



**Maria da Esperança  
de Oliveira Martins**

**Manuais e transversalidade da língua portuguesa na  
leitura.**

**Um estudo no Ensino Básico.**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2012

**Maria da Esperança  
de Oliveira Martins**

**Manuais e transversalidade da língua portuguesa na  
leitura.**

**Um estudo no Ensino Básico.**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do QREN - POPH -  
Tipologia 4.1 - Formação Avançada,  
comparticipado pelo Fundo Social  
Europeu e por fundos nacionais do  
MCTES

Apoio financeiro da Fundação para a  
Ciência e a Tecnologia e do Fundo  
Social Europeu no âmbito do III Quadro  
Comunitário de Apoio.



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

A Deus!  
Aos meus pais, aos meus irmãos e ao Jorge, pelo incentivo e confiança depositados.

**o júri**  
presidente

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Celeste de Oliveira Alves Coelho**  
professora Catedrática do Departamento de Ambiente e Ordenamento da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutor Rui Manuel Costa Vieira de Castro**  
professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Prof. Doutor João Paulo Rodrigues Balula**  
professor adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Cristina Almeida Mello**  
professora auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá**  
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientadora)

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Luísa Álvares Pereira**  
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## agradecimentos

Agradecer, neste contexto específico, significa reconhecer formalmente que um trabalho desta natureza só se concretiza com o apoio efetivo de um conjunto alargado de pessoas. Assim sendo, ao dar por terminada esta dissertação, é minha vontade prestar um tributo a todos os que, pessoal ou institucionalmente, ontem e hoje, me ajudaram e me ajudam a percorrer os caminhos da aprendizagem e da investigação.

De um modo especial, quero agradecer:

À Professora Cristina Sá pelo seu empenho na orientação desta tese, sua generosa dedicação e acolhimento intelectual e pessoal;

Às Leipianas, pelo seu estímulo e estima;

Às editoras Areal Editores, Edições Nova Gaia, Livraria Arnado, Porto Editora, Plátano Editora, Gailivro, Lisboa Editora, Edições ASA e Santillana/Constância que disponibilizaram os seus manuais e autorizaram a sua análise no âmbito deste trabalho;

Aos professores Isabel Ríos, Vicenta Altaba, Isabel Gallardo e Jaume Martínez Bonafé com quem tive a oportunidade de discutir e consolidar o meu trabalho durante o meu complemento de formação em Espanha;

A todos os professores e investigadores que contribuíram para a validação da grelha de análise de manuais construída especificamente para este estudo.

A toda a minha família e amigos pelo apoio e paciência demonstrados em todos os momentos.

## **palavras-chave**

Educação em Línguas; Didática da Leitura; Transversalidade da língua portuguesa; Competências; Compreensão na leitura; Motivação; Manuais de Língua Portuguesa

## **resumo**

Numa Sociedade do Conhecimento como a nossa, a leitura é de importância capital para o exercício efetivo da cidadania e a Escola é um dos espaços privilegiados para a formação de leitores competentes.

Conhecido o deficiente domínio da compreensão leitora evidenciado pela população portuguesa em geral e pelos estudantes em particular, é necessário repensar as práticas pedagógico-didáticas associadas ao ensino e aprendizagem da compreensão na leitura e convertê-las em instrumentos de motivação para a leitura e de aquisição e desenvolvimento de competências neste domínio e não reduzi-la a uma mera aprendizagem escolar.

Enquadrado pela evolução da epistemologia científica e pelo seu impacto no desenho atual da Didática de Línguas, este estudo visa contribuir para a implementação de um ensino/aprendizagem da língua portuguesa efetivamente direcionado para o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura.

Para o fundamentar teoricamente e para melhor podermos analisar e problematizar os dados a recolher, procurámos compreender as características da sociedade atual e os desafios que lança à Escola, bem como as linhas de base da atual conceção de Educação e sua relação com os atuais contextos sociais. Refletimos também sobre o estatuto e papel da língua portuguesa no contexto do sistema de ensino português, a importância da compreensão na leitura numa abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e o papel do manual escolar na motivação para a leitura e na aquisição e desenvolvimento de competências neste domínio.

Através da análise de manuais de Língua Portuguesa para os três ciclos do Ensino Básico, procurámos determinar em que medida estes vão ao encontro das diretrizes que definem um ensino/aprendizagem da língua portuguesa orientado para o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura e definir princípios que possam contribuir para a sua transformação, tornando-os mais adequados à consecução desses objetivos. Os mesmos princípios poderão promover e fundamentar uma seleção mais criteriosa dos manuais a adotar.

Do ponto de vista metodológico, estamos perante um estudo de natureza qualitativa. Recorremos à análise documental, como técnica de recolha de dados, e, para a levar a cabo, construímos uma grelha, tendo em conta os princípios definidos pela literatura da especialidade e as diretrizes propostas pela política educativa portuguesa para o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura. Para o tratamento dos dados, recorremos à análise de conteúdo.

Os resultados obtidos demonstram que, de um modo geral, os projetos editoriais analisados promovem um paradigma de ensino da compreensão na leitura que condiciona a consciência, o sentido crítico e a criatividade dos sujeitos-leitores e que não dá resposta às expectativas sociais.

Para que os manuais de Língua Portuguesa contribuam efetivamente para o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura, o seu ensino explícito não deve centrar-se só nos textos literários, nem na transmissão de interpretações consagradas destes, que os alunos têm de memorizar. Deverão antes apostar mais em estratégias didáticas concretizadas através de atividades que envolvam os alunos em situações de leitura mais próximas da vida quotidiana, em que estes possam desempenhar um papel mais ativo, assumir maior responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem e interagir com diversos tipos de textos, para assim adquirirem estratégias de leitura adequadas e saberem mobilizá-las e utilizá-las de acordo com as circunstâncias concretas em questão.

**keywords**

Language Education; Competences; Reading comprehension; Motivation for reading; Textbooks

**abstract**

Reading comprehension is essential in today's society and school plays the main role in the development of competences in this field.

Recent studies on literacy revealed that the Portuguese population, including the students, lack competences in reading comprehension. Therefore school must provide a better training in this field. That implies involving the students in situations demanding the use of competences in reading comprehension, similar to those they will have to face in everyday life.

Bearing this in mind, our study intended to promote the development of transversal competences through a better teaching of reading comprehension in the mother tongue classroom based on more suitable textbooks.

It was based on research on topics such as modern conceptions on Education, role of the teaching/learning of the mother tongue in the Portuguese education system, the importance of the reading comprehension and the role played by the school in the development of transversal competences in this field and the role played by the mother tongue textbook in this context.

We analyzed nine textbooks for the teaching/learning of the mother tongue in compulsory education, trying to determine how they promoted (or did not promote) the development of transversal competences in reading comprehension. As a result of this study, we could formulate some principles that may lead to the improvement of the role played by mother tongue textbooks in this context.

This was a qualitative study. We used documentary analysis to collect relevant data in the textbooks we analyzed and content analysis to process them.

Our results made us conclude that the textbooks we analyzed promoted a teaching/learning of reading comprehension only capable of partially meeting today's social needs, since they focused essentially on literature. The principles we formulated in order to produce better textbooks, really capable of promoting the development of competences in reading comprehension, included devices such as the use of strategies/activities creating reading situations similar to those in everyday life and giving a more active role to the pupils and the interaction with all kinds of texts. Thus the pupils will have real chances of developing transversal competences in reading comprehension and getting some knowledge on how to use them strategically in everyday life.



## **mots-clés**

Éducation en Langues; Didactique de la lecture; Transversalité de la langue portugaise; Compétences; Compréhension en lecture, Motivation, Manuels scolaires de langue portugaise

## **résumé**

Dans une société du savoir comme la nôtre, la lecture est d'une importance primordiale pour l'exercice effectif de la citoyenneté et l'école est un des espaces privilégiés pour la formation de lecteurs compétents.

Connu le manque de maîtrise de la compréhension écrite témoigné par la population portugaise en général et par les étudiants en particulier, nous avons besoin de repenser les pratiques et de les convertir en instruments de motivation pour la lecture et aussi pour la collecte et le traitement de l'information. Cela demande que les élèves soient placés dans des situations de lecture semblables à celles qu'ils vont trouver dans la vie de tous les jours et les invités à faire appel à des stratégies de lecture adéquates.

Encadrée par l'évolution de l'épistémologie scientifique et son impact sur la conception actuelle de la Didactique des langues, cette étude vise à contribuer à la mise en œuvre d'un enseignement/apprentissage de la langue portugaise effectivement dirigé vers le développement de compétences transversales, avec un accent particulier dans le domaine de la compréhension écrite.

Pour les fondements théoriques et pour être en mesure d'analyser et de remettre en question les données recueillies, nous avons essayé de comprendre les caractéristiques de la société moderne et les défis qu'elle pose à l'école, ainsi que les lignes de base de l'actuelle conception de l'éducation et sa relation avec les contextes sociaux actuels. Nous avons également réfléchi sur le statut et le rôle de la langue portugaise dans le contexte du système scolaire portugais, sur l'importance de la compréhension écrite dans une approche transversale de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue portugaise et sur le rôle du manuel scolaire dans la motivation pour la lecture, l'acquisition et le développement de compétences dans ce domaine.

Nous avons analysé neuf manuels scolaires de Langue Portugaise destinés à l'enseignement obligatoire, dans le but de déterminer s'ils étaient vraiment capables de développer des compétences transversales en compréhension écrite chez les élèves. Les conclusions de cette analyse nous ont permis de formuler un certain nombre de principes qui permettraient d'améliorer la qualité des manuels scolaires.

Du point de vue méthodologique, il s'agit d'une étude qualitative. Nous avons eu recours à l'analyse documentaire comme technique de recueil de données, et pour la mener à bien, nous avons construit une grille, en tenant compte des principes énoncés par la littérature spécialisée et des lignes directrices proposées par la politique éducative portugaise pour le développement de compétences transversales dans la compréhension écrite. Pour le traitement des données, nous avons eu recours à l'analyse de contenu.

Nous avons conclu que, en général, les manuels scolaires analysés ne permettaient d'atteindre ces que de façon partielle et ne répondent pas aux attentes sociales croissantes.

Les principes que nous avons formulés dans le but d'améliorer leur apport concernaient la conception d'activités plaçant les élèves dans des situations de lecture semblables à celles de la vie de tous les jours et demandant le recours à des stratégies de lecture pour la compréhension de toutes sortes de textes écrits. Ce dispositif leur permettrait de vraiment développer des compétences dans ce domaine et d'apprendre à faire usage de stratégies de lecture de façon efficace.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1. Problemática .....	13
2. Questões de investigação .....	16
3. Objetivos .....	17
4. Metodologia .....	18
5. Organização do estudo .....	18
<b>PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1 – Linhas de base da atual conceção de Educação e sua relação com os contextos sociais .....</b>	<b>21</b>
1.1. A Educação e o exercício da cidadania numa Sociedade do Conhecimento e da Informação .....	21
1.2. Políticas educativas centradas na promoção da cidadania .....	26
1.2.1. A nível internacional e no contexto europeu .....	27
1.2.2. No contexto nacional .....	29
<b>Capítulo 2 – Estatuto e papel da língua portuguesa no contexto do atual sistema de ensino português .....</b>	<b>37</b>
2.1. Importância da transversalidade da língua portuguesa no currículo do Ensino Básico .....	37
2.2. Contributo da língua portuguesa para o sucesso escolar e a integração social dos alunos .....	43
2.3. Contributo das restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para um melhor domínio da língua portuguesa .....	51
<b>Capítulo 3 – Importância da compreensão na leitura numa abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa .....</b>	<b>55</b>
3.1. Leitura na Sociedade vs. Leitura na Escola .....	56

---

3.2. A literacia em Portugal .....	59
3.2.1. Visão internacional .....	59
3.2.2. Visão nacional .....	64
3.2.3. Perfil português de literacia em leitura .....	67
3.3. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura .....	68
3.3.1. Motivação para a leitura .....	68
3.3.2. A leitura como processo .....	71
3.3.3. Pluralidade de experiências e atividades de leitura .....	74
3.3.3.1. Ensino explícito de estratégias de leitura .....	75
3.3.3.2. Vivência de diversas situações de leitura .....	78
3.4. A leitura nos textos reguladores do sistema educativo português .....	80
3.4.1. Organização Curricular e Programas de Língua Portuguesa .....	80
3.4.2. Reorganização Curricular no Ensino Básico .....	82
3.4.3. Plano Nacional de Leitura .....	83
3.4.4. Programa Nacional de Ensino do Português .....	84
3.4.5. Programas de Português do Ensino Básico .....	86
3.4.6. O Projeto <i>Metas de Aprendizagem</i> .....	88
3.5. Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no Ensino Básico .....	90
3.5.1. Estudos sobre a transversalidade da língua portuguesa .....	91
3.5.2. Promoção da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura: implicações e desafios .....	97
<b>Capítulo 4 – Papel do manual escolar no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura numa abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa .....</b>	<b>105</b>
4.1. Funções do manual escolar nos processos de ensino e aprendizagem .....	105

---

4.2. Papel do manual de Língua Portuguesa numa abordagem transversal dos seus processos de ensino e aprendizagem .....	120
4.3. Seu contributo para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associado à promoção da transversalidade da língua portuguesa .....	127

**PARTE 2 – A LEITURA EM MANUAIS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO EMPÍRICO .....** **141**

**Capítulo 5 – Descrição do estudo e metodologia de investigação adotada .....** **143**

5.1. Caracterização do estudo .....	143
5.2. Opções metodológicas .....	147
5.3. Grelha de análise de manuais escolares .....	150
5.3.1. Sua conceção .....	150
5.3.2. Sua fundamentação .....	151
5.3.2.1. As categorias de análise .....	153
5.3.2.2. Os indicadores .....	164
5.3.3. Validação da grelha de análise de manuais .....	190

**Capítulo 6 – Análise dos manuais do 1º Ciclo .....** **193**

6.1. Manual 1 .....	193
6.1.1. Apresentação do projeto editorial .....	193
6.1.2. Análise do PE1A4 .....	196
6.1.2.1. Competências e objetivos .....	196
6.1.2.2. Conteúdos .....	203
6.1.2.3. Estratégias/Atividades .....	207
6.1.2.4. Recursos didáticos .....	216
6.2. Manual 2 .....	218
6.2.1. Apresentação do projeto editorial .....	218
6.2.2. Análise do PE2A4 .....	220
6.2.2.1. Competências e objetivos .....	220

---

6.2.2.2. Conteúdos .....	224
6.2.2.3. Estratégias/atividades .....	227
6.2.2.4. Recursos didáticos .....	233
6.3. Manual 3 .....	235
6.3.1. Apresentação do projeto editorial .....	235
6.3.2. Análise do PE3A4 .....	237
6.3.2.1. Competências e objetivos .....	237
6.3.2.2. Conteúdos .....	241
6.3.2.3. Estratégias/atividades .....	243
6.3.2.4. Recursos didáticos .....	252
6.4. Perfil dos manuais relativos ao 1º Ciclo .....	255
6.4.1. Aspectos gerais .....	255
6.4.2. Competências e objetivos .....	256
6.4.3. Conteúdos .....	258
6.4.4. Estratégias/atividades .....	260
6.4.5. Recursos didáticos .....	264
<b>Capítulo 7 – Análise dos manuais do 2º Ciclo .....</b>	<b>267</b>
7.1. Manual 4 .....	267
7.1.1. Apresentação do projeto editorial .....	267
7.1.2. Análise do PE1A6 .....	271
7.1.2.1. Competências e objetivos .....	271
7.1.2.2. Conteúdos .....	276
7.1.2.3. Estratégias/atividades .....	281
7.1.2.4. Recursos didáticos .....	287
7.2. Manual 5 .....	291
7.2.1. Apresentação do projeto editorial .....	291
7.2.2. Análise do PE2A6 .....	295
7.2.2.1. Competências e objetivos .....	295
7.2.2.2. Conteúdos .....	300

---

7.2.2.3. Estratégias/atividades .....	303
7.2.2.4. Recursos didáticos .....	314
7.3. Manual 6 .....	318
7.3.1. Apresentação do projeto editorial .....	318
7.3.2. Análise do PE3A6 .....	321
7.3.2.1. Competências e objetivos .....	321
7.3.2.2. Conteúdos .....	331
7.3.2.3. Estratégias/atividades .....	337
7.3.2.4. Recursos didáticos .....	348
7.4. Perfil dos manuais relativos ao 2º Ciclo .....	355
7.4.1. Aspectos gerais .....	355
7.4.2. Competências e objetivos .....	356
7.4.3. Conteúdos .....	358
7.4.4. Estratégias/atividades .....	360
7.4.5. Recursos didáticos .....	362
<b>Capítulo 8 – Análise dos manuais do 3º Ciclo .....</b>	<b>365</b>
8.1. Manual 7 .....	365
8.1.1. Apresentação do projeto editorial .....	365
8.1.2. Análise do PE1A9 .....	369
8.1.2.1. Competências e objetivos .....	369
8.1.2.2. Conteúdos .....	380
8.1.2.3. Estratégias/atividades .....	387
8.1.2.4. Recursos didáticos .....	397
8.2. Manual 8 .....	404
8.2.1. Apresentação do projeto editorial .....	404
8.2.2. Análise do PE2A9 .....	405
8.2.2.1. Competências e objetivos .....	405
8.2.2.2. Conteúdos .....	414
8.2.2.3. Estratégias/atividades .....	421

---

8.2.2.4. Recursos didáticos .....	430
8.3. Manual 9 .....	433
8.3.1. Apresentação do projeto editorial .....	433
8.3.2. Análise do PE3A9 .....	436
8.3.2.1. Competências e objetivos .....	436
8.3.2.2. Conteúdos .....	446
8.3.2.3. Estratégias/atividades .....	454
8.3.2.4. Recursos didáticos .....	463
8.4. Perfil dos manuais relativos ao 3º Ciclo .....	469
8.4.1. Aspectos gerais .....	469
8.4.2. Competências e objetivos .....	469
8.4.3. Conteúdos .....	472
8.4.4. Estratégias/atividades .....	474
8.4.5. Recursos didáticos .....	481
<b>Capítulo 9 – Conclusões do estudo .....</b>	<b>485</b>
9.1. Relativas às competências e objetivos .....	485
9.2. Relativas aos conteúdos .....	488
9.3. Relativas às estratégias/atividades .....	489
9.4. Relativas aos recursos .....	496
9.5. Em jeito de síntese .....	497
<b>Capítulo 10 – Princípios orientadores da elaboração e seleção de manuais de Língua Portuguesa .....</b>	<b>501</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>533</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>543</b>



**ANEXOS em CD-ROM**

Anexo 1 - Metas de aprendizagem relativas ao domínio da leitura definidas para os três ciclos

Anexo 2 – Ensino/aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Básico - competências e objetivos

Anexo 3 – Grelha de análise de manuais escolares

Anexo 4 – Grelha de análise do PE1A4

Anexo 5 – Grelha de análise do PE2A4

Anexo 6 – Grelha de análise do PE3A4

Anexo 7 – Grelha de análise do PE1A6

Anexo 8 – Grelha de análise do PE2A6

Anexo 9 – Grelha de análise do PE3A6

Anexo 10 – Grelha de análise do PE1A9

Anexo 11 – Grelha de análise do PE2A9

Anexo 12 – Grelha de análise do PE3A9

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Percentagens da população entre os 16 e os 65 anos, nos vários níveis e 61 tipos de literacia

**ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Competências transversais (DEB, 1999)	29
Quadro 2 – Competências específicas por Ciclo	33
Quadro 3 – <i>Corpus</i> do estudo empírico	147
Quadro 4 – Competências específicas em leitura	168
Quadro 5 – Principais características do PE1A4	193
Quadro 6 – Principais características do PE2A4	218
Quadro 7 – Principais características do PE3A4	235
Quadro 8 – Principais características do PE1A6	267
Quadro 9 – Principais características do PE2A6	292
Quadro 10 – Principais características do PE3A6	318

---

Quadro 11 – Principais características do PE1A9	365
Quadro 12 – Principais características do PE2A9	404
Quadro 13 – Principais características do PE3A9	433
Quadro 14 - Referencial de textos para o 1º Ciclo	528
Quadro 15 - Referencial de textos para o 2º Ciclo	529
Quadro 16 - Referencial de textos para o 3º Ciclo	529

### **GLOSSÁRIO DE SIGLAS**

Ao longo desta tese utilizam-se siglas para referenciar alguns termos. Indicam-se, seguidamente, as siglas utilizadas e o respetivo significado.

IEA = Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement

IALS = International Adult Literacy Survey

PISA = Programme for International Student Assessment

PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study

*ENL = Estudo Nacional de Literacia*

CNE = Conselho Nacional de Educação

PNL = Plano Nacional de Leitura

PNEP = Programa Nacional do Ensino do Português

ESE = Escola Superior de Educação

DGIDC = Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

OCDE = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UE = União Europeia

DEB = Departamento de Educação Básica

ME = Ministério da Educação

CEB = Ciclo do Ensino Básico

CNEB = Currículo Nacional do Ensino Básico

PE = Projeto Editorial

Ma = Manual do aluno

Ca = Caderno do Aluno

LP = Livro do Professor

CDA = CD Áudio

PA = Planificação Anual da Actividade Pedagógica

BFAv = Bloco de Fichas de Avaliação

CAE = Caderno de actividades de escrita e expressão plástica

LF = Livro de fichas

PAf = Provas de Aferição

CEA = Caderno de Exercícios de Aplicação

CA = Caderno de actividades

Gp = Guia do professor/Manual integrado

Cp = Caderno do professor

Ac = Acetatos e guia de exploração de acetatos

CPI = Contributo para uma planificação

Jl = Jogos de língua

Pt = Passatempos

CD-Rp = CD-Rom de Recursos do professor

Mg = Minigramática

Cs = Caderno de sinónimos

Ap = Antologia poética

Tr = Transparências



## INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

*Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.*

*Todo o ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.*

*A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.*

*Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.*

Leonardo Boff, 1997, p. 9

### 1. Problemática

No limiar do século XXI, a explosão da informação associada ao advento das Tecnologias de Informação e Comunicação configura uma nova sociedade, em que as mudanças significativas na produção, distribuição e troca de informação exigem dos cidadãos competências essenciais, não só para a sua realização pessoal e profissional, mas também para o exercício pleno da cidadania. É premente formar cidadãos capazes de intervir criticamente, de resolver problemas, de raciocinar rapidamente, de agir com flexibilidade perante a mudança, o que implica o desenvolvimento de um conjunto de competências que passam pela adaptação à inovação e que são decorrentes de processos complexos de compreensão e decisão face à enorme quantidade de informação que nos vai chegando por todas as vias.

No atual contexto do sistema de ensino português, marcado por uma reforma curricular centrada no ensino e na aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo, é inegável a importância da promoção da transversalidade da língua portuguesa.

Sendo um reflexo da evolução da sociedade nas vertentes social e cultural, num contexto local e num determinado espaço temporal, da qual o indivíduo poderá não ter uma experiência direta, a literacia, promovida através do currículo, é um poderoso

instrumento capaz de formar pessoas e cidadãos, suscetíveis de ler e de agir sobre o mundo de uma forma crítica, autónoma e reflexiva (Azevedo & Martins, 2011).

Cresce assim o interesse social e político pela leitura, percecionada como uma porta de acesso à informação e ao conhecimento, condicionadora do sucesso escolar e social do indivíduo. Esta ocupa um lugar cimeiro como caminho para o conhecimento e a fruição.

Formar leitores capazes de ler em quantidade e em qualidade, leitores com capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénua e sofisticada, leitores que voluntariamente o são ao longo de toda a vida, constitui hoje um dos grandes desafios para a instituição escolar (Moss & Young, 2010).

Desta forma, espera-se da Escola uma forte intervenção no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e na promoção de hábitos neste domínio, bem como a criação de condições que favoreçam o acesso a ambientes de leitura.

Esta relação potencia a influência que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa pode ter no sucesso escolar e na inserção socioprofissional do aluno, bem como o contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa (Sá & Martins, 2008b).

Com efeito, não se pode negar o valor social da leitura, nem deixar de a reconhecer como prática constitutiva da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Logo, a formação de leitores deixa de ser apenas responsabilidade do professor de Língua Portuguesa e assume um carácter transversal (Kleiman & Moraes, 2003).

Assim, o enfoque da nossa investigação na leitura fica evidente e remete já para as primeiras razões que nos moveram a esta escolha, ancoradas na nossa experiência enquanto leitora e professora de Língua Portuguesa: a convicção da importância da leitura nos dias de hoje e, conseqüentemente, da missão da Escola, em geral, e da área curricular de Língua Portuguesa, em particular, de formar leitores competentes e críticos.

Tal parece não estar a acontecer, de acordo com estudos recentes sobre a literacia, tanto internacionais (IEA, 1991; IALS, 1998; PISA, 2000, 2003, 2006 e 2009;



PIRLS, 2001), como nacionais (Benavente *et al.*, 1996). Incidindo sobre as competências em compreensão na leitura, estes estudos permitiram identificar algumas questões relevantes associadas ao ensino e à aprendizagem da mesma. Antes de mais, permitiram identificar algumas dificuldades de monta. De facto, os alunos portugueses:

i) manifestam dificuldades na leitura e interpretação de textos informativos (Sim-Sim, 2007) e menos problemas perante textos narrativos;

ii) têm dificuldade em compreender os sentidos implícitos (recorrendo à construção de inferências) e em reflectir sobre a organização discursiva e os seus efeitos;

iii) dedicam muito mais tempo à leitura orientada (que incide sobretudo nos textos literários) do que à leitura para informação e estudo e à leitura recreativa (Silva *et al.*, 2011).

É ainda de salientar que apresentam melhores desempenhos nos referidos estudos os alunos que usam mais estratégias para a compreensão dos textos escritos.

Estes resultados exigem uma reflexão profunda por parte dos responsáveis educativos e dos investigadores em Educação e implicam que seja investido um esforço efetivo no melhor ensino da leitura na escola, que passa também por um maior empenho na formação de professores nesta área.

No nosso estudo, a leitura é encarada a partir de uma perspetiva didática, que se ocupa com questões relevantes para a escola e para os processos de ensino e de aprendizagem.

A partir deste lugar disciplinar, tem sido possível constatar que a crescente valorização da leitura e a identificação dos problemas acima referidos, no que concerne à literacia em leitura, têm sido acompanhadas pela adoção de medidas que visam promover a sua apropriação multifuncional bem sucedida, em contexto escolar formal: *Plano Nacional de Leitura, Programa Nacional de Ensino do Português e Metas de Aprendizagem*.

A fim de compreender como a leitura é valorizada e trabalhada na escola, elegemos como objeto de estudo manuais escolares de Língua Portuguesa por serem

um recurso didático de eleição. Como observa Morgado (2004: 8), “dos vários elementos que configuram as práticas educativas, os materiais curriculares, em particular os manuais escolares, desempenham um papel preponderante”.

A evolução do sistema educativo consagrou o manual escolar como um instrumento central do processo de ensino e aprendizagem de gerações sucessivas de crianças e jovens, em Portugal como noutros países, que conheceram percursos semelhantes quanto à escola e aos objetos que marcaram as atividades realizadas na sala de aula.

O manual é um objeto de cultura que reflete as ideias dominantes na sociedade que o produziu, relativamente à educação em geral e ao ensino da leitura em particular, pela função primordial que o domínio de competências em compreensão na leitura representa para o desenvolvimento de todas as outras aprendizagens.

Procuramos saber se, efetivamente, os manuais escolares de Língua Portuguesa contribuem, por um lado, para a motivação para a leitura e aquisição de hábitos de leitura e, por outro, para o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura.

Das muitas razões que nos levaram à abordagem da leitura através de manuais de Língua Portuguesa, destacamos: i) a consciencialização da transversalidade da Língua Portuguesa e do contributo das competências adquiridas através do seu ensino/aprendizagem para o sucesso do aluno a nível escolar e social; ii) a necessidade de promover um ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa que conduza efetivamente ao desenvolvimento de competências transversais; iii) a importância do papel que os manuais escolares em que se apoia o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa podem vir a ter na operacionalização dessa transversalidade, nomeadamente no domínio da compreensão na leitura.

## **2. Questões de investigação**

Tendo presentes os novos desafios impostos à Escola pelas mudanças que caracterizam as sociedades atuais, com este estudo pretendemos obter resposta para as seguintes questões investigativas:

(1) Quais as mais-valias a adquirir no Ensino Básico no que se refere a competências em compreensão na leitura?

(2) Será que o manual escolar de Língua Portuguesa:

- permite desenvolver competências transversais e específicas relacionadas com a compreensão na leitura?

- facilita a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa?

### **3. Objetivos**

Para encontrar resposta para as questões de investigação apresentadas definimos como objetivos deste estudo:

(1) Caracterizar o perfil de leitor a desenvolver tendo em conta as atuais necessidades em termos de sucesso escolar e de integração social:

- Construir conhecimento sobre a natureza das competências transversais, associadas à compreensão na leitura, a desenvolver no âmbito do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, e estratégias didáticas que contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento.

- Determinar as linhas gerais de um ensino e aprendizagem da língua portuguesa que favoreçam o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura, tendo por base a literatura da especialidade;

- Relacionar essas linhas gerais com as diretrizes propostas pela política educativa portuguesa para este domínio.

(2) Analisar a adequação dos manuais de Língua Portuguesa para o Ensino Básico ao desenvolvimento de competências transversais associadas à compreensão na leitura:

- Caracterizar, nas suas linhas gerais, a forma como a compreensão na leitura é abordada nos manuais de Língua Portuguesa dos vários ciclos do Ensino Básico;

- Comparar essas linhas gerais com os princípios definidos pela literatura da especialidade e as diretrizes propostas pela política educativa portuguesa para este domínio.

(3) Contribuir para a definição de princípios que promovam a elaboração de manuais mais adequados ao desenvolvimento de competências transversais associadas à compreensão na leitura e permitam resolver problemas pedagógico-didáticos a este nível.

#### **4. Metodologia**

Do ponto de vista metodológico, estamos perante um estudo de natureza qualitativa. Recorremos à análise documental, como técnica de recolha de dados, e, para a levar a cabo, construímos uma grelha, tendo em conta os princípios definidos pela literatura da especialidade e as diretrizes propostas pela política educativa portuguesa para o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura. Para o tratamento dos dados, recorremos à análise de conteúdo.

#### **5. Organização do estudo**

O nosso estudo foi organizado em duas partes.

A primeira (*Parte I – Enquadramento teórico*), constituída por quatro capítulos, estabelece as fundações teóricas da nossa investigação.

A segunda (*Parte II – A leitura em manuais escolares de Língua Portuguesa: Estudo empírico*) mobiliza as fundações teóricas da nossa investigação e amplia-as na análise de dados recolhidos em nove manuais de Língua Portuguesa do Ensino Básico, mediante o recurso a uma grelha construída para o efeito.

A estas partes, acrescentámos um capítulo com algumas considerações finais que servem de balanço do percurso realizado e de reflexão em torno do trabalho final, que nos permitiu construir conhecimentos, mas também nos revelou desconhecimentos, limitações e, portanto, nos indicou outros caminhos a percorrer na permanente viagem que define, quer a investigação, quer a docência.

## **PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO I – Linhas de base da atual concepção de Educação e sua relação com os contextos sociais**

*Os cidadãos civilizados não são produto do acaso, mas de um processo educativo.*  
(Karl Popper)

Na educação em geral e, em particular, na perspectiva da educação para a cidadania, a escola deve assumir a sua natureza subsidiária; constituir-se como extensão do processo educativo, centrado primariamente na família, e integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos.

A cidadania é a manifestação de uma relação interpessoal e de participação na vida cultural, social, política e económica, que requer que se assumam responsabilidades. Assim, a educação deverá centrar-se no aluno/cidadão enquanto pessoa.

### **1.1. A Educação e o exercício da cidadania numa Sociedade do Conhecimento e da Informação**

Atualmente, a sociedade exige que a Escola, com a ajuda da família e do meio envolvente, forme cidadãos ativos, conscientes, independentes e críticos.

O exercício da cidadania nos contextos social, cultural, económico e político atuais exige aos cidadãos uma postura crítica e instigadora de ideias proficientes para o exercício da democracia e uma *praxis* que necessita obrigatoriamente de ser reinventada e animada através do envolvimento ativo nos grupos sociais e sustentada numa participação democrática com sentido de responsabilidade crítica e orientada para o bem comum.

É inegável que a cidadania é um direito do Homem, já que encerra em si um conjunto de direitos civis, sociais, políticos e culturais. Da mesma forma, atribui a cada cidadão deveres nestes mesmos domínios. Pertencer a uma sociedade pressupõe um eu social que configura o conceito de cidadania, indissociável da consciência de se ser cidadão e de se ter consciência cívica. O civismo é, em simultâneo, um direito e um dever

de todo o cidadão. Ele é também – e sobretudo – um modo de ser e uma implicação pessoal na construção da sociedade (Praia, 2001, p. 17).

É responsabilidade dos cidadãos reivindicar esses direitos e cumprir esses deveres, integrando-se num espaço coletivo de debate democrático e verdadeiro, centrado nos problemas e necessidades da comunidade.

Este exercício da cidadania implica uma educação promotora de uma consciência crítica e mobilizadora dos cidadãos, para que assumam responsabilidades perante os desafios com que se confrontam. Quer a educação formal, quer a não formal ou informal, têm um papel crucial a desempenhar no desenvolvimento de uma cidadania ativa e na promoção da vida e da cultura democráticas e devem apoiar-se numa ação pedagógica que tenha em conta as constantes mudanças sociais e culturais das sociedades contemporâneas.

Numa Sociedade da Informação e do Conhecimento, exige-se a aquisição e desenvolvimento de saberes válidos, que todos os cidadãos devem possuir para aprender ao longo da vida. A ausência destes saberes põe em causa a realização pessoal, social e profissional do indivíduo (CNE, 2004).

Logo, a procura da qualidade na Educação tem como principal objetivo a construção da cidadania, alicerçada no *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. É no desenvolvimento de competências em todos estes domínios que deverão centrar-se os processos de ensino e aprendizagem, visando a formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de resolver problemas através de um agir informado por valores, que se traduz na reconfiguração do *saber ser* (Faure, 1974; Delors, 1996; Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004; Ministério da Educação/DGIDC, 2008).

À semelhança do que se passa a nível internacional, com particular destaque para a esfera de ação da União Europeia, as políticas educativas portuguesas pretendem promover um ensino que permita ao aluno crescer a nível pessoal, social e profissional, mas também o dote de condições para fazer uma leitura crítica da realidade e participar ativamente na vida social.



Já em 1986, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* consagrava um importante domínio da educação, ao estipular que o sistema educativo português visava “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” e “assegurar a formação cívica e moral dos jovens”. Por isso, no seu artigo 47º, previa que os planos curriculares do Ensino Básico deveriam incluir “em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito”.

Segundo Fonseca (2001, p. 38):

“A cidadania requer aprendizagem e exige participação, a qual, por sua vez, é factor inerente à criação de comunidades humanas. Num contexto socialmente estimulante, que vai muito para além das fronteiras das escolas, a coragem de nos expormos à multiplicidade de influências resultante da articulação e da inter-relação entre instituições formativas diversas é, seguramente, a principal condição para que todos nós, durante toda a vida, possamos aprender e desenvolver atitudes e competências de cidadania.”

Neste contexto, a Educação não pode limitar-se a transmitir conteúdos, tem de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno relativamente ao seu entorno e da sua autoconsciência crítica. Consiste, igualmente, em desenvolver a sua capacidade para contribuir para a configuração e reconfiguração do seu mundo social. Selecionar com base empírica os conhecimentos linguísticos e os métodos pedagógicos que, nos distintos contextos e nas diferentes idades, possibilitam melhor esses desenvolvimentos é uma tarefa necessária e dependente do desenvolvimento da investigação e da *praxis* a ela associada.

A tomada de consciência da personalidade própria e das dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se, de igual forma, como eixos fundamentais. Estes fatores implicam a promoção de valores e atitudes

conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres.

Como a cidadania é uma das grandes questões da educação, um dos desafios que enfrentamos é: como educar para o século XXI, se estamos a viver tempos de incertezas, tempos de transformações radicais em todos os setores da vida humana?

Numa sociedade feita de imprevisibilidades e de incertezas, como é a nossa, parece readquirir importância a formação de cidadãos com saberes diversificados e atualizados, que sustentem a reflexão, a ação e, sobretudo, a tomada de decisões e escolhas críticas. Trata-se de um imperativo numa sociedade em que, na verdade, as decisões mais determinantes escapam cada vez mais ao cidadão comum. E, para isso, é necessário que o cidadão tenha informação ampla necessária e disposição para a adquirir, para em cada momento fundamentar devidamente as suas decisões.

Pode a Escola ficar imóvel em contextos sociais em transformação? O bom senso leva-nos a pensar que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir com ela, ou antes, antecipar, até mesmo inspirar as transformações culturais. Só assim a Educação se presta à defesa da liberdade, da autonomia e, em última instância, da cidadania. Os processos educacionais devem cumprir um papel social, não apenas visando a inserção no mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os acontecimentos do quotidiano. Espera-se da educação que possibilite o crescimento intelectual, moral, ético e crítico do indivíduo. Entretanto, devemos interrogar-nos sobre o tipo de cidadãos que pretendemos formar (Ferraz, 2007).

Entre o fim do século passado e o início deste, os sistemas educativos têm conhecido várias reformas, cujo objetivo central é procurar adaptá-los às características da sociedade pós-moderna. Tal tarefa exige um ensino orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências transversais. Esta problemática pode ainda ser associada às questões surgidas em torno do conceito de literacia. É neste contexto que devemos situar a crescente preocupação com o fraco nível de literacia (linguística, matemática, científica e digital) que caracteriza quer a população portuguesa adulta

(Benavente, Rosa, Costa, *et al.*, 1996; OECD & Statistics Canada, 2000), quer os alunos à saída do Ensino Básico (OECD, 2001, 2004, 2007 e 2010).

Se a escola não inscrever nas suas finalidades o desenvolvimento de uma competência comunicativa alargada, dificilmente poderá preparar para a “Sociedade do conhecimento” (Ferrão Tavares, 2004, p. 22).

A destreza compreensiva e crítica, que permite situar a mensagem no contexto histórico e transcender essa mesma mensagem para chegar ao propósito do emissor, é o que faz dos cidadãos pessoas cultas e responsáveis pelos seus atos. E este é um objetivo educativo prioritário, que a Escola, em geral, e a Educação em Línguas, em particular, devem assumir quanto antes.

É crescente o peso político e social de práticas sociais mais vastas que envolvem o escrito, em múltiplos suportes e em diversos contextos. Deste modo, o conceito de literacia é também uma palavra-chave para muito mais complexas perspetivas do desempenho social. Linguagem e sociedade, contextos escolares e não-escolares, educação formal e não-formal, ensino e aprendizagem ao longo da vida, multiculturalismo e sustentabilidade surgem como questões em estreita articulação e às quais não pode ser alheia a reflexão sobre a mediação da palavra escrita.

O mundo atual caracteriza-se por uma multiplicidade de textos, cada um organizado de acordo com os seus códigos e convenções, servindo funções diferentes e requerendo, por isso, competências específicas. A literacia escrita envolve, inevitavelmente, um conjunto muito amplo de competências que implicam a construção da significação, configurada em diferentes formas e em diversos contextos, além de profundamente imbricada nas práticas culturais e sociais. O seu domínio está associado ao desenvolvimento de competências de acesso, análise e comunicação de uma ampla variedade de textos (fazendo uso da linguagem verbal e de linguagens não verbais, assim como de todas as combinações possíveis entre elas).

Esta perspetiva de literacia reflete o meio comunicacional complexo em que nos movemos e é necessário tomá-la como ponto de partida, se se pretender atingir, plenamente, objetivos educativos mais amplos, de forma a preparar os estudantes para viver como cidadãos informados e realizados, numa sociedade democrática.

É ainda de salientar que, neste contexto, os aspetos centrados na compreensão na leitura ocupam um lugar de destaque. Segundo Sim-Sim (2002b, p. 9), “O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas com uma complexidade crescente.”

A leitura assume primordialmente uma função social e é vista como instrumento de cidadania, na medida em que permite o acesso à informação e construção do conhecimento. É o conhecimento e o uso efetivo que se faz dele que permitem a construção da sociedade. Pessoas acostumadas à leitura, aptas a penetrar os horizontes veiculados em textos mais críticos apresentam maior aptidão para enfrentarem os problemas sociais. Assim, leitura, conhecimento e cidadania complementam-se, pois sem leitura não há formação, nem conhecimento, nem cidadania. E sem cidadania, não pode existir uma sociedade (Caldin, 2003).

Por conseguinte, as atuais diretrizes políticas em Educação atribuem ao ensino/aprendizagem do Português um lugar de relevo na formação dos cidadãos e exigem da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, principal responsável por este processo, um contributo de peso para a aquisição e desenvolvimento de todas as competências que os alunos deverão possuir à saída do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001; Valadares, 2003; Duarte & Morão, 2006; Reis, 2009).

### **1.2. Políticas educativas centradas na promoção da cidadania**

As transformações sociais constantes e muito aceleradas, em curso desde o fim do século passado, originaram transformações curriculares e conduziram à intensificação do debate em torno das finalidades da formação que a Escola deve oferecer e do conceito de *competência*, apesar de este não ser uma novidade e de ter estado sempre associado à escolarização.

De facto, a partir dos anos 90, o conceito de competência adquiriu uma visibilidade cada vez maior e um lugar central nos debates políticos internacionais centrados na Educação e nos documentos de organizações de destaque no panorama socioeconómico mundial como a OCDE, a UNESCO e a UE (Roldão, 2003; 2009).

A evolução do conceito de *competência* e a sua crescente importância refletem as

transformações curriculares que se deseja operar, para que as escolas, gozando de maior autonomia, possam adaptar o currículo nacional às necessidades e realidades dos alunos, maximizando as suas aprendizagens. Neste sentido, o desenvolvimento de competências é a meta que se pretende alcançar através do currículo escolar (Roldão, 2003).

Perrenoud (1995) define *competência* como “um saber em uso”, por oposição ao “saber inerte”, associando-a ao saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo, a nível intelectual, verbal ou prático e não a uma mera acumulação de conteúdos com os quais não se sabe agir no quotidiano. Desenvolver competências pressupõe a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos que conduzem à compreensão, interpretação e resolução de problemas, desenvolvendo o pensamento crítico e atitudes favoráveis à aprendizagem.

A competência não é um estado: é um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar e pôr em ação, de forma eficaz, as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como a ativação da memória, conhecimentos, esquemas comportamentais, operações de raciocínio, capacidades relacionais e a avaliação. Segundo Le Boterf (1994, p. 43), esta alquimia continua a ser uma "terra incógnita".

É neste terreno pouco firme que se movem as atuais políticas educativas.

### **1.2.1. A nível internacional e no contexto europeu**

A nível internacional, designadamente no contexto da União Europeia, têm surgido diversos documentos (OECD, 1999; European Commission, 2004, 2008; EACEA/EURYDICE, 2009) que apelam para competências a adquirir e desenvolver por todos os cidadãos, para poderem inserir-se na vida ativa e contribuir para o progresso social. É neles que se apoia a política educativa europeia, com o propósito de reorientar todo o trabalho da escola no sentido de desenvolver competências essenciais e transversais nos cidadãos (Sá, 2006a).

A Comissão Europeia (2004) definiu oito competências-chave para a Sociedade do Conhecimento: 1) *Comunicação na língua materna*, para expressar e interpretar pensamentos, sentimentos e factos, oralmente e por escrito, e ainda interagir

linguisticamente de forma apropriada em qualquer contexto social; (2) *Comunicação numa língua estrangeira*, com os mesmos objetivos que a comunicação na língua materna; (3) *Literacia matemática, Ciências e Tecnologia*, que possibilita a resolução de problemas do dia a dia, o conhecimento de metodologias úteis na exploração do mundo natural e a aplicação de conhecimento, de forma a modificar o ambiente natural em resposta às necessidades do ser humano; (4) *Tecnologias da Informação e da Comunicação*, que compreendem o uso de tecnologia multimédia para encontrar, guardar, criar, apresentar e trocar informação; (5) *Aprender a aprender*, que consiste na disposição e capacidade de o indivíduo organizar e regular as suas aprendizagens, de modo a obter sucesso, solucionar problemas, adquirir, processar, avaliar e assimilar conhecimentos novos e aplicá-los nos mais variados contextos sociais; (6) *Competências interpessoal, intercultural e social e competências cívicas*, que promovem uma interação afetiva com o outro, favorecendo a participação do indivíduo na sociedade e a construção do seu percurso pessoal; (7) *Espírito de iniciativa* que envolve a adaptabilidade, o trabalho por objetivos, a autonomia, o sentido de responsabilidade, a visão estratégica, a motivação para o sucesso, entre outros aspetos; (8) *Consciência cultural*, que compreende a capacidade de apreciar a cultura popular, as tradições sociais, as artes e outras formas de expressão criativa.

Estas competências-chave congregam um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes multifuncionais e transferíveis, a que todos os indivíduos necessitam de recorrer para a sua realização pessoal, desenvolvimento, integração social e empregabilidade. Por isso, devem ser desenvolvidas durante a educação básica e trabalhadas ao longo da vida, através de formação adicional (European Commission, 2004).

De facto, a transversalidade que está na base destas competências promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a perceção da implicação do sujeito na produção do conhecimento, alterando profundamente as relações entre ambos.

### 1.2.2. No contexto nacional

Em Portugal, como noutros países, tem-se procurado encontrar soluções para os graves problemas suscitados pelos elevados níveis de iliteracia da população em geral e dos estudantes em particular, que passam pela adaptação ao contexto nacional das diretrizes internacionais, relativas a políticas educativas.

No ano letivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, lançou o Projeto de *Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico*, com o propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas (Abrantes, 2001). Tal esforço levou à tomada de consciência do facto de que a aquisição e desenvolvimento de competências têm de responder melhor às necessidades educativas dos aprendentes, assim como às exigências da sociedade. A formação a este nível deverá promover uma articulação mais estreita entre a Educação e a Sociedade, facilitando a transição para o mercado de trabalho.

À semelhança da Comissão Europeia, também o Ministério da Educação português procurou definir competências essenciais e transversais, a adquirir e desenvolver no Ensino Básico.

Para fazer a análise de manuais no âmbito do nosso estudo, tivemos em conta um conjunto de competências, que passamos a apresentar.

Desse conjunto constam cinco *competências transversais*, que são apresentadas no Quadro 1:

Competências transversais	Situações de aprendizagem
<b>Métodos de trabalho e de estudo</b>	Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com regras estabelecidas. Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo. Expressar dúvidas ou dificuldades. Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo, formulando opiniões, sugestões e propondo alterações.
<b>Tratamento de informação</b>	Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações.

<b>Comunicação</b>	Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades. Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal, com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.
<b>Estratégias cognitivas</b>	Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas. Escolher e aplicar estratégias de resolução. Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.
<b>Relacionamento interpessoal e de grupo</b>	Conhecer e atuar de acordo com as normas, regras e critérios de atuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das ações definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.

**Quadro 1 – Competências transversais (DEB, 1999)**

Estas competências estão ligadas à aquisição de mecanismos facilitadores do acesso ao conhecimento, apelando a métodos de estudo e de trabalho, tais como a pesquisa, a consulta, a organização ou o tratamento da informação, e tornam-se aspetos nucleares do currículo escolar.

Posteriormente, acompanhando a reorganização curricular, foi publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, onde se adota uma concepção de *competência* que:

“integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno). Neste sentido, esta noção aproxima-se do conceito de *literacia*. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica inclui a apropriação de um conjunto de conceitos e processos fundamentais, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos ‘básicos’, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de competências e se for enquadrada por uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.” (Ministério da Educação, 2001, p. 9)

No *CNEB*, foi apresentado um conjunto de dez *competências gerais* (Ministério da Educação, 2001, p. 15):



(1) Mobilizar conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos para entender a realidade e para abordar situações e problemas do dia a dia pela descoberta da multiplicidade de dimensões da experiência humana através do acesso ao património escrito herdado por diferentes épocas e sociedades e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade.

(2) Usar com correção linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar, sendo rigoroso na recolha e análise de dados linguísticos e objetivo na procura de regularidades linguísticas e na formação das generalizações adequadas para as obter.

(3) Fazer um uso correto da língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio. Levar o aluno a assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade e fazê-lo reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e das línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional.

(4) Usar línguas estrangeiras para comunicar com correção em situações do quotidiano e para a apropriação de informação e transferir o conhecimento da língua portuguesa para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

(5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos em vista, através do desenvolvimento e domínio de metodologias de trabalho, tais como sublinhar, tirar notas e resumir.

(6) Pesquisar, selecionar e organizar informação a fim de a transformar em conhecimento mobilizável;

(7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões pelo uso de estratégias de raciocínio verbal na resolução de dificuldades.

(8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa e exprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa.

(9) Cooperar com os outros em tarefas e projetos conjuntos.

(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

No âmbito de um ensino orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências indispensáveis à adaptação às características da sociedade moderna, tal como ele é definido atualmente pelo poder político português (Ministério da Educação, 2001), um cidadão ativo, consciente, independente e crítico deve ser capaz de mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.

De igual forma, a escola deve preparar o aluno para usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico, expressar-se e usar corretamente a língua portuguesa, a fim de comunicar de forma adequada e estruturar o seu pensamento. O domínio de línguas estrangeiras deve permitir-lhe comunicar adequadamente em situações do quotidiano e contribuir para apropriação de informação.

Deve também ser capaz de adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos pretendidos e de pesquisar, selecionar e organizar informação e adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

Para finalizar, deve ainda ser capaz de realizar atividades de forma autónoma e criativa, cooperar com outros em tarefas e projetos comuns e relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde.

Acabamos de mencionar competências gerais que estão na base do *aprender a aprender* e favorecem a aquisição e desenvolvimento de saberes que, por sua vez, permitem aprendizagens processuais e a aquisição e desenvolvimento de competências instrumentais.

Fica bem patente que o Ensino Básico tem como objetivo fundamental assegurar uma formação de base comum a todos, constituída pelos saberes e competências estruturantes ligadas ao ser, ao saber, ao pensar, ao fazer e ao aprender a viver juntos. Assim, pretende-se que, no final do Ensino Básico, o aluno tenha adquirido e desenvolvido as referidas competências.

Não é demais enfatizar o facto de que todas estas competências são transversais, atravessando todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), ao longo de toda a escolaridade obrigatória, sendo igualmente relevantes na vida extraescolar dos alunos. Se assim não fosse, as aprendizagens feitas na escola só seriam úteis neste contexto e esta converter-se-ia numa instituição fechada em si própria e desprovida de interesse social (Meirieu, 1988).

No *CNEB* foram também definidas competências específicas para as diferentes áreas curriculares disciplinares, entre as quais a Língua Portuguesa, como se pode verificar pelo quadro abaixo apresentado (Ministério da Educação, 2001).

<b>Compreensão oral</b>		
<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>
<p><b>Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão;</li> <li>- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.</li> </ul>	<p><b>Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de seleccionar e reter a informação necessária a um determinado objectivo, na compreensão de diferentes géneros do oral;</li> <li>- Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do Português padrão que permitam seleccionar e reter informação em função do objectivo visado.</li> </ul>	<p><b>Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento dos estudos e para a entrada na vida profissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados;</li> <li>- Conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explícita e implicitamente para realizar diferentes objectivos comunicativos.</li> </ul>
<b>Expressão Oral</b>		
<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>
<p><b>Alargamento da expressão oral em Português padrão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;</li> <li>- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente</li> </ul>	<p><b>Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade para utilizar recursos prosódicos e pragmáticos adequados ao objectivo visado;</li> <li>- Conhecimento de vocabulário preciso e da complexidade gramatical requerida para narrar situações precisas e imaginadas, elaborar relatos e formular perguntas.</li> </ul>	<p><b>Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão;</li> <li>- Conhecimento vocabular e gramatical requerido nos géneros formais e públicos do oral necessários para o prosseguimento dos estudos e para a entrada na vida profissional.</li> </ul>

<b>Leitura</b>		
<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>
<p><b>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;</li> <li>- Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito;</li> </ul>	<p><b>Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança;</li> <li>- Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito.</li> </ul>	<p><b>Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste;</li> <li>- Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.</li> </ul>
<b>Expressão Escrita</b>		
<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>
<p><b>Domínio das técnicas instrumentais da escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</li> <li>- Conhecimento das técnicas básicas de organização textual;</li> </ul>	<p><b>Automatismo e desenvoltura no processo de escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário;</li> <li>- Conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva;</li> </ul>	<p><b>Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com consciência das escolhas de correntes da função, da forma e destinatário;</li> <li>- Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita.</li> </ul>
<b>Conhecimento Explícito</b>		
<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>
<p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita;</li> <li>- Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.</li> </ul>	<p><b>Alargamento e sedimentação da consciência linguística com objectivos instrumentais e atitudinais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de reflexão linguística com objectivos instrumentais e atitudinais;</li> <li>- Conhecimento sistematizado de aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão.</li> </ul>	<p><b>Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de reflexão linguística com objectivos cognitivos gerais e específicos;</li> <li>- Conhecimento sistematizado dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão, pela apropriação de metodologias de análise da língua.</li> </ul>

Quadro 2 – Competências específicas por ciclo (Ministério da Educação, 2001)

A articulação entre as competências transversais, as competências gerais e as competências específicas, em cada área curricular (disciplinar ou não disciplinar), constitui um elemento fulcral do desenvolvimento do currículo.

Colocam-se, assim, diferentes desafios à Educação. Evidencia-se a necessidade de transformar a passagem dos cidadãos pelo sistema educativo numa oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de competências e não simplesmente de aquisição de conhecimentos. Só uma educação com estas características permitirá ao cidadão fazer face às exigências da sociedade moderna, em que os conhecimentos estão em constante alteração (Sá, 2006a).

Ao nível do Ensino Básico, a aquisição e desenvolvimento deste tipo de competências requer que se invista no reforço das ofertas em termos da educação, com percursos qualificantes, flexíveis e adaptados a novos projetos de vida e profissionais. A mobilização de dinâmicas associativas locais, com destaque para parcerias privilegiadas entre os pais, as autarquias e outras instituições na constituição de respostas de animação socioeducativa é também salutar.

Apoiando-nos em Roldão (2003, p. 23), alertamos para “o equívoco de se achar que, por exemplo, para desenvolver processos se negligenciam os produtos, ou que para aprender a compreender se deixa de memorizar, ou que para trabalhar segundo metodologias de pesquisa se abandona a passagem de informação, ou que uma abordagem interdisciplinar é oposta ao aprofundamento de cada saber disciplinar”. Deste modo, é claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação de conteúdos. Adquirir e desenvolver competências e capacidades é naturalmente compatível com a apropriação de conhecimentos essenciais em ambiente caracterizado pela aplicação de metodologias capazes de envolverem os alunos na construção ativa das suas aprendizagens. Será um "saber em ação", como defende a proposta agora em análise, quando ensaia uma nova noção de competência: “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em acção”.

Para atingir estes objetivos são necessários projetos pedagógicos que aliem as aprendizagens à educação na cidadania e para a cidadania. Como afirma Le Boterf (1994; 2002), a competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e ativa de

conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto ativo com situações e problemas.

O aprofundamento da unidade interna e da sequencialidade dos três ciclos do Ensino Básico, garantindo a aquisição dos conhecimentos, o desenvolvimento das competências-chave essenciais e a promoção do ensino experimental são outros dos princípios da educação básica em Portugal.

De igual forma, perspetiva-se uma maior flexibilidade do contexto de aprendizagem, que promova o desenvolvimento de competências diversificadas, com particular relevo para as competências básicas. Entre as abordagens propostas, figuram a utilização de novas pedagogias, a adoção de currículos transversais destinados a complementar o ensino individual de cada disciplina e uma maior participação dos alunos na definição dos seus percursos de aprendizagem. Ao apostar-se no reforço dos mecanismos e competências de diferenciação pedagógica, procura-se eliminar o abandono escolar precoce e promover o sucesso educativo (Ministério da Educação, 2001; Valadares, 2003; Reis, 2009).

## **CAPÍTULO 2 – Estatuto e papel da língua portuguesa no contexto do atual sistema de ensino português**

*Uma Língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir: Da minha Língua vê-se o mar. Da minha Língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou do deserto.*

(Vergílio Ferreira, 1998, p. 83)

A promoção de uma cidadania adequada à atual sociedade passa obrigatoriamente pela adequação do ensino da língua portuguesa às suas exigências. Ela é tida como elemento intermediário, que possibilita a construção da nossa identidade, promove o nosso relacionamento com os outros e a descoberta e entendimento do mundo que nos rodeia (Ministério da Educação, 2001; Ministério da Educação, & DGIDC, 2008).

De facto, reconhece-se, desde há muito, o papel de relevo que a língua materna desempenha na aquisição de múltiplos saberes e no desenvolvimento de competências transversais. Logo, tem-se vindo a reforçar a consciência da importância da sua transversalidade ao nível do currículo (Valadares, 2003; Reis, 2009).

### **2.1. Importância da transversalidade da língua portuguesa no currículo do Ensino Básico**

Existem saberes, costumes e valores que se perpetuam no tempo, marcando o comportamento de um povo, e que constituem a cultura que se expressa através da língua. Esta é o meio de identificação, comunicação e compreensão de todos os que pertencem a uma mesma cultura, tendo também um papel socializador, pois, como falantes de uma mesma língua, desenvolvemos uma identidade pessoal e social que enfatiza o sentimento de pertença a uma cultura e a um país. A adesão aos outros, ao conhecimento e a diversas formas de cultura é feita através da língua, sendo ela que nos permite exprimir o que pensamos e sentimos, bem como afirmarmo-nos como cidadãos. Segundo Ferraz (1997, p. 9), é "o seu domínio que nos dá o poder de sermos".

Por isso, em Portugal, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no relacionamento social, no acesso ao conhecimento, no sucesso escolar e profissional, no exercício pleno da cidadania. Ela é a língua de

escolarização e, simultaneamente, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar (Ministério da Educação, 2001).

É um fator essencial de identidade, de unidade, de coesão, elaboração e transmissão de cultura. É também um dos fatores decisivos para a afirmação de Portugal no mundo e o primeiro pilar da consolidação da comunidade dos países de língua portuguesa. Por conseguinte, a língua portuguesa contribui para o alargamento simbólico das dimensões de Portugal.

Para melhor compreendermos a importância da língua portuguesa no currículo, torna-se necessário compreender o conceito de transversalidade associado aos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Bernard Rey (1996), o conceito de *transversalidade* diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (*aprender sobre a realidade*) e as questões da vida real e da sua transformação (*aprender na realidade e da realidade*). Diz ainda respeito à sistematização desse trabalho e à sua inclusão na organização curricular, feita de forma explícita e estrutural e garantindo a sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. Promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito do conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

Em síntese, o conceito de transversalidade contempla a rede de dependências e interdependências que se estabelece no interior do ato educativo.

No *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Annette Botelho afirma que:

“no currículo, a língua materna, enquanto veículo, serve essa transversalidade indispensável à interação dos vários conteúdos programáticos; ela atravessa o currículo (exposição de conteúdos, descrição de matérias, de utensílios...), dando-lhe a consistência, facilitando a aprendizagem, e mais especificamente a aprendizagem da língua materna, em cujo caso a língua não é só veículo, mas objecto de estudo, ou seja, não é apenas um meio, mas um fim em si”. (Lamas *et al*, 2000, p. 487)



A língua constitui-se como um referencial matricial indispensável, não só ao conhecimento e à construção de nós mesmos, mas também ao contacto com o outro, as realidades exteriores, o mundo. Como afirma Couto (2006, p. 246):

“a língua revela-se imprescindível na realização de si mesmo, na construção e definição da identidade pessoal, e da relação com o outro, na construção e definição da identidade social do indivíduo. Ela é, a um tempo, matriz e suporte de todas as aprendizagens.”

Tem-se como certo que a carência de competências comunicativas impede a realização plena do ser humano, isola-o da comunicação, limita o seu acesso ao conhecimento, à produção e ao usufruto da cultura e reduz ou inibe a participação na *praxis* social. De igual forma, o domínio da língua portuguesa é encarado como um fator de comunicação e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares. A carência deste domínio não só condiciona o sucesso escolar, como também põe em causa a realização plena do indivíduo (Departamento de Educação Básica, 2004).

Não aprender ou não dominar convenientemente a língua materna é, no fundo, comprometer toda a vida, dado que o insucesso neste campo tem consequências e implicações não apenas ao nível do aproveitamento escolar, mas também ao nível do desempenho profissional e social.

A multidimensionalidade da língua materna deve alertar-nos para a premência da operacionalização da sua transversalidade nos processos de ensino e aprendizagem a ela associados (Valadares, 2003; Reis, 2009).

De modo a refletir, de forma alargada, pluridisciplinar e transversal, sobre os grandes problemas que hoje se colocam ao ensino do português e à sua aprendizagem em contexto escolar, procedemos à explicitação de algumas orientações políticas que desde há algumas décadas o determinam.

Começamos pela Portaria nº 23601, de 9 de Setembro de 1968, que atribui à disciplina de Língua Portuguesa uma nova função, a transversalidade: “é convicção geral que quanto maior for a destreza alcançada na prática oral e escrita da língua maior será o rendimento obtido no aprendizado de outras matérias”.

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo* –, no seu artigo 47, ponto nº 7, refere que “o ensino-aprendizagem da língua

materna deve ser estruturado de forma a que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português”.

Os princípios enunciados nos textos introdutórios dos documentos que apresentam a organização curricular e programas de Língua Portuguesa (Ministério da Educação, 1991a, b), por sua vez, referem, como linhas que orientaram a sua elaboração, a importância da língua materna como instrumento de estruturação individual e elemento mediador entre o indivíduo e o mundo e o entendimento de que o seu domínio condiciona a apropriação de diferentes conteúdos: “reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia.” (Ministério da Educação, 1991a, p. 51).

No *Currículo Nacional do Ensino Básico*, afirma-se que:

“No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (Ministério da Educação, 2001, p. 31).

Nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), acentua-se que o português, enquanto língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, se afirma, antes de mais, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas ‘fronteiras’ disciplinares. O princípio da *transversalidade* assume aqui toda a sua relevância, o que significa que o português e a sua aprendizagem estão diretamente relacionados com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.

No referido documento, evidencia-se ainda a relação da língua com a aquisição de outros saberes, a que ela dá acesso e, simultaneamente, representa. Por conseguinte, a aprendizagem da língua portuguesa conduz à estruturação de um pensamento próprio

por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que, pelo idioma e no idioma, se afirmam e sedimentam (cf. Reis, 2009, p. 13).

Nesse documento, apresenta-se, igualmente:

“uma concepção da língua como património e factor identitário; uma postulação do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço da língua portuguesa; uma afirmação do ensino da língua como domínio capital do processo educativo, com as inerentes responsabilidades que esse estatuto implica; um reconhecimento e a decorrente valorização da língua portuguesa como sofisticada instância de modelização artística, consubstanciada nos textos literários que nela são plasmados” (Reis, 2009, p. 14).

Reforça-se também o carácter transversal da língua portuguesa, ao afirmar-se que “o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos.” (Reis, 2009, p. 21).

Através desta análise diacrónica de alguns dos documentos reguladores do sistema educativo português, conclui-se que a língua portuguesa se torna decisiva no desenvolvimento individual, no relacionamento social, no acesso ao conhecimento, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua prolonga-se durante a frequência dos diversos níveis de ensino a que o indivíduo tem acesso no sistema educativo português e desempenha um papel crucial na aquisição de múltiplos saberes e no desenvolvimento de competências transversais, que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida.

Deste modo, desempenha um papel fundamental na aquisição e desenvolvimento das competências gerais e transversais, definidas pelo Ministério da Educação, que se situam essencialmente nos domínios da relação interpessoal e do desenvolvimento da autonomia, da organização pessoal e da capacidade de resolução de problemas.

Nunca será demais recordar que estas competências são essenciais para o ensino e aprendizagem de todas as disciplinas do currículo dos alunos e na vida quotidiana. Pela

língua portuguesa, é possível descobrir a pluralidade de dimensões da experiência humana.

O português torna-se, assim, o suporte das aquisições básicas, revestindo-se também de capital importância na relação com as outras disciplinas e tendo um papel transdisciplinar. É facto aceite que as aprendizagens realizadas no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa interferem de forma complexa na realização de outras aquisições, condicionando as trajetórias educativas dos alunos e a sua integração social.

A língua portuguesa tem um papel cada vez mais nuclear em todas as aprendizagens, pelo que compete à área curricular disciplinar do mesmo nome, principal responsável pelos seus processos de ensino e aprendizagem, desenvolver as aptidões linguísticas e comunicativas dos alunos. Fica, assim, justificada a necessidade de capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, pp. 41-42)

Como, no sistema de ensino português, há alunos que não têm o Português como língua materna, alunos cuja variedade linguística de origem não é o português padrão e alunos que, embora não tenham atingido em fim de ciclo os níveis essenciais em alguma das competências nucleares, se encontram a frequentar o ciclo seguinte, as competências essenciais que constam das diretrizes do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1991a, b; 2001; Departamento de Educação Básica, 2004; Reis, 2009) devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do Ensino Básico. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas.

São de destacar os problemas que decorrem do facto de haver crianças e jovens a frequentar as nossas escolas cuja língua materna não é o português. Como se sabe, a mestria linguística na língua de escolarização é uma condição de sucesso escolar. Logo, a entrada na educação básica como falante de uma língua distinta da de escolarização coloca o aluno na situação de aprendente de uma língua segunda (ou estrangeira), que

tem de usar como veículo das aprendizagens escolares. Esta situação requer um conjunto de medidas pedagógicas específicas conducentes a uma aprendizagem do português (padrão) tão rápida e eficaz quanto possível (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 102).

De acordo com o estipulado no Decreto-Lei 6/2001, estes problemas justificam a realização de atividades curriculares específicas do Português como Segunda Língua, tal como é referido no Artigo 8: “As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.”

## **2.2. Contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar e a integração social dos alunos**

Comprovado que está o importante papel desempenhado pela língua portuguesa, quer no contexto escolar, quer nas nossas vivências sociais, facilmente concluiremos que o seu adequado domínio é um fator essencial na formação dos cidadãos. Este facto confere um lugar de destaque à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no contexto do nosso sistema educativo, já que, como afirma Sá (2004, p. 7) o seu ensino deve “conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora.”

A área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, centro dos processos de ensino e aprendizagem associados ao domínio do Português, ocupa um lugar central na educação básica, sendo, frequentemente, fator decisivo de retenção ou progressão dos alunos. Foi-lhe conferido um estatuto “transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares” (Castro, 1995, p. 12).

Logo, deve permitir o desenvolvimento de competências cognitivas (estimular a aquisição de conhecimentos), linguísticas (aperfeiçoar a língua e uso da mesma) e comunicativas (adequar o ato verbal à comunicação). Deve ainda permitir que o aluno reflita sobre a língua, estruture, analise e aprofunde o conhecimento que tem sobre ela. Por conseguinte, na aula, aprende-se “a língua (...) com as suas regras (...) aprende-se a descrevê-la, manipulá-la de facto, transformá-la, usá-la, mexer nela” (Duarte, 2001, p.

26). Além disso, deve reconhecer-se o indivíduo como um sujeito dinâmico na sua formação integral.

Também não podemos esquecer que o desenvolvimento tecnológico tem feito emergir novas formas de comunicação, fenómeno esse que gerou novas necessidades, particularmente no que se refere ao uso da língua escrita.

Portanto, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa potencializam as componentes culturais, formativas e pragmáticas e ocupam um lugar de prestígio na veiculação de valores para a formação pessoal e social do indivíduo. Deverão também preparar o aluno para lidar com a linguagem nas suas diversas situações de uso e manifestações, inclusive a estética, pois o seu domínio revela-se fundamental no acesso às demais áreas do conhecimento (Martins & Sá, 2008a; Sá & Martins, 2008b).

Segundo Fátima Sequeira (1989, p. 157):

“ao convocar todos os conhecimentos imprescindíveis a uma análise da língua e ao seu exercício, transmissão e fruição, [a aula de língua portuguesa] apresenta-se, não como um somatório desses conhecimentos, mas sim apoiada numa transversalidade disciplinar que exige o recurso a inquietações pedagógicas e didáticas derivadas das práticas encontradas nessa transversalidade.”

As questões que atualmente se colocam ao ensino e à aprendizagem do Português decorrem da multiplicidade de áreas do saber que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa engloba e evoca, do seu carácter transversal e do papel que desempenha na construção da identidade dos jovens e no desenvolvimento dos valores para a cidadania. Como afirma Silva (2000, p. 366):

“Através da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem. E esse será o domínio com que o aluno parte, no presente da escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração na vida.”

Por conseguinte, esta área curricular disciplinar adquiriu, no currículo decorrente da Reforma, funções que ultrapassam largamente o seu âmbito estrito, projetando-se noutros espaços curriculares, apresentando-se como “matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas” (Decreto-Lei nº286/89).

No *CNEB* (Ministério da Educação, 2001), para além de se evidenciar o papel de relevo que o ensino/aprendizagem da língua portuguesa ocupa, especifica-se qual deverá ser o seu contributo para a aquisição e desenvolvimento de todas as competências que os alunos deverão dominar à saída do Ensino Básico.

Assim, a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa deverá potenciar:

- a descoberta da multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade;
- a recolha e observação rigorosas de dados linguísticos e objetivos, na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar;
- a assunção do papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;
- o reconhecimento da pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e do respeito pelas diferentes variedades linguísticas do Português e das línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional;
- a transferência do conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras;
- o domínio das metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir);
- a transformação da informação oral e escrita em conhecimento;
- o uso de estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;
- a expressão oral e escrita, exercidas de uma forma confiante, autónoma e criativa;
- a comunicação de forma correta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (Ministério da Educação, 2001, p. 31).

O grande objetivo do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita: (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos; (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; (iii) Ser um leitor fluente e crítico; (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de

composição de vários tipos de textos; (v) Explicitar aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita (Ministério da Educação, 2001, p. 31).

Assim, em todos os níveis de ensino, a aula de Língua Portuguesa deverá: (i) contribuir para o crescimento linguístico de todos os discentes, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e facultando a aprendizagem das competências que não surgem dos processos naturais de aquisição; (ii) possibilitar o acesso ao português padrão, ao mesmo tempo que se imprime o respeito pelas restantes variedades; sublinhar-se-á a ideia de riqueza linguística e não de supremacia da forma padrão em detrimento das outras variantes; (iii) estimular atitudes cognitivas, tais como a curiosidade intelectual, o espírito criativo, a autonomia e eficácia na resolução de problemas, fornecendo os meios necessários para as potencializar e, por fim, (iv) desenvolver as competências fulcrais para a aprendizagem de outras disciplinas (como por exemplo as línguas estrangeiras), valorizando, impulsionando e potencializando hábitos de leitura e escrita (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2007, 2009).

Dado que, na Escola como na vida, a prática da leitura e da escrita é omnipresente, a relação com a comunicação escrita tem, incontestavelmente, um carácter transversal. Neste contexto, a aula de Língua Portuguesa deve constituir-se como um espaço de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, nos *Programas de Português para o Ensino Básico*, recomenda-se que: i) O português oral, na sala de aula, seja entendido não só como língua de trabalho, mas como um domínio rigorosamente programado de conteúdos; ii) O tempo dedicado à leitura permita organizar a turma para leitura individual ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo ou em momentos de audição ou visualização conjunta; iii) O professor de Português crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio



diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas (Reis, 2009, p. 109).

Como afirma Pereira (2003, p. 111):

“é efectivamente interesse actual da área curricular da Língua Portuguesa estreitar a colaboração com outras áreas de formação (as matemáticas, as ciências sociais e naturais e as artes), no sentido de que a aprendizagem da língua possa ‘permeabilizar-se’ para outras áreas tradicionalmente ditas (apenas) de conteúdo, e que, por sua vez, o ensino nestas possa realmente retirar o maior proveito do melhor instrumento de ensino de que se dispõe: a Língua Portuguesa”.

As capacidades associadas à leitura e à escrita ganham particular importância na escola. Se a capacidade de operar com textos escritos se apresenta como condição para uma intervenção significativa dos sujeitos num grande número de situações de vida, ela assume especial relevo nos processos educacionais (Pereira, 2008).

No Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro, que cria o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), aposta-se na melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e na valorização da área disciplinar correspondente. O objetivo básico do ensino da Língua Portuguesa é a formação de um indivíduo que, por meio da linguagem e tendo em vista as variedades do discurso, seja capaz de um eficaz exercício da cidadania na comunidade a que pertence.

O ensino e a aprendizagem do Português deverão proporcionar aos aprendentes oportunidades de utilizar e investigar a linguagem em todas as suas modalidades, no sentido de se apropriarem das ideias do mundo em que vivem e serem capazes de agir crítica e conscientemente sobre ele. Por isso, defendemos a abertura da aula de Língua Portuguesa à leitura, interpretação, compreensão e produção de todo o tipo de textos com que nos confrontamos hoje. Sobretudo porque convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens. (cf. Reis, 2009, p. 63)

Ao contribuir para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador de sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, promove-se a educação para a cidadania, já que, através do domínio da língua, o sujeito se estrutura, constrói a sua identidade, interage com os outros. Assim, esta área curricular disciplinar deverá permitir que, no final do Ensino Básico, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, recetiva e produtivamente, de forma adequada, em situações de comunicação fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana.

Compreender mensagens orais e escritas e saber expressar, oralmente e por escrito, as suas opiniões, receios, vontades, sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos. Importa, pois, educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum. Além disso, pela especificidade de que esta área curricular disciplinar se reveste, a aula de Língua Portuguesa deve ser um espaço de transversalidade cultural e linguística e pautar-se por um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que efetivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões dos alunos, de forma a garantir o sucesso escolar e a inserção social.

Assegurar a todos os estudantes as aprendizagens e competências que lhes permitam participar plenamente na vida social é missão da Educação, para cuja consecução o desenvolvimento da literacia é fulcral e, por isso mesmo, estas mudanças atravessam, inevitavelmente o ensino e a aprendizagem do Português, área comunicativa por excelência, necessariamente aberta à pluralidade textual e cuja finalidade essencial é o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, pluricomunicativa, porque plurilingue, pluricultural e multicanal (Ferrão Tavares, 2004).

É hoje aceite que um dos males do ensino/aprendizagem da língua portuguesa é levar os alunos a pensar que a leitura e a escrita são somente práticas escolares. Deste modo, urge refletir sobre o modo como os processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa podem evitar esta deriva através da integração de posturas didáticas básicas que deem primazia a um ensino centrado na aquisição/desenvolvimento de

competências, transversais e/ou associadas a áreas disciplinares bem delimitadas (Sá, 2009).

O grande objetivo é, pois, promover situações em que se leia e escreva na escola, ao mesmo tempo que se esteja efetivamente a aprender a ler e a escrever para a inserção social. Na verdade, nem sempre que pomos os nossos alunos a ler ou a escrever estamos a proporcionar-lhes a aprendizagem da leitura e da escrita. As práticas escolares ao nível da linguagem não têm todas o mesmo efeito, mesmo que surjam sob a mesma designação didática – leitura, escrita (Costa, 1998; Martins & Sá, 2008a).

As formas de trabalho didático com a língua devem preconizar uma participação ativa do aluno. Deste modo, devem assentar numa atitude de reflexão profunda sobre a língua através da implicação intensa no trabalho da linguagem, para não correrem o risco de contribuir para a formação de um indivíduo ágil na conceção de respostas escolares corretas, em detrimento da formação de um leitor/escritor (Costa, 1998).

A investigação tem permitido concluir que, no ensino atual, predominam modos de ação didática que mobilizam conceitos restritos do que é ler e escrever. Assim, por exemplo, no que diz respeito à compreensão leitora, a análise de manuais de diferentes anos revela que os alunos podem ser capazes de responder a várias perguntas de interpretação, continuando a revelar problemas sérios de compreensão na leitura em geral (Costa, 1998; Dionísio, 2000).

Ao longo do Ensino Básico, desenvolvem-se as capacidades de leitura e escrita possíveis com os materiais disponíveis. Contudo, ficam por trabalhar outras aptidões intimamente ligadas à compreensão e expressão, que se tornarão necessárias, quando o sujeito se deparar com outros tipos de textos e com atividades de leitura e escrita mais exigentes ao nível do tratamento da informação.

O facto de as práticas escolares não possuírem um carácter reflexivo intenso e complexo é outra das causas do papel reduzido da escolarização na transformação do sujeito e na aquisição/desenvolvimento de competências, transversais e/ou associadas a áreas disciplinares bem delimitadas.

Apesar de existirem fenómenos linguísticos e discursivos transversais fundamentais para a execução das diferentes tarefas de leitura e escrita, não deixa de ser

verdade também que há especificidades discursivas que requerem um trabalho fino de análise e apreensão dos mecanismos próprios da sua textualização. Deste modo, as aulas de Língua Portuguesa deverão ser o palco de um trabalho pluritextual e uma vivência em comunidades discursivas, que levem em conta as possibilidades oferecidas na construção do conhecimento da língua escrita em contextos mais alargados.

Fazer sair os textos do âmbito mais restrito da aula, fazê-los circular, dar-lhes um destino real e social, fazer com que tenham uma audiência, recebam sugestões, adquiram uma dimensão de interação... são caminhos que induzem uma ação direta sobre o processo de escrita, deixando este de se centrar apenas naquele que escreve e passando a ter em conta o leitor, transformando, assim, os textos centrados no emissor em textos centrados no leitor (Pereira, 2004).

O desenvolvimento do saber linguístico implica a leitura compreensiva e crítica de textos diversos, a produção escrita em linguagem padrão, a análise e manipulação da organização estrutural da língua e a percepção das diferentes linguagens (literária, visual, etc.) como formas de compreensão do mundo.

Para terminar, recorreremos à noção de competência transversal de Bernard Rey (1996), que associa este conceito à realização de exercícios escolares diversos. Assim, o autor considera que, num sentido lato, o saber estudar e resumir um texto, a aplicação correta da ortografia, a adequação dos tempos verbais ou a leitura correta de um enunciado são competências transversais por estarem na base de várias competências escolares.

A transversalidade não é apenas aquilo que pode haver em comum entre as diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, é também e sobretudo a percepção reflexiva daquilo que as distingue. Deve fazer-se com que o aluno construa a sua capacidade de compreender e com que saiba que essa capacidade deve exercer-se sob formas diferenciadas, segundo o tipo de abordagem, os campos do saber, os objetos. Esta é uma forma coerente de evitar que o aluno seja relegado à desconfiança no que diz respeito à razão (Sá & Martins, 2008b).

Ser-se racional é essencialmente pensar por si mesmo, sem ceder ao peso do *status* e das autoridades, e saber distinguir o verdadeiro do falso. Assim, a intenção

racional, que temos estado a analisar, conduz à descentralização por meio da visão subjetiva, que é fruto da posição singular que ocupamos na vida social. Do mesmo modo, prepara o acesso à universalidade, permite resistir às influências, à propaganda e às iniciativas demagógicas, ajuda a julgar por si mesmo e é uma das condições de acesso à cidadania (Rey, 1996).

Em suma, o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros.

Se, por um lado, a Língua Portuguesa ocupa um lugar de capital importância na economia curricular em que se integra, por outro, as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, também podem dar um bom contributo para a proficiência em língua portuguesa e contribuir para o sucesso na área curricular disciplinar a ela associada.

De facto, a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa manifesta-se de dois modos: (i) através do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, os alunos desenvolvem competências importantes para o seu sucesso escolar e a sua integração socioprofissional, nomeadamente as competências de compreensão na leitura e produção escrita, cujas lacunas na população em geral são denunciadas pelos estudos sobre o nível de literacia do povo português); (ii) através do ensino e da aprendizagem das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, os alunos desenvolvem competências importantes para o melhor domínio da língua portuguesa, já que esta é a língua veicular em que o ensino e a aprendizagem se processa (Sá & Martins, 2008b).

### **2.3. Contributo das restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para a melhoria do domínio da língua portuguesa**

Se à Língua Portuguesa é atribuída uma função transdisciplinar, condicionante de outras aquisições, ela é, por outro lado, apresentada como um espaço de intervenção de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino e na aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao

nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português (Decreto-Lei nº286/89).

Como foi referido, todos deveremos ter consciência da sua permanente mediação e intervenção na construção da aprendizagem. Há que ter presente que todo o conhecimento é explicitado em português, logo todos os professores se devem assumir como professores de língua.

A mesma orientação é visível no sistema de avaliação dos alunos, consignado no Despacho Normativo nº 98-A de 1992, que determina, no ponto 3, que nos três ciclos do Ensino Básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita.

Refira-se que, ao longo dos últimos anos, no quadro da Educação, a legislação (desde a Lei de Bases do Sistema Educativo – art.º 47, ponto 7 – aos Despachos Normativos nº 98-A/92, ponto 3 e 30/2001, pontos 5 e 39, passando pelo Decreto-lei nº 288/89, entre outros) tem relevado não apenas o carácter transversal da língua materna, mas também a sua transdisciplinaridade, na medida em que todas as componentes curriculares, sem exceção, devem contribuir para o ensino e a aprendizagem da língua, isto é, para a aquisição e desenvolvimento de competências relativas ao seu domínio.

Advoga-se ainda, nos *Programas de Português do Ensino Básico*, que:

“O professor poderá aproveitar as diferentes áreas disciplinares para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua padrão, nomeadamente no que respeita a tipologias textuais, com a tónica em enunciados instrucionais, de opinião ou de refutação, para alargamento do vocabulário específico e progressivo domínio de estruturas gramaticais complexas.” (Reis, 2009, p. 110).

Será que os professores, em geral, e os de Português, em particular, têm consciência desta realidade?

A maioria dos professores de Português que participaram no estudo de Rómulo Neves (2004), onde esta questão foi abordada, (entre outras relacionadas com a transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização no Ensino Básico), afirmaram que todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, dariam

continuidade às aprendizagens da língua portuguesa. Houve outros que identificaram apenas algumas como continuadoras do trabalho iniciado em Língua Portuguesa: a História, a Geografia, as Línguas Estrangeiras e o Estudo Acompanhado. Justificaram a sua opinião chamando a atenção para o facto de todas essas áreas curriculares recorrerem à compreensão e interpretação quer no modo oral quer no escrito.

Torna-se necessário que os professores das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, trabalhem a compreensão e produção de textos escritos sobre as matérias que lecionam, em vez de culpar os professores de Português, perante resultados maus causados pelo mau desempenho em comunicação escrita. Se o ensino do Português se desenrola numa aula específica e com um professor formado para o efeito, isso não significa que, nessa aula e com esse professor, se esgotem, para o aluno, a aprendizagem do idioma e a sua correta utilização. Por isso, na *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* se considerou que se deveria:

“sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.” (ME/DGIDC, 2008, p. 238)

Para terminar, é hoje unanimemente reconhecido que um bom nível de proficiência em língua portuguesa, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre a língua constituem fatores que promovem uma aprendizagem bem sucedida das línguas estrangeiras. Paralelamente, o nível de mestria atingido na leitura com objetivos de estudo e na expressão escrita constitui um fator de sucesso na generalidade das áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Vários estudos (Valadares, 2003; Neves, 2004; Bartolomeu, 2008; Rodrigues, 2009) têm revelado que existe uma relação forte entre o desempenho atingido nas competências em leitura e de expressão escrita em Língua Portuguesa e o sucesso noutras disciplinas curriculares. Inversamente, tem sido demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Esta circularidade exige da escola e dos professores um trabalho pluridisciplinar, convergindo para os mesmos meta-objetivos, que torne claro para os alunos que o conjunto das áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, que frequentam constitui uma unidade, no que respeita aos grandes objetivos de formação e ao tipo de capacidades cognitivas gerais e de estratégias de aprendizagem que mobilizam (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).



### **Capítulo 3 – Importância da compreensão na leitura numa abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa**

*Ler não é, pois, um processo automático de captar um texto, semelhante à forma como o papel fotossensitivo capta a luz, mas um processo de reconstrução confuso, labiríntico, comum e no entanto pessoal.*

Alberto Manguel, 1998, p. 50

Vivemos numa sociedade em que a informação, transformada em conhecimento e convertida em fundamento para a ação, é a chave para o exercício pleno da cidadania. A sociedade da informação e do conhecimento dirige à educação demandas distintas das tradicionais, claramente relacionadas com o desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida.

Tendo em conta o facto de que a informação é maioritariamente veiculada pela linguagem escrita, parece fundamental analisar o papel que a compreensão na leitura desempenha neste contexto, já que esta constitui uma das ferramentas essenciais na construção de uma formação sólida que se repercutirá no plano individual e no bem coletivo.

Atualmente, o problema não está no acesso à informação, mas sim na quantidade e na qualidade da informação que se recebe, o que implica desenvolver a capacidade de a processar, selecionar, organizar e transformar em conhecimento a aplicar a diferentes situações e contextos, em virtude dos valores e intenções dos próprios projetos pessoais, profissionais ou sociais.

Assim, é importante trabalhar a compreensão na leitura, para que esta se converta num poderoso instrumento de aprendizagem transversal e de inserção social e não se reduza a uma mera aprendizagem escolar. Mais do que ensinar a ler, compete à escola formar leitores críticos, capazes de analisar a informação disponível, tendo em conta a mensagem e o contexto, e de formular as suas próprias conclusões.

Por outro lado, a sociedade do séc. XXI, caracterizada pelo avanço vertiginoso da tecnologia, exige que o ser humano se reinvente a cada hora que passa, desenvolvendo

um leque cada vez mais vasto de competências, algumas das quais ligadas a novas formas de literacia.

Para melhor compreendermos a leitura, é necessário refletir sobre o que entendemos por ler; que fatores intervêm no ato de leitura; quando podemos dizer que se compreendeu um texto escrito; como devemos abordar o ensino da comunicação escrita para desenvolver nos alunos competências neste domínio válidas na escola e fora desta.

Face a estas questões, torna-se relevante debater alguns pressupostos que fundamentaram o nosso estudo e respetivas implicações didáticas.

### **3.1. Leitura na Sociedade vs Leitura na Escola**

A leitura não é nem uma atividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito. A proficiência neste domínio permite o aumento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada aluno (Sim-Sim, 1995).

Segundo Furtado (2000, p. 189), “Ler corresponde, assim, a seis realidades distintas”: (1) uma técnica de descodificação, que pressupõe uma aprendizagem de destrezas na sua utilização, que vão variando ao longo dos tempos; (2) uma prática social, interveniente na discriminação social, “instrumento privilegiado do poder”, associando-se a movimentos de resistência política e social; (3) uma forma de gestualidade, perceptível no corpo do leitor; (4) uma forma de sabedoria, uma via para o conhecimento; (5) um método, um modelo de organização mental e de desenvolvimento da inteligência crítica; (6) uma atividade voluntária, dependendo de cada sujeito leitor e da sua vontade.

Tradicionalmente, a leitura era encarada como “(...) uma prática de base perceptiva, integrando a apreensão elementar – reconhecimento e decifração dos códigos de comunicação socialmente estabelecidos – e a construção do significado, assimilação directa do conteúdo informacional circunscrito ao próprio texto.” (Amor, 1994, p. 82).

Deste modo, os que se baseiam numa visão tradicional do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita concebem as práticas didáticas a ele associadas como promotoras do acesso às primeiras letras, caracterizado pelo reconhecimento de sílabas, palavras e frases que, combinadas entre si, formariam os textos. O reconhecimento dessas unidades faria com que o aluno estivesse apto a ler e a escrever. Estamos perante uma conceção de leitura como decifração de signos linguísticos transparentes e de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como processos cumulativos que pouco contribuirão para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Já na visão contemporânea, a construção dos sentidos (pela audição, pela fala, pela escrita ou pela leitura) está diretamente relacionada com atividades discursivas e com as práticas sociais a que os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de socialização.

A representação da leitura na escola parece, pois, decorrer dos seus usos na sociedade e, na linha do que a investigação atual defende, os usos da leitura na escola devem, por isso, permitir a “adaptação a uma sociedade urbana e pós industrial que exige o seu uso constante na vida quotidiana, a potenciação do conhecimento e o acesso à experiência literária” (Colomer, 2003, p. 162).

Devemos também estar conscientes de que, na sociedade atual, o ato de leitura adquiriu uma complexidade que não tinha em tempos passados. Ao verificar-se que as práticas de ensino da leitura e da escrita tradicionalmente adotadas na escola se revelavam bastante ineficazes e não asseguravam a todos um verdadeiro domínio, procurou-se a sua renovação, associada ao conceito de *literacia*, para salientar que a competência leitora deve permitir a todos uma utilização plena da informação escrita (Castro, 2005).

A literacia é definida como a competência que permite a compreensão e o uso de textos escritos “to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD, 2001, p. 4). Por conseguinte, abrange um conjunto de práticas sociais que envolvem textos escritos.

Do papiro ao ecrã, um grande caminho foi percorrido e o conceito de literacia acompanhou também esta transformação. Hoje, esta não é apenas saber ler e escrever, mas sim, no dizer da UNESCO:

“The ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential and to participate fully in their community and wider society.” (UNESCO, 2003, p. 20)

A OCDE (2006, 2010) corrobora esta definição de literacia da UNESCO, acrescentando que a literacia da leitura corresponde à capacidade de compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade. Ou seja, a compreensão na leitura implica a gestão de aspetos relacionados com a multiplicidade textual, a interação com outras formas de construir a significação e uma expansão do conceito de texto, associada ao visual e ao áudio, que se observam especialmente nos *media* e nos recursos tecnológicos, sempre em evolução. Este conceito de literacia está, não raras vezes, associado à noção de empregabilidade, sendo esta *inclusive* apresentada como um dos alicerces mais significativos da entrada no mundo do trabalho.

O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, hoje marcadas por uma complexidade crescente. Inês Sim-Sim (2002b, p. 9) traduz esta atualização do conceito de literacia, de maneira exemplar, quando afirma:

“Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. O leitor torna-se um construtor do significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao conhecimento. É esta a base da literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social.”

Relativamente à compreensão na leitura, centro do nosso estudo, muitas são as mais-valias a adquirir ao longo do Ensino Básico. De entre elas, destacamos: (i) a aptidão para ler e entender uma panóplia de tipos de texto, que excede largamente o

tradicionalmente proposto para a aula de Língua Portuguesa; (ii) a aquisição de conhecimento linguístico, comunicativo e cultural, que desenvolva a capacidade de reconhecer estilos, modelos organizacionais da informação, traços linguísticos qualificadores de diferentes tipos de textos com funções comunicativas diversas; (iii) a capacidade de atuar em função da informação obtida na leitura dos vários tipos de textos; (iv) a leitura voluntária, automatizando o processamento dos baixos níveis para máxima disponibilidade na interpretação; (v) a liberdade na escolha e avaliação de fontes de informação, livros, jornais, etc. e o controlo consciente sobre cada tarefa de leitura, sobre o processamento *online* e sobre o tipo de estratégias a utilizar (Costa, 1998; Sim-Sim, 2007; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011).

### **3.2. A literacia em Portugal**

#### **3.2.1. Visão internacional**

Tomámos como ponto de partida três estudos internacionais sobre literacia em leitura em que Portugal participou: i) *Reading Literacy*, da responsabilidade da IEA/*International Association of the Evaluation of Educational Achievement*; ii) IALS/*International Adult Literacy Survey*, promovido pela OCDE e pela Statistics Canada; iii) PISA/*Programme for International Student Assessment*, também da responsabilidade da OCDE.

Tendo em conta estes estudos, procurámos traçar o perfil dos nossos leitores e alertar para a necessidade de introduzir alterações no modo como o ensino e a aprendizagem da compreensão na leitura são abordados nas escolas portuguesas nos diferentes ciclos do Ensino Básico.

O estudo *Reading literacy*, organizado pela *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), em 1991, foi o primeiro em que Portugal participou. Abrangeu 32 países e contemplou alunos que frequentavam o 4º e o 9º Anos de escolaridade.

Em comparação com os colegas dos restantes países, o desempenho médio dos alunos portugueses do 4º Ano de escolaridade foi bastante fraco, tendo Portugal ficado

na vigésima terceira posição entre os 27 países cujos dados foram analisados (Elly, 1992; 1994). O teste incluiu três tipos de texto: a exposição (em que domina a descrição), o documento e a narrativa. Verificando o desempenho de acordo com o tipo/género textual em questão, notamos que, embora as diferenças não sejam abissais, os nossos alunos obtiveram melhores pontuações nos itens referentes aos textos narrativos e piores nos itens referentes a documentos.

Relativamente aos alunos de 9º Ano, entre os 32 países que participaram no estudo, Portugal ocupou o 14º lugar, com uma média de desempenho ligeiramente superior à obtida para todos os países participantes e idêntica para os três tipos de texto utilizados no estudo.

É importante referir que, segundo Inês Sim-Sim e Glória Ramalho (1993), a baixa percentagem de jovens que frequentavam o 9º Ano de escolaridade, em 1991 (53% contra os 100% que frequentavam o 1º Ciclo do Ensino Básico), ajuda a explicar a diferença de posição destes alunos comparativamente à dos seus colegas mais novos. Pressupõe-se que o facto de haver menos alunos a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico se deve a uma maior seleção dos mesmos.

Posteriormente, Portugal participou no IALS, organizado pela OCDE em cooperação com o Ministério da Indústria do Canadá. Este estudo avaliou os níveis de literacia dos indivíduos entre os 16 e os 65 anos, de 20 países, e incidiu sobre três domínios: literacia em prosa (que corresponde à leitura da informação normalmente contida num jornal, por exemplo), literacia documental (que se refere a documentos tais como cheques ou mapas) e literacia quantitativa (que compreende a leitura de montantes e percentagens, entre outros). Neste estudo, à semelhança do que aconteceu no anterior, a literacia foi encarada como a capacidade de leitura e escrita que os adultos utilizavam na sua vida quotidiana, no trabalho e na coletividade, para atingirem os seus objetivos e desenvolverem os seus conhecimentos e competências (OECD & Statistics Canada, 2000; Darcovich, 2000).

Segundo os resultados deste estudo internacional de literacia, Portugal classificou-se em penúltimo lugar (19º dos 20 países participantes) nos três domínios avaliados: prosa, documental e quantitativa. Como se pode verificar pela Figura 1 abaixo

apresentada, quase 80% da população portuguesa situava-se abaixo do Nível 3 de literacia, nível esse que tem vindo a ser considerado o nível mínimo que qualquer cidadão deve deter para ser capaz de responder adequadamente às exigências das sociedades atuais (OECD & Statistics Canada, 2000, p. 19). Os resultados deste estudo mostraram ainda que, embora os indivíduos pouco escolarizados tendessem a apresentar níveis de literacia baixos na generalidade dos países estudados, os perfis de literacia dos adultos portugueses nessas condições distinguem-se dos restantes por serem, em média, dos mais reduzidos. Significa isto que, em Portugal, os défices de escolarização que afetam a grande maioria da população são reforçados e agravados por níveis de literacia desses mesmos indivíduos ainda mais baixos do que seria de prever, o que leva a que as desigualdades sociais, neste campo específico, sejam das mais elevadas entre os países estudados (Ávila, 2005).

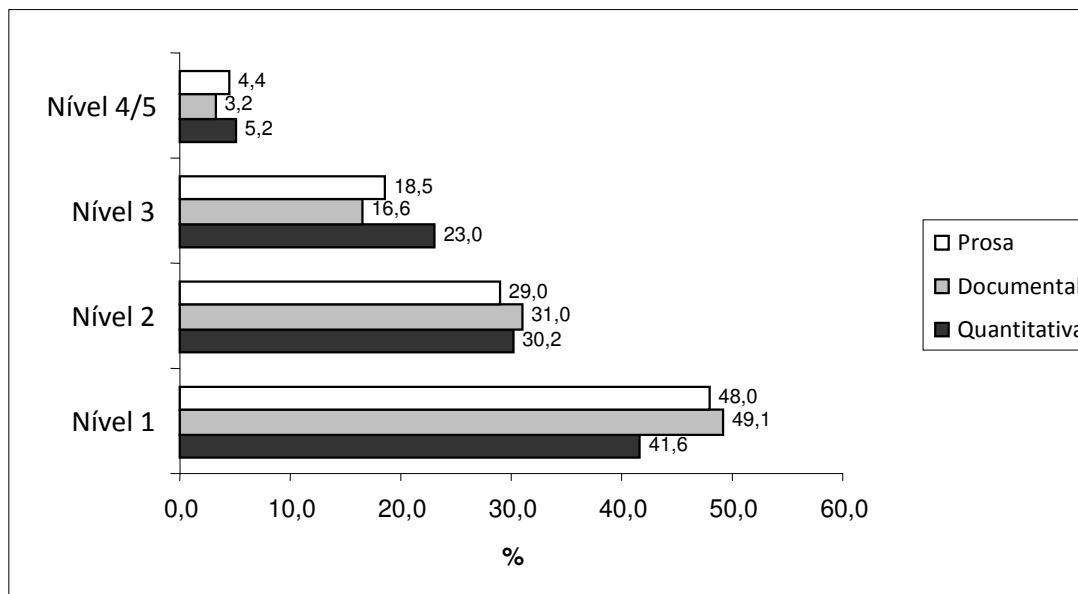


Figura 1: Percentagens da população entre os 16 e os 65 anos nos vários níveis e tipos de literacia (Fonte: OECD and Ministry of Industry of Canada, 2000)

No âmbito do PISA, também da responsabilidade da OCDE, foram realizados vários estudos, cujo primeiro ciclo, consagrado à literacia em leitura, decorreu em 2000 e abarcou estudantes de 15 anos de 32 países industrializados, entre os quais se contava Portugal (OECD, 2001).

Neste estudo, os alunos foram avaliados quanto à capacidade para extrair e recuperar determinada informação, interpretar aquilo que liam e refletir sobre e/ou avaliar o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos. A cada um destes aspetos da literacia de leitura correspondia uma classificação baseada na dificuldade das tarefas que tinham conseguido realizar com sucesso. Uma classificação global resume um desempenho global na leitura. Foi atribuído a cada aluno um de cinco níveis, com base na classificação obtida. O nível atingido por cada aluno é indicativo do tipo de tarefas mais difíceis que esse aluno é capaz de realizar com sucesso.

Assim, alunos com nível de proficiência 5 na escala global de literacia de leitura (acima de 625 pontos) são capazes de realizar com sucesso tarefas sofisticadas, que envolvem processos tais como a gestão da informação, que é difícil de encontrar em textos não familiares; a compreensão em detalhe de tais textos e a inferência sobre qual a informação relevante para a tarefa; a avaliação crítica e a construção de hipóteses; o funcionamento com conhecimento especializado; a adaptação de conceitos que podem ser contrários às expectativas.

Por sua vez, os alunos com nível de proficiência 4 (entre 553 e 625 pontos) são capazes de realizar tarefas de leitura difíceis que envolvem processos tais como a localização de informação implícita, a construção de significado a partir de subtilezas de linguagem e a avaliação crítica de um texto.

Os alunos com nível de proficiência 3 (entre 481 e 552 pontos) são capazes de realizar tarefas com complexidade moderada, envolvendo a localização de múltiplos segmentos de informação, o estabelecimento de relações entre as diferentes partes de um texto e o seu relacionamento com o conhecimento familiar e quotidiano.

Os alunos com nível de proficiência 2 na escala (entre 408 e 480 pontos) são capazes de realizar tarefas básicas de leitura que envolvem a localização simples de informação, inferências de vários tipos, mas de nível baixo, a compreensão do significado de uma parte bem definida do texto e o uso de informação exterior ao texto para a sua compreensão.

Os alunos com nível de proficiência 1 (entre 335 e 407 pontos) são capazes de realizar apenas as tarefas de leitura menos complexas previstas no PISA, implicando a



localização de uma única peça de informação, a identificação do tema principal de um texto ou a simples conexão com o conhecimento do quotidiano.

Por fim, os alunos com proficiência inferior ao nível 1 na escala global de literacia de leitura não são capazes de realizar as tarefas mais básicas que o PISA propunha. Isto não significa a ausência de competências de literacia. A maior parte dos alunos nesta situação poderá saber ler num sentido técnico e 54% são capazes de realizar com sucesso pelo menos 10% das tarefas de leitura propostas. No entanto, estes estudantes têm sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento eficaz para o avanço e a extensão dos seus conhecimentos e competências em outras áreas. São alunos que poderão estar em risco não só na sua transição inicial da educação para o trabalho, mas também na possibilidade de virem a usufruir de outras aprendizagens ao longo da vida (OECD, 2001).

Comparando o desempenho dos alunos portugueses ao dos seus colegas dos restantes países, tendo presentes as médias obtidas na escala global de literacia em contexto de leitura, constatámos que a média portuguesa se situa abaixo da média da OCDE e muito aquém dos países que obtiveram melhores classificações médias. Ocupámos o 26º lugar no conjunto dos 31 países cujos dados foram divulgados.

Tendo presentes os diferentes níveis e a distribuição dos alunos por nível, verificamos que, no nível 5 (o mais elevado), se situam 4% dos estudantes portugueses de 15 anos, contra uma média de 9% no espaço da OCDE. No nível 4, temos 17% dos alunos portugueses, contra uma média de 22% na OCDE. O nível 3 foi atribuído a 27% dos alunos portugueses, em comparação com 29% no espaço da OCDE. No nível 2, o contraste é entre 25% em Portugal e 22% na OCDE. Finalmente, no nível 1, temos 17% dos nossos alunos, contra a média de 12% no espaço da OCDE.

A situação mais preocupante, a dos alunos que não atingiram sequer o primeiro nível de literacia, corresponde a 10% de alunos portugueses de 15 anos, em contraste com a média de alunos nesta situação no espaço da OCDE que é de 6%.

Em conclusão, em comparação com a situação média no espaço da OCDE, temos em Portugal uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito

baixos de literacia – são 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2 –, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE.

Outra conclusão deste estudo diz respeito à relação entre o nível de desempenho em compreensão na leitura e o tipo/género textual: uma vez mais, os melhores resultados dos alunos portugueses diziam respeito à compreensão de textos narrativos.

No PISA 2009, em que o principal domínio em análise foi de novo a leitura, participaram 65 países, dos quais 33 são membros da OCDE. Na comparação com os países da OCDE, Portugal foi o 4.º país que mais progrediu em leitura, ocupando o 21.º lugar, com 489 pontos. Com este resultado, Portugal situa-se, pela primeira vez, na média da OCDE. Desde o primeiro ciclo, em 2000, os resultados dos alunos portugueses aumentaram 19 pontos.

O PISA 2009 define literacia de leitura como a capacidade do indivíduo para compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade (OECD, 2010). Mais uma vez se constata que o enfoque da avaliação feita com base no PISA está explicitamente centrado no uso de textos escritos no dia a dia. Neste sentido, o principal objetivo do PISA é mostrar em que medida os alunos, no final da escolaridade obrigatória, estarão preparados para fazer face às novas exigências da sociedade, em termos de compreensão na leitura.

### **3.2.2. Visão nacional**

A par dos estudos internacionais sobre literacia em leitura, realizou-se, a nível nacional, em 1994, um estudo centrado nesta temática: o *Estudo Nacional de Literacia (ENL)*, coordenado por Ana Benavente e apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Conselho Nacional de Educação (Benavente *et al.*, 1996). Incidiu sobre a população ativa, entre os 15 e os 64 anos.

À semelhança dos estudos internacionais nesta área, procedeu-se à avaliação direta das competências de leitura, através da construção de uma prova nacional constituída por um conjunto de tarefas remetendo para os domínios pessoal, social e profissional, que tinha em conta não só a necessidade de avaliar competências de

literacia transversais às sociedades contemporâneas, como também a especificidade do contexto sociocultural da realidade portuguesa.

Foram definidos 4 níveis de literacia das tarefas no *ENL: Nível 1*, que englobava as tarefas menos exigentes, em geral implicando apenas a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir de informação direta da operação e dos valores, a partir de textos ou documentos pequenos e simples; *Nível 2*, correspondendo a tarefas que implicavam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples, exigindo inferências de grau pouco elevado; *Nível 3*, correspondendo a tarefas que implicavam a capacidade de selecionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto e fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar; *Nível 4*, associado a tarefas que implicavam o processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios.

O retrato que emerge quanto à distribuição das competências de literacia na sociedade portuguesa é bastante negativo. Cerca de metade dos 2449 indivíduos que participaram neste estudo revelava acentuadas dificuldades no uso de informação escrita na vida quotidiana e situou-se em níveis de literacia baixos ou muito baixos (níveis 0 e 1), que implicavam bastante dificuldade no uso da informação escrita na vida quotidiana, correspondendo respetivamente à incapacidade de resolver qualquer tarefa (10,3%) e à realização de tarefas pouco exigentes, como a identificação de uma ou mais palavras de um texto e a sua transcrição literal, executadas a partir de textos pequenos e simples (37%). Por outro lado, eram muito reduzidas as percentagens relativas aos níveis de literacia mais elevados (níveis 3 e 4), implicando respetivamente a capacidade de selecionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto e fundamentar uma conclusão associadas a textos mais longos, contendo informação mais complexa e referindo-se a assuntos menos familiares (12,7%) e a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de

grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios (7,9%).

Em 1998, a prova do estudo nacional de literacia foi novamente aplicada. Os perfis encontrados eram quase idênticos aos de 1994. Os níveis mais baixos apresentavam uma ligeira variação de 5% do Nível 1 para o Nível 2, ao passo que nos níveis mais altos (Níveis 3 e 4) não se registou nenhuma flutuação. No curto intervalo temporal considerado, não eram de esperar alterações expressivas no perfil de literacia da população adulta – domínio em que eventuais mudanças significativas implicam temporalidades mais prolongadas.

Estes resultados estão próximos dos obtidos no IALS. Tomando como referência as escalas relativas à prosa e ao documento, verifica-se que as distribuições são praticamente idênticas às apuradas através do inquérito internacional. A diferença mais nítida, embora não muito expressiva, ocorre em relação à literacia quantitativa: os dados do inquérito internacional parecem indiciar a existência de uma percentagem mais baixa de indivíduos no Nível 1, ao mesmo tempo que é mais elevada a percentagem dos que se situam no Nível 3.

Posteriormente, com base nos resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa para o 4º Ano (realizadas a partir de 1999-2000), o 6º Ano (a partir de 2000/01) e o 9º Ano (realizadas apenas em 2001/02, 2002/03 e 2003/04), foram recolhidos e analisados dados que revelam problemas relacionados com o nível de literacia em leitura da população portuguesa a frequentar o Ensino Básico.

Para aferir a competência de leitura em estudo, foram apresentadas perguntas de compreensão literal (pressupondo o reconhecimento de ideias, informações, situações ou acontecimentos explicitamente expressos no texto), compreensão interpretativa e compreensão crítica (implicando a articulação da compreensão literal com os conhecimentos prévios e com a imaginação, a emissão de um juízo sobre o texto e a reação à sua qualidade) (Cf. Itens do domínio da leitura das provas, disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>).

Uma análise sucinta das prestações dos alunos portugueses nas provas de aferição permite concluir que o desempenho ao nível da compreensão literal é bom, mas que, em

contrapartida, estes manifestam dificuldades, quando lhes é solicitado que compreendam informação não explícita no texto (o que implica a construção de inferências), justifiquem uma informação implícita ou explícita no texto, comprovem o ponto de vista das personagens, ainda que recorrendo a transcrições, e ordenem os assuntos abordados num texto informativo. (Ministério da Educação, 2004, 2006; GAVE, 2010).

### 3.2.3. Perfil dos portugueses em literacia em leitura

Em síntese, os resultados dos diversos estudos internacionais (IEA, 1991; IALS, 1998; PISA, 2000, 2003, 2006 e 2009; PIRLS, 2001) e do estudo nacional referido (Benavente *et al.*, 1996) incidindo sobre as competências em compreensão na leitura permitem identificar algumas questões relevantes associadas ao seu ensino e aprendizagem.

Os alunos portugueses:

i) manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos (Sim-Sim, 2007) e menos problemas perante textos narrativos;

ii) têm dificuldade em compreender os sentidos implícitos (recorrendo à construção de inferências) e em refletir sobre a organização discursiva e os seus efeitos;

iii) com melhores desempenhos nesses estudos, usam mais estratégias para a compreensão dos textos escritos;

iv) dedicam muito mais tempo à leitura orientada (que incide sobretudo nos textos literários) do que à leitura para informação e estudo e à leitura recreativa.

Estes resultados exigem uma reflexão profunda por parte dos responsáveis educativos e dos investigadores da área, a fim de ultrapassar abordagens da leitura obsoletas. Os baixos níveis de literacia e os reduzidos hábitos de leitura dos portugueses, que são notícias recorrentes na comunicação social, alarmam os decisores políticos e nos preocupam a todos, só poderão ser eficazmente combatidos, se for investido um esforço efetivo no melhor ensino da leitura na escola, que passa pelo maior empenho na formação de professores nesta área.

### 3.3. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

#### 3.3.1. Motivação para a leitura

Sendo a leitura um pilar determinante do desenvolvimento pessoal, o raciocínio lógico, a compreensão do mundo e de si próprio, bem como a aquisição de informação em todas as áreas do conhecimento assentam num bom domínio desta. Por conseguinte, é essencial adquirir hábitos de leitura.

A Escola tem um papel privilegiado no ensino e na aprendizagem da leitura. Assim, para além da abordagem da descodificação e das estratégias de compreensão, compete-lhe promover a motivação dos alunos para a leitura, levando-os a adquirir hábitos neste domínio, que também serão exercidos fora dos seus limites.

Uma atividade de leitura será motivadora para o aluno, se o conteúdo estiver ligado aos seus interesses e se a tarefa em si corresponder a um objetivo. Sabemos que, numa sala de aula, com diferentes alunos, é difícil contemplar os interesses de todos em relação à leitura e fazê-los coincidir com os do professor. Mas, para isso, podem realizar-se atividades de leitura livre na biblioteca ou noutros espaços para além da sala de aula, que possibilitam que os interesses do leitor tenham primazia sobre outros parâmetros. Por outro lado, como o interesse pela leitura também se cria, se impulsiona e se educa, cabe ao professor um papel importante pelo entusiasmo na apresentação das leituras propostas aos seus alunos e pelas possibilidades que seja capaz de explorar (Alarcão, 2005; Poslianec, 2006; Sim-Sim, 2007).

Gostar de ler constitui um objetivo e finalidade em si mesmo, a que se acrescenta o facto dos alunos que são leitores assíduos apresentarem níveis de aprendizagem superiores: “more reading results in better reading comprehension and related literacy skills” (Cullinan, 2000, p. 3). Além disso, a leitura é: “uma prática potencialmente capaz de nos fazer aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros e, nesse sentido, capaz de possibilitar uma melhor compreensão de nós próprios e dos contextos sociais que nos cercam” (Castro & Sousa, 1998, p. 41).

A aquisição de hábitos de leitura consistentes é um processo contínuo, que se inicia em casa, com a família, e deve ser reforçado na escola, pelo que as atitudes e a ação desta face ao livro e à leitura se revestem de extrema importância.

Atualmente é já consensual que não basta ensinar a ler e desenvolver atividades em torno da leitura para aprofundar o conhecimento da língua. A par dessas atividades, os professores têm de reservar tempo para promover o gosto pela leitura. Nós, professores, motivamos para ler, porque consideramos que a leitura é uma resposta à curiosidade e ao desejo de saber, que nos permite conhecer outras maneiras de viver e de pensar. Também porque a leitura nos oferece a possibilidade de nos conhecermos melhor e de conhecer melhor o mundo em que vivemos e porque consideramos a leitura uma atividade gratificante e enriquecedora. Contudo, com demasiada frequência, deixamo-nos arrastar pela comodidade e rotina e planificamos atividades que em nada beneficiam a leitura: leituras de textos incompletos, questionários, cópias, exercícios de vocabulário e ortografia, análises gramaticais. É difícil que o gosto pela leitura nasça nestas circunstâncias.

Como afirma Gianni Rodari, no seu livro *Gramática de la fantasía*, citado por Fernando Savater (1997: 78):

“El encuentro decisivo entre los chicos y los libros se produce en los pupitres del colegio. Si se produce en una situación creativa, donde cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir ese gusto por la lectura con el cual no se nace, porque no es un instinto. Si se produce en una situación burocrática, si al libro se lo maltrata como instrumento de ejercitaciones (copias, resúmenes, análisis gramatical, etc.), sofocado por el mecanismo tradicional ‘examen-juicio’, podrá nacer la *técnica* de la lectura, pero no el *gusto*. Los chicos sabrán leer, pero leerán solo si se les obliga. Y fuera de la obligación, se refugiarán en las historietas – aun cuando sean capaces de lecturas más complejas y más ricas, tal vez sólo porque las historietas se han salvado de la ‘contaminación’ de la escuela.”

Face ao exposto, fazer da escola um ambiente propício à leitura é abrir a todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para se tornarem cidadãos da cultura escrita. À escola cabe um papel fundamental em todo este processo, embora possa contar com o apoio das famílias e seja desejável que o

suscite. Os momentos destinados a ouvir ler em voz alta, a ler em conjunto, a comentar o que se leu nunca devem ser entendidos como tempo roubado ao cumprimento dos programas. Devem sim ser considerados como tempo ganho, que enriquece os alunos, os torna leitores críticos e, sendo a leitura uma prática constitutiva da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, os prepara de igual modo para atingirem mais facilmente os níveis de aprendizagem definidos nos programas das diferentes áreas curriculares disciplinares.

Atualmente é urgente o redirecionamento da prática pedagógica, devendo passar por uma promoção de leituras significativas, que permitam ao aluno desvendar as várias interpretações, os significados implícitos no texto, a ligação entre o texto que está a ser lido e as leituras anteriores de cada um. Segundo Azevedo (2007), ao nível das práticas, a instituição escolar não deve limitar-se a rentabilizar os comportamentos linguísticos já dominados pela criança, mas antes permitir o exercício de comportamentos verbais alternativos mais elaborados e cada vez mais complexos.

Uma condição essencial para cultivar na criança e no adolescente o gosto e o prazer de ler é expô-los a textos que vão ao encontro dos seus interesses. Para tal, é preciso conhecer as preferências dos jovens, uma vez que forçá-los a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho.

Para promover o gosto pela leitura é também indispensável o contacto precoce e contínuo com livros e outros suportes da mesma. Esse será o primeiro degrau da escadaria que dá acesso aos patamares, onde o desejo de ler se transforma num impulso permanente e irresistível e se encara com total confiança e à-vontade qualquer texto escrito.

A criação de contextos de leitura que estimulem o envolvimento ativo dos alunos-leitores na construção dos sentidos dos textos, valorizando as suas apreciações críticas e a articulação com a sua experiência pessoal, favorece não só o desenvolvimento de competências de leitura, mas também a consolidação do interesse pelo ato de ler. Deste modo, em todos os anos de escolaridade, os professores devem reservar tempo para ler com os alunos, na sala de aula, muitos e variadíssimos textos literários e não literários, com a preocupação central de os cativar.



A leitura como experiência pessoal, sobretudo quando incide sobre textos literários, deve ser valorizada em contexto escolar, ao longo de todo o Ensino Básico. É um pilar fulcral para o querer ler cada vez melhor, o que implica conhecer os mecanismos de construção do texto e os efeitos criados pela linguagem. Implicar os alunos na comunicação literária significa ainda a realização de atividades que suscitem interrogações sobre o porquê dos textos, a realidade e o imaginário para os quais reenviam, as perguntas a que pretendem responder (cf. Rouxel, 1996).

### 3.3.2. A leitura como processo

A leitura deve ser vista como um processo ativo de construção de sentidos, de tal maneira que, na relação do leitor com o texto, com os seus conhecimentos prévios e com outros textos, a partir do que está escrito, o aluno seja capaz de identificar elementos explícitos e interpretar elementos implícitos, fazer previsões e escolhas adequadas, formular hipóteses que resguardem o sentido dado pelas condições de produção do discurso e posicionar-se de modo crítico face ao mesmo.

De facto, o levantamento feito em estudos publicados recentemente mostra que a compreensão na leitura envolve diversos fatores, que podem ser divididos em três grandes grupos: (1) relativos ao texto, (2) relativos ao leitor e (3) relativos ao contexto, ou seja, à intervenção pedagógica ou circunstâncias em que ocorre a leitura (Giasson, 1993; 2004; Sim-Sim & Micaelo, 2006).

Entre os fatores relativos ao *texto*, destacam-se, tradicionalmente, a legibilidade (apresentação gráfica do texto) e a inteligibilidade (uso de palavras frequentes e estruturas sintáticas menos complexas). Modernamente, têm-se destacado a organização do texto, a coesão, a coerência, o conceito do texto sensível ao leitor como fatores facilitadores da compreensão. O texto corresponde ao material a ler e pode ser considerado a partir de diferentes perspetivas: a sua estrutura, o seu conteúdo e a intenção do autor que o produziu (Giasson, 1993; 2004).

Dado que o texto é entendido como um conjunto de proposições com sentido, *i. e.*, coesas e coerentes, obedece a regras de estruturação a partir das quais é possível

identificar regularidades na organização estrutural. A estrutura tem a ver com o modo como o autor organizou as ideias no texto e influencia muito o processo de leitura: diferentes tipos/géneros textuais requerem diferentes atitudes de leitura. Lemos de forma diferente uma narrativa, um texto expositivo ou um texto instrucional, porque a forma como contactamos com esses textos e as nossas expectativas sobre eles são diferentes. A ênfase na estrutura dos textos reforça a necessidade de facultar ao aluno/leitor múltiplas experiências de leitura, a fim de consolidar, nomeadamente, “modelos mentais” sobre os diferentes tipos/géneros textuais. Neste contexto, não podemos esquecer condicionamentos mais recentes, derivados dos suportes eletrónicos, que geram novos textos, muitos deles com uma estrutura não linear, que representam novos desafios em termos de compreensão na leitura.

O conteúdo do texto, por sua vez, remete para os conceitos e conhecimentos que o autor decidiu transmitir e também condiciona a compreensão. A maior ou menor familiaridade ou proximidade com o tema abordado num texto determina a sua compreensão (Caillies, Denhière & Kintsch, 2002).

A intenção do autor – informar, persuadir, divertir, ... – constitui o aspeto orientador da elaboração de um texto, já que dela depende a sua estrutura e o conteúdo a transmitir.

Passando agora aos fatores relativos ao *leitor*, é de referir a importância que assumem, na compreensão na leitura, os conhecimentos que este aporta ao texto, sobre o mundo em geral, o seu tema específico e os tipos/géneros textuais. Neste contexto, é dado especial destaque às questões relacionadas com as estruturas do leitor (cognitivas, que abarcam conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que utiliza em diversas situações, e afetivas, isto é, os interesses que manifesta em relação à leitura em diferentes domínios), que condicionam a compreensão e a relação com os textos. Do mesmo modo, a valorização da leitura e do papel do leitor na construção dos sentidos do texto motivaram muitos estudos sobre a forma como os leitores processam os textos para além das fases iniciais de descodificação, como constroem quadros mentais ou esquemas sobre os textos ou que expectativas trazem para o ato de leitura, entre outros.

Estes aspetos tiveram repercussões no ensino e na aprendizagem da leitura. O professor deve atribuir um papel ativo ao aluno-leitor e desenvolver intervenções didáticas que multipliquem as experiências de leitura e que guiem os alunos nos processos de compreensão textual, ensinando explicitamente estratégias que visam a construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentidos (Caillies, Denhière & Kintsch, 2002).

O último fator – o *contexto* – compreende elementos que não fazem parte do texto, mas que influenciam a compreensão do mesmo e que podem ser determinantes, na medida em que podem condicionar a motivação para ler, naquele dado momento. No que diz respeito ao universo escolar, pode considerar-se: o contexto psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto...), o contexto social (as intervenções dos professores, dos colegas...) e o contexto físico (o tempo disponível, o barulho, etc.).

É de salientar que, quanto mais estes aspetos estiverem imbricados uns nos outros, quanto melhor estiverem articulados entre si, melhor será a compreensão do texto lido (Giasson, 2004).

Face ao exposto, podemos concluir que a leitura é um processo que envolve uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto. Torna-se igualmente necessário reforçar que as operações cognitivas que ocorrem na leitura incluem: i) o processo de decodificação, que permite o acesso ao significado das palavras; ii) a representação das relações entre as proposições que formam o texto; iii) a identificação da estrutura de relações entre as ideias do texto; iv) por meio dela, o reconhecimento da informação mais importante, mediante a ativação de conhecimentos prévios e a realização de inferências predizendo e preenchendo lacunas no texto ou elaborando ideias a partir do contexto; v) a identificação da estrutura de organização do texto e vi) a formação de um modelo ou representação situacional evocado pelo texto que inclui o reconhecimento da intenção do autor (Sim-Sim, 2006).

É também necessário ter em conta diferentes níveis de compreensão na leitura (Viana & Teixeira, 2002): a) compreensão literal, ligada à reprodução fiel do significado explícito de um texto; b) compreensão interpretativa ou inferencial, ancorada na capacidade de reconhecer o significado implícito de um texto através da construção de

inferências; c) avaliação ou julgamento, resultado da síntese e da integração dos dois níveis de compreensão anteriores, uma vez que o aluno tem de questionar, analisar e realizar inferências, a fim de avaliar a veracidade da mensagem, apelando ao sentido crítico do leitor, o qual deve distinguir a realidade da fantasia, o facto da opinião, avaliar a credibilidade das fontes de informação, detetar e avaliar pontos de vista; d) apreciação, que implica a reação às qualidades estéticas do texto, na qual estão sempre envolvidos processos afetivos, mesmo que sejam usados critérios objetivos; e) criação, ligada à capacidade de conceber novas ideias ou interpretações a partir daquilo que se leu.

Em termos de intervenção pedagógica, há atualmente uma preocupação maior com o processo do que com o produto da leitura. Como afirmam González & Romero (2001, p. 23):

“la comprensión lectora es un proceso y no sólo un producto, donde el lector participa activamente y donde se ponen en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el lector opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él, desde un proceso de construcción y verificación de hipótesis, un proceso de creación e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales.”

Conhece-se hoje o suficiente sobre o processo de leitura e o seu ensino e aprendizagem, para permitir a formação de leitores muito mais capazes do que aqueles que habitualmente saem do nosso sistema educativo. A pluralidade de experiências de leitura é uma das possibilidades metodológicas capazes de ajudar a formar leitores competentes e críticos.

### **3.3.3. Pluralidade de experiências e atividades de leitura**

A leitura em contexto escolar deve ser realizada com objetivos bem definidos, na medida em que só as atividades de leitura com fundamentos claros e precisos constituem desafios de aprendizagem. Assim, as atividades e projetos de leitura devem ser sempre orientados para um (ou vários) propósito(s) ou finalidade(s) - por exemplo, ler para identificar ideias-chave, procurar informação específica, identificar pontos de vista, debater as posições do autor, recrear-se.

Como se afirma nos Programas de Português para o Ensino Básico (Reis, 2009: 142), compete ao professor criar “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos”. Por terem sido organizados em função dos desempenhos dos alunos, estes programas obrigam os professores a conceber, implementar e avaliar atividades assentes em estratégias didáticas que perspetivem com clareza o caminho que se pretende percorrer e onde se deseja chegar. O mesmo se verifica com as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010).

Face ao exposto, para que os alunos aumentem e aprofundem as suas competências em leitura, é importante concretizar alguns princípios, que passamos a apresentar.

### **3.3.3.1. Ensino explícito de estratégias de leitura**

Estreitamente associado à promoção de hábitos de leitura e ao desenvolvimento de competências neste domínio está o ensino explícito da compreensão na leitura, que exige a informação, o apoio, o incentivo e desafios proporcionados pelo professor para que os alunos dominem progressivamente todos os aspetos da leitura.

Trata-se de uma das possibilidades metodológicas há muito abertas pela pesquisa, sendo a sua eficácia comprovada por estudos realizados no contexto escolar para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte dos alunos (Sim-Sim, 2007).

Dado que o(s) sentido(s) presentes no texto, de forma explícita ou implícita, precisam de ser construídos pelo leitor, o professor tem de levar os seus alunos a tomar consciência das estratégias usadas na compreensão na leitura.

As estratégias de leitura têm sido definidas como processos ou comportamentos específicos e intencionais, visando alcançar objetivos definidos e influenciando o controlo do esforço do leitor para decifrar, compreender e construir o significado de um texto (Solé, 1998; Duke & Pearson, (2002); Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008).

Tais estratégias são: o estabelecimento de objetivos de leitura; a antecipação; a formulação de hipóteses; a ativação de conhecimentos prévios relevantes sobre a estrutura do texto e o seu tema, derivados da experiência de vida do leitor, incluindo

leituras anteriores; o esclarecimento de dúvidas; o questionamento acerca do tema ou da ideia principal; a síntese e recapitulação; o recurso a elementos que facilitam a compreensão, como esquemas; a realização de inferências de vários tipos (lógicas, pragmáticas e criativas), que permitem “ler nas entrelinhas”; a confirmação/reformulação das expectativas criadas ou hipóteses formuladas (Dionísio, 2000; Tovani, 2000; Oczkus, 2003; Vieira, 2005).

A seleção e uso das estratégias mais adequadas perante um determinado texto e tendo em conta um determinado objetivo de leitura dependem de um bom conhecimento do processo de leitura e, obviamente, contribuem para o aprofundar. São também formas de promover a autonomia do aluno, que poderá usar essas estratégias na compreensão de textos noutras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e em novas situações dentro e fora da escola.

Os objetivos de leitura condicionam fortemente a seleção das estratégias de leitura mais adequadas. O controlo do processo de leitura, a ativação de estratégias ou o exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra – ler para obter informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de carácter mais geral, ler para aprender, ler para rever um texto escrito, ler por prazer, ler para comunicar algo a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu. Não há leitura que não seja orientada por um objetivo (Solé, 1998; Ofsted, 2004).

Torna-se, assim, fundamental estabelecer objetivos de leitura, uma vez que a consciencialização da intenção de leitura predispõe o aluno para os níveis de compreensão e velocidade requeridos e ajuda-o a clarificar o que quer extrair da informação e aprender durante a leitura.

Também o tipo/género textual tem influência na escolha das estratégias de leitura. Em termos das práticas sociais, cada tipo/género textual caracteriza-se pelo modo como é lido, o que envolve também maior ativação de algumas estratégias do que outras. Embora haja estratégias mais gerais aplicáveis a todos os tipos/géneros textuais (como a antecipação, a inferência, a verificação), cada um deles propõe questões singulares que provocam o leitor de maneira particular, já que os textos são objetos simbólicos que

pedem para ser interpretados. O leitor aborda de modo diferente um texto narrativo, um texto poético, um texto expositivo ou um texto argumentativo. Assim se reconhece a influência do tipo de texto na forma como lemos. Dado o peso da tradição, o texto mais trabalhado na escola é o narrativo, embora se reconheça de modo crescente a necessidade de diversificar os tipos/gêneros textuais a estudar (Sim-Sim, 2007).

É, aliás, este reconhecimento que sustenta a defesa didática de um trabalho pluritextual nas aulas de língua e até, embora com outro enfoque, de uma vivência em “comunidades discursivas” que levem em conta as possibilidades oferecidas na construção do conhecimento da língua escrita em contextos mais alargados (Sim-Sim, 2007). As diferentes estruturas textuais só podem ser conhecidas, se forem criadas oportunidades de trabalho que proporcionem o contacto diversificado com a multiplicidade de textos, como se reconhece nos *Programas de Português para o Ensino Básico* (Reis, 2009), nomeadamente com a apresentação de um referencial alargado de textos em cada ciclo, e no *Plano Nacional de Leitura* (Ministério da Educação, 2006). A compreensão apoia-se no conhecimento que o leitor possui sobre a forma como os textos se organizam, na sua representação mental. Logo, para ler um texto, precisamos de ativar um conjunto de estratégias de leitura adequadas ao tipo/gênero de texto em questão. Torna-se, assim, necessário construir conhecimento acerca das estruturas dos diferentes tipos de textos, para que a compreensão seja resultado de uma atitude consciente de leitura, na medida em que se antecipam expectativas face a cada novo texto. Isto não será possível sem o ensino explícito de estratégias de leitura adequadas aos diferentes textos e se não forem desenvolvidas atividades que contemplem os diferentes tipos textuais. Só o recurso a práticas variadas de trabalho para exercitar diferentes capacidades desenvolve o processo de compreensão dos textos.

É importante, desde cedo, ir além dos elementos mais imediatos que o texto apresenta, sobretudo quando lemos textos literários, isto é, ultrapassar o patamar das frequentes perguntas de identificação: quem? o quê? onde? quando?. Desenvolver atividades estereotipadas, que confinem o lugar do aluno a uma receção passiva dos sentidos dos textos, balizada apenas pelas perguntas do professor ou dos manuais escolares, é limitar as possibilidades de se desenvolverem raciocínios mais complexos. A

passagem para patamares de maior complexidade, em termos da compreensão e do questionamento sobre o texto, constitui uma exigência no trabalho do professor, que deve conduzir os alunos a níveis mais elevados de compreensão e de interpretação. A leitura crítica deve entrar cedo na escola, porque importa não só compreender o que o texto diz, mas também determinar por que o diz e o que podemos nós dizer das suas intenções e dos seus propósitos.

Em suma, ao ler diferentes textos, o aluno deve ser confrontado com perguntas de: a) compreensão literal, através das quais procurará reconhecer ideias, informações, situações ou acontecimentos explicitamente expressos; b) Inferência ou compreensão interpretativa, que o levem a articular a compreensão literal com os seus conhecimentos prévios e com a imaginação necessária para identificar informação implícita no texto e c) compreensão crítica, associada à emissão de um juízo sobre o texto, assente em reações afetivas e intelectuais (Giasson, 1993; Viana & Teixeira, 2002; Araújo, 2007).

Na prática da leitura é necessário que o aluno/leitor coopere com o professor/leitor e com os outros alunos/leitores, integrando-se assim numa comunidade de leitura, regulada pelos seus próprios usos e normas, que desenvolva em cada um e em todos as competências de compreensão e de interpretação, no sentido de uma autonomia progressiva. Cada aluno contribuirá para essa comunidade, em função das suas características linguísticas, comunicativas e experienciais, desencadeando-se um processo de leitura em interação na sala de aula. Cabe ao professor gerir as reações individuais, de forma a tornar a leitura mais ativa e eficaz, através de uma discussão capaz de transformar a comunidade de leitores na qual se insere numa comunidade de cidadãos culturalmente informados e bem formados.

### **3.3.3.2. Vivência de diversas situações de leitura**

Também é importante que os leitores inseridos na realidade social vivam situações de leitura com finalidades e características diferenciadas, porque o ato de leitura pode assumir diversas configurações.

Segundo Geraldí (1999), nas situações de leitura possíveis, podemos distinguir cinco grandes grupos: i) a leitura de informação, em que uma mensagem é apreendida, a fim de completar uma lacuna no nosso conhecimento, correspondendo à leitura de



jornais, revistas, instruções diversas, normas, etc.; ii) a leitura de consulta, utilizada para procurar uma informação pontual num conjunto complexo de informações e associada a dicionários, anuários, enciclopédias, catálogos etc.; muitas vezes, a leitura de informação (jornais, revistas, etc.) pode tomar este aspeto, desde que procuremos uma informação precisa, sem dar importância à restante informação disponibilizada; iii) a leitura para a ação, extremamente frequente e mecânica, rápida e seletiva, antecedendo, orientando ou modificando um comportamento ou ação, aplicada a elementos como placas de sinalização, avisos, cartazes de rua, regras de um jogo, manuais técnicos de montagem, etc.; iv) a leitura de reflexão, densa, caracterizada por momentos de apreensão do conteúdo do texto e pausas para reflexão, associada ao trabalho intelectual e exercida sobre textos como teses, ensaios, obras filosóficas, etc.; v) a leitura de textos literários, em que o leitor, além de apreender o conteúdo veiculado pelo texto, privilegia o lado estético do texto, como é o caso da leitura de poesia, em que o prazer está ligado à forma, à dimensão musical das palavras do texto.

Leonor Cadório (2001, pp. 37-39) também considera estas mesmas situações e tipos de leitura, tendo em conta as dimensões: i) *informativa*, com um carácter mais funcional, utilitário, porque, no dia a dia, é necessário ler, por exemplo, para preencher formulários, para realizar as tarefas escolares, para se informar, para usar o computador, para consultar uma lista telefónica, etc.; ii) *formativa*, mais associada à leitura literária, repercutindo-se no aperfeiçoamento intelectual, linguístico e do pensamento, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário, das estruturas das frases, da semântica, da fluência, da velocidade, da compreensão e do sentido crítico; iii) *socializadora*, na medida em que é através da leitura que se pode conhecer o registo do passado e outras mentalidades, o que permite refletir sobre tudo o que nos rodeia e fazer a ligação com a memória coletiva, contribuindo para uma melhor integração do sujeito na cultura em que está inserido e tornando-o mais interventivo, mais crítico, mais dinâmico, o que se repercute no bem-estar comum; iv) *lúdica*, em que a leitura pode servir de forma de evasão, de distração, permitindo ao leitor que lê por gosto, uma sensação de liberdade, de distanciamento dos constrangimentos do quotidiano; v) *estética*, quando se

trata da leitura literária, uma vez que ler uma obra de literatura é contactar com uma forma de arte.

É preciso ter presente o facto de a leitura ser sempre uma elaboração da informação, variando somente a intenção em que o leitor fundamenta cada ato de leitura. Assim, é possível lidar com as diversas situações de leitura através de um trabalho pedagógico que pressuponha que a Escola é responsável pela promoção do gosto pela mesma e que contemple a multiplicidade de textos e de situações de leitura.

Por conseguinte, salientamos a importância de proporcionar aos alunos oportunidades de trabalhar as diversas modalidades de leitura. Não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam só durante as atividades na sala de aula ou apenas os textos do manual ou as obras recomendadas pelo programa, somente porque o professor pede.

Ao considerar as dimensões de leitura referidas e as situações em que se concretizam, pretendemos defender a necessidade de fomentar hábitos de leitura na escola e nas instituições que lhe estão associadas, no sentido de "propiciar ao aluno um maior conhecimento, mais imaginação, autonomia, espírito crítico e uma maior consciência de si e dos outros" (Cadório, 2001, p. 429), que, como temos vindo a assinalar, são condições necessárias para exercer a cidadania plena.

### **3.4. A leitura nos textos reguladores do sistema educativo português**

Para melhor compreendermos as diretrizes seguidas no sistema educativo português, no que se refere à motivação para a leitura e ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, afigura-se-nos importante analisar os textos reguladores do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, publicados pelo Ministério da Educação ou com o seu aval.

#### **3.4.1. Organização Curricular e Programas de Língua Portuguesa (Ministério da Educação, 1991a; 1991b)**

Começamos esta breve análise das diretrizes relativas ao ensino e à aprendizagem da leitura pelos programas de Língua Portuguesa, publicados em 1991, por estarem ainda

em vigor quando desenvolvemos o nosso estudo. É de referir que foram atualizados pela reorganização curricular iniciada em 1996/97.

Nestes programas, a leitura é encarada como um processo universal de obtenção de significados. Cada leitor, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo, interage com o universo textual, mobiliza estratégias várias para (re)construir sentidos, confirma e controla pela leitura a pertinência das estratégias que utilizou.

Defende-se ainda que, em grupo, a construção de sentidos pode alargar-se através da expressão e negociação de interpretações que respeitem as características próprias de cada obra e que valorizem aspetos contextuais.

Espera-se assim que a Escola ajude o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afetiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar progressivamente o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento.

Como a leitura não se pode restringir à prática exaustiva da análise, quer de obras completas, quer de excertos destas, nestes programas valoriza-se o prazer de ler. Para além dos aspetos relacionados com o desenvolvimento afetivo (o gosto pela leitura) e o contacto com a literatura nacional e universal, encontramos ainda a referência ao «desenvolvimento da competência de leitura». Ao regular politicamente a necessidade de desenvolvimento de competências de compreensão na leitura e ao propor objetos de leitura diversificados, o programa promove comportamentos de leitura.

Para terminar, é de referir ainda a preocupação com a diferenciação das modalidades de leitura: recreativa, orientada e para informação e estudo. O tempo dedicado à leitura orientada (que incide sobretudo nos textos literários) sobrepõe-se substancialmente à leitura para informação e estudo e recreativa.

Apesar da sua importância, dado ser “efectivamente aquela que fornece estratégias de base para a compreensão dos textos que o aluno usa maioritariamente” (Costa, 1991: 16), a leitura para informação e estudo é reduzida a simples técnica de trabalho.

### **3.4.2. Reorganização Curricular no Ensino Básico (1996)**

A partir do ano letivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, lançou o projeto de reflexão participada sobre o futuro currículo nacional para o Ensino Básico, com o propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas.

Esta reforma foi anunciada pela publicação da obra *A Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz., 1997) e consolidada através da publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001).

Nestes documentos, as competências associadas à compreensão na leitura transcendem amplamente a ideia de um mecanismo cuja aquisição se restringe ao primeiro ciclo de ensino obrigatório (Ministério da Educação, 2001).

A leitura é vista como um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. Surge como um processo cognitivo que envolve a interação entre pensamento e linguagem, leitura e texto, conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. A extração do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objetivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença (Ministério da Educação, 2001). Mas a leitura também é um ato de criação permanente. Neste sentido, o indivíduo cria e recria o seu sentido do mundo, construindo a sua própria personalidade enquanto leitor capaz. O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa devem permitir “criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista” (Ministério da Educação, 2001, p. 32).

De acordo com a obra *Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997) e com o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), são vários os objetivos centrados no aluno que devem orientar o ensino e a aprendizagem da leitura, dos quais destacamos: (i) diferenciar de forma clara o que é saber ler e saber escrever como aprendizagem inicial e como posterior aperfeiçoamento da competência

leitora; (ii) interpretar a leitura como um processo interativo texto-leitor; (iii) refletir sobre o papel que desempenha a leitura como meio para o desenvolvimento da capacidade de aprender; (iv) conhecer as suas principais dificuldades na aprendizagem da leitura e tentar colmatá-las; (v) formular os conceitos básicos dos procedimentos necessários à compreensão leitora dos textos escolares e, por fim, (vi) fortalecer os hábitos de leitura dos alunos.

Deste modo, conclui-se que a leitura é um processo complexo que envolve diferentes fatores. Para ler e compreender um texto, o leitor usa muitos subprocessos, que vão desde o nível inconsciente do processamento gráfico até ao nível altamente consciente da atenção exigida em tarefas como a monitorização da própria compreensão.

#### **3.4.3. Plano Nacional de Leitura (2006)**

O *Plano Nacional de Leitura* (PNL) foi criado em 2006, a fim de elevar os níveis de literacia dos portugueses e pôr o país a par dos seus parceiros europeus. Veio complementar o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, reforçando a importância dada à leitura pelo sistema educativo português e, conseqüentemente, à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, principal responsável pelo seu ensino e aprendizagem (Ministério da Educação, 2006).

Esta iniciativa visa: i) promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progressão nacional; ii) criar ambientes favoráveis à leitura; iii) inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; iv) criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; v) enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação dos professores e de mediadores de leitura, informais e formais.

O PNL integra programas que se desenvolvem ao longo do ano letivo nos jardins de infância e nas escolas dos ensinos básico e secundário e que se destinam a assegurar a abordagem sistemática da leitura e da escrita, com incidência universal nos 1.º e 2.º ciclos, alargando-se progressivamente ao 3.º ciclo e ao ensino secundário.

Nos primeiros quatro anos, os diversos programas do PNL envolveram mais de um milhão de crianças e jovens em práticas de leitura orientada. Abrangeram espaços convencionais de leitura (salas de aula, bibliotecas escolares e municipais) e espaços não convencionais (tais como os meios de comunicação social, museus, transportes públicos, hospitais, prisões e outros espaços comunitários). Implicaram o público escolar, mas também as famílias e a rede de leitura pública.

Decorre a primeira fase do PNL, que só contempla os primeiros seis anos de escolaridade. A 2ª fase será iniciada após a divulgação dos resultados da avaliação da aplicação da 1ª fase.

Em síntese, o PNL constitui por si só um fator significativo, que denota uma maior sensibilidade do poder político às questões da leitura, e é uma das dimensões do desenvolvimento do país, considerando a leitura um bem, tal como propõem a União Europeia, a OCDE e a UNESCO.

#### **3.4.4. Programa Nacional de Ensino do Português (2006)**

O *Programa Nacional do Ensino do Português* (PNEP), iniciado no ano letivo de 2006/07, procurou responder à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita ao seu contributo para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua. Foi concretizado em articulação com os agrupamentos de escolas e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores.

O PNEP contemplava uma vertente de formação dos professores centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento. Visava a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula e era regulado por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.

As atividades desenvolvidas no quadro do PNEP revestiam a forma de ações de formação e de acompanhamento de professores do 1º Ciclo, a que se poderiam associar os educadores de infância.

A formação era dinamizada por formadores que faziam parte dos núcleos regionais de formação sediados nas escolas superiores de educação (ESE) e universidades que desenvolvessem formação inicial de professores do 1º ciclo.

O professor que frequentava a formação deveria recorrer a metodologias sistemáticas e estratégias de ensino da língua em sala de aula e refletir sobre o seu uso. No ano seguinte, deveria replicar os conhecimentos adquiridos junto dos colegas do seu Agrupamento, sendo-lhe atribuído o estatuto de formador residente. O programa contemplava ainda uma vertente de acompanhamento no terreno, concretizado em sessões de trabalho com os professores da instituição de ensino superior.

Do conjunto de materiais didáticos de apoio à formação, elaborados no âmbito do PNEP, destacamos as seguintes brochuras:

- *O ensino da leitura: A compreensão de textos* (Sim-Sim, 2007), em que se reflete sobre a importância de tornar explícito o ensino da compreensão na leitura, trabalhando as “estratégias de monitorização da leitura”, a par da decifração; considera-se igualmente que o contacto com o texto literário conduz ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nos alunos; em colaboração com Cristina Duarte e Manuela Micaelo, Inês Sim-Sim propõe um conjunto de atividades que fomentam a compreensão na leitura e a apropriação de técnicas para desenvolver a fluência de leitura;

- *O ensino da escrita: A dimensão textual* (Barbeiro & Pereira, 2007), em que os autores, com a colaboração de Conceição Aleixo e de Mariana Oliveira Pinto, refletem sobre o ensino e as estratégias de operacionalização da escrita, aduzindo práticas integradoras desta competência em sala de aula; assim, chamam a atenção para o facto de que o domínio gradual e progressivo da escrita deverá passar pelas diferentes etapas da produção textual (planificação, textualização e revisão) e por um saber reflexivo, que conduza a práticas de escrita tão diversificadas quanto os contextos e os desafios de uma sociedade em constante mutação;

- *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica* (Freitas, Alves & Costa, 2007), que comporta uma dimensão teórico-prática, apresentando atividades para o treino desta competência nos domínios da oralidade e da escrita; salienta-se o facto de

o correto desenvolvimento da consciência fonológica contribuir para um melhor desempenho dos alunos em compreensão na leitura e expressão/produção escrita;

- a brochura *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística* (Duarte, 2008), que constitui um importante instrumento de suporte para o trabalho dos professores na reflexão sobre o funcionamento da língua e o conhecimento explícito e sobre os princípios que devem nortear as práticas pedagógicas neste âmbito; para além de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva, apresenta ainda um exemplo de laboratório gramatical;

- *O ensino da leitura: A decifração* (Sim-Sim, 2009), que apresenta os conceitos fundamentais para o ensino formal da leitura como processo crucial na educação básica em qualquer sistema de ensino;

- *O ensino da leitura: A avaliação* (Viana, 2009), que procura clarificar os conceitos em torno da avaliação da leitura e os processos que esta implica, assim como analisar as potencialidades e limitações dos diferentes instrumentos de avaliação existentes, promovendo a reflexão sobre as exigências subjacentes à utilização de diferentes estratégias de avaliação.

#### **3.4.5. Programas de Português do Ensino Básico**

A decisão de rever os programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico remonta a 2007 e prendeu-se com a necessidade de os atualizar e de promover a articulação entre os diversos textos reguladores do sistema educativo, no que dizia respeito ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa.

Assim, foram levados a cabo vários estudos preparatórios, a fim de analisar a realidade em que a revisão iria ocorrer, e neles foram incluídos os diferentes intervenientes dos processos de ensino e aprendizagem (docentes, alunos, investigadores e formadores de professores).

Os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) foram homologados em Março de 2009 e, de seguida, desencadeou-se um plano de formação para apoiar as escolas e os professores na sua operacionalização. Entraram em vigor no ano letivo de 2010/11.

Nestes programas, entende-se por *leitura*:



“o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.” (Reis, 2009, p. 16).

É dada ênfase às competências a desenvolver em compreensão na leitura (tendo em conta as suas dimensões cognitivas e a sua natureza social e cultural) e às orientações para uma gestão curricular mais eficaz (tendo em conta as condições contextuais de ensino da leitura em ambiente escolar). Estas últimas assentam em princípios relacionados com o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora a partir de experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras.

Chama-se ainda a atenção para a importância de motivar os alunos para a leitura, a fim de neles se desenvolver hábitos neste domínio:

“devem implementar-se acções de promoção da leitura e promover a vivência de experiências de leitura gratificantes com o objectivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler. Para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler.” (Reis, 2009, p. 70)

O que parece cada vez mais central no currículo é a ideia de que, para os alunos se tornarem leitores, é fundamental o convívio regular com uma grande diversidade de livros, de reconhecida qualidade, em diferentes contextos, apresentados em vários suportes da escrita, incluindo as novas tecnologias, e com objetivos diferenciados. É fundamental, também, a aprendizagem de procedimentos de compreensão e interpretação textual e de fruição leitora.

Estes aspetos não atenuam a centralidade que os textos literários assumem nas práticas de leitura correntes na aula de Português, sublinhando-se que estes devem ser valorizados na sua condição de “testemunhos de um legado estético” (Reis, 2009, p. 5).

Finalmente, é de referir a abertura explícita à literatura para crianças e para jovens, quer pela ligação ao *Plano Nacional de Leitura* (no 1º e 2º ciclos), quer pelo alargamento do elenco de obras e textos propostos para leitura no 3º ciclo.

#### **3.4.6. O Projeto *Metas de Aprendizagem* (2010)**

O Projeto *Metas de Aprendizagem*, também da responsabilidade do Ministério da Educação, insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos (Ministério da Educação, 2010).

Assenta no pressuposto de que Portugal poderá vencer os desafios do futuro e ocupar um lugar mais favorável na competição internacional, se reforçar o rigor e a exigência na promoção e na consolidação das aprendizagens, que deverão naturalmente ser expressas em melhores resultados escolares.

Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem, de forma precisa e escalonada, as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. Traduzem-se na identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos, que deverão evidenciar a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência: *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e Currículo Nacional do Ensino Básico*.

Obviamente, também estão articuladas com os programas definidos para os três ciclos do Ensino Básico.

No 1º ciclo, espera-se que o aluno consolide e formalize a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artística, etc.). Estruturam-se ainda as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber. Esses conhecimentos estruturantes são as fundações em que assentará o conhecimento específico de cada disciplina a desenvolver nos ciclos seguintes. A organização e gestão curricular integrada que este ciclo de escolaridade requer não implicam a diluição dos conhecimentos disciplinares específicos, mas a sua mobilização de forma inter-relacionada face a uma dada situação ou problema, através da conceção estratégica de seqüências de aprendizagem dotadas de intencionalidade pedagógica.

No 2.º ciclo, respeitando uma lógica de articulação vertical, estabelecem-se áreas do saber já mais específicas, mas integradoras de mais do que um saber disciplinar. Pretende-se gerar a gradual perceção da especialidade dos conhecimentos, ao mesmo tempo que se acentua a sua integração em unidades curriculares que tornem visível a construção complementar do saber.

No 3.º ciclo, reforça-se a abordagem disciplinar especializada, de modo a garantir o aprofundamento e o rigor das diferentes aquisições do conhecimento científico e cultural, sem prejuízo da necessidade de as equipas de professores valorizarem a complementaridade dos saberes e desenvolverem em conjunto a capacidade de interpretação da realidade em que os alunos vivem e agem como cidadãos. Na linha das tendências curriculares dominantes para este nível de ensino no conjunto dos países do mundo ocidental, este ciclo está centrado na consolidação e aprofundamento de conhecimentos, métodos e competências que permitam o prosseguimento e aprofundamento de estudos e a inserção em percursos de vida ativa.

*As Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa* foram construídas como referenciais de aprendizagem em cada ciclo escolar, espelhando uma continuidade articulada e progressiva ao longo da educação básica. Na sequência do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) e dos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), as Metas têm como âncora o percurso seguido nas últimas duas décadas por diferentes sistemas educativos que, com o objetivo de melhorar desempenhos escolares, têm procurado definir as competências e desempenhos que todos os alunos devem adquirir e desenvolver na língua de escolarização como resultado de atividades formais de ensino. Entende-se que tais competências e desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência já mencionados.

Ao elaborar as *Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa*, pretendeu-se criar uma estrutura organizativa que contemplasse simultaneamente a confluência de diversas competências e a operacionalização das aprendizagens em causa, dando uma maior especificidade e clareza aos referenciais de aprendizagem esperados. Neste sentido, os

referenciais de aprendizagem para a Língua Portuguesa (Metas) organizam-se em Domínios de Referência, que correspondem a grandes áreas de convergência de saberes das cinco competências essenciais do Currículo Nacional que promovem o desenvolvimento cognitivo e linguístico, e que constituem suportes de usos orais e escritos da língua gramaticalmente corretos e pragmaticamente adequados. Na perspetiva do que o aluno deve aprender, as metas de cada Domínio de Referência estão, por sua vez, organizadas em subdomínios, Organizadores de Aprendizagem, que permitem uma leitura setorial de todos os referenciais de aprendizagem por organizador ou uma leitura mais abrangente por domínio de referência (Ministério da Educação, 2010).

Tendo presentes as metas de aprendizagem relativas ao domínio da leitura definidas para os três ciclos (cf. Anexo 1), defende-se que a leitura deve orientar-se não apenas para a aquisição de saberes, mas também para a sua utilização na vida quotidiana, proporcionando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências.

### **3.5. Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no Ensino Básico**

Ao longo deste capítulo, temos vindo a evidenciar, por um lado, as novas exigências impostas à Escola pela Sociedade da informação e, por outro, os problemas de literacia dos portugueses, identificados e caracterizados em diversos estudos nacionais e internacionais.

Como resposta aos dois desafios/problemas apresentados, centramo-nos no domínio da leitura e defendemos o desenvolvimento de competências em leitura, através da valorização: i) da leitura como processo que pressupõe um leitor ativo; ii) da promoção da motivação para a leitura; iii) da pluralidade de experiências e atividades de leitura associada à vivência de diversas situações de leitura e iv) do ensino explícito de estratégias de leitura.

Vamos agora centrar-nos no contributo da transversalidade da língua portuguesa para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

### 3.5.1. Estudos sobre a transversalidade da língua portuguesa

A presença da língua portuguesa no Ensino Básico tem vindo a ser encarada cada vez com mais afinco e seriedade, dado que esta desempenha um papel extremamente importante na formação dos alunos a todos os níveis, tendo em conta as inúmeras possibilidades abertas pela sua transversalidade.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* promove o desenvolvimento de competências gerais relacionadas com: i) o conhecimento (científico, tecnológico e cultural) e o seu uso; ii) a comunicação (em língua portuguesa e em línguas estrangeiras); iii) métodos e técnicas de resolução de problemas (pesquisa, organização e tratamento de informação; seleção de estratégias adaptadas a uma dada finalidade; tomada de decisões; autonomia e capacidade de trabalhar em equipa); e iv) a capacidade de perspetivar a vida de uma forma ecológica.

Tem-se como certo que a carência destas competências impede a realização plena do ser humano, isola-o da comunicação, limita o seu acesso ao conhecimento, à produção e usufruto da cultura e reduz ou inibe a participação na *praxis* social.

O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa desempenham um papel de relevo neste contexto, porque contribuem para o desenvolvimento de competências transversais, essenciais para o sucesso escolar e a integração socioprofissional, promovem o desenvolvimento de atitudes e valores e são essenciais para a vivência de uma cidadania crítica e interventiva. Para desempenhar este papel, precisam de ser abordados de uma forma transversal, focando-se no desenvolvimento de competências (em detrimento da transmissão de conteúdos) e promovendo a transdisciplinaridade, que permite apostar no contributo das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa.

Este tema tem vindo a ser objeto de diversos estudos no âmbito do LEIP – Laboratório de Investigação em Educação em Português, sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, centrados: i) na identificação e caracterização das representações dos diversos intervenientes no processo educativo; ii) na análise crítica de instrumentos ao serviço da abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa; iii) na conceção, implementação e validação de práticas promotoras

da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa e iv) na formação de profissionais da Educação em novos moldes.

Partindo de estudos centrados na identificação e caracterização de representações relativas à natureza da transversalidade da língua portuguesa e à sua operacionalização, especialmente quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (cf. Barbosa, 2009; Neves, 2004; Neves e Sá, 2005; Pereira, 2008b; Sá, 2010b; Oliveira, 2011; Gomes, 2011; Santos, 2007;), verificou-se que, de um modo geral, todos os públicos-alvo considerados – responsáveis educativos (professores que exercem cargos de coordenação), supervisores de Português, alunos e professores – têm consciência da importância de: i) adotar uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa para desenvolver competências em comunicação oral e escrita, essenciais para o sucesso escolar e o exercício de uma cidadania crítica e interventiva; ii) valorizar o contributo do ensino e da aprendizagem das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para um melhor domínio da língua portuguesa e iii) reforçar a interação entre a comunicação oral e a comunicação escrita, tendo em conta as vertentes da compreensão e da produção/expressão.

Constatou-se ainda a valorização do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e em produção escrita, no seio de uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa. A aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e em produção/expressão escritas são encarados como objetivos prioritários da educação básica. Espera-se que, no final dessa etapa do seu percurso escolar, os alunos possam ler textos adequados à sua idade de forma autónoma, utilizar os recursos ao seu alcance para superar dificuldades que surjam durante a leitura, construir inferências. Também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

Para isso, a compreensão na leitura tem de ser encarada como um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre os processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão na leitura tem de incluir, portanto, estratégias didáticas orientadas para o

desenvolvimento do conhecimento linguístico, para o alargamento das vivências e conhecimentos sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura (Sim-Sim, 2007).

A partir dos estudos sobre transversalidade da língua portuguesa já referidos foram também identificados alguns problemas, na sua maioria relacionados com dificuldades de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, identificadas quer a partir das representações dos públicos-alvo inquiridos, quer através da análise de alguns instrumentos, quer ainda aquando da conceção, implementação e avaliação de estratégias/atividades capazes de promover a abordagem transversal dos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Um dos problemas afeta diretamente os professores e os responsáveis educativos das escolas e prende-se com a deficiente formação para a abordagem do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa numa perspetiva transversal, traduzindo-se em dificuldades: i) sentidas pelos responsáveis educativos das escolas em assumir uma atitude supervisiva em relação aos outros docentes, apesar de reconhecerem que a sua influência pode ser muito importante para estes; ii) sentidas pelos professores e pelos responsáveis educativos das escolas em adotar uma atitude reflexiva e crítica face às diretrizes do Ministério da Educação, limitando-se, na maior parte dos casos, a seguir cegamente essas orientações; iii) em promoverem o trabalho colaborativo e em se envolverem neste e iv) em cultivar uma abordagem transdisciplinar ou, pelo menos, interdisciplinar do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa.

Outro dos problemas detetados está diretamente relacionado com a forma como os professores fazem a gestão curricular dos processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. Da análise dos estudos referidos, podemos concluir que: valorizam sobretudo a interação da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa com determinadas áreas curriculares disciplinares (como a Matemática e o Estudo do Meio, também elas privilegiadas pelo Ministério da Educação, no quadro da reforma educativa em curso), considerando que estas dão um contributo particularmente importante em termos de melhoria do seu domínio. Manifestam também grande dificuldade em

determinar o papel a atribuir às áreas curriculares não disciplinares neste contexto e, de um modo geral, em rentabilizar situações de ensino e de aprendizagem associadas a outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, na promoção de uma abordagem transversal da língua portuguesa e de um melhor domínio da mesma.

Um último problema diagnosticado, mais diretamente relacionado com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, prende-se com o facto de os professores e supervisores reconhecerem a importância de se fazer uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem no âmbito da mesma, mas manifestarem dificuldade em encontrar estratégias que permitam operacionalizá-la.

Por outro lado, quando procuram desenvolver nos alunos competências associadas a uma abordagem transversal da língua portuguesa, tendem a valorizar muito o seu contributo para o sucesso escolar, esquecendo a sua importância para a formação geral do indivíduo, ou seja, para a sua vida no universo extraescolar.

Partindo agora para os estudos centrados na análise de instrumentos, nos quais o nosso se integra (cf. Carvalho, 2006; Bartolomeu & Sá, 2008; Martins & Sá, 2008b; Capucho, 2009; Cunha, 2008), verificou-se que, de um modo geral, os produtores e utilizadores desses instrumentos têm consciência da importância de promover uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa. No entanto, também estes estudos permitiram diagnosticar alguns problemas.

Através da análise dos instrumentos elaborados pelos próprios professores (Projeto Curricular de Turma e planificações das aulas), evidencia-se: a dificuldade em assumir uma postura reflexiva e crítica face aos documentos reguladores publicados pelo Ministério da Educação, a fim de os adaptar a contextos específicos; a quase ausência de trabalho em equipa, envolvendo todos os intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem; a dificuldade em operacionalizar a abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e também nas outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) de forma a rentabilizar o seu contributo para um melhor domínio da língua portuguesa.

Colocando agora o enfoque nos estudos centrados na conceção e validação de práticas (cf. Balula, 2007; Carvalho, 2007; Marques, 2011; Sá, 2010a; Tavares & Sá, 2010),



estes revelam que é possível conceber, implementar e avaliar práticas: ligadas ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, que contribuam para o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente em comunicação escrita, combinando o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa com o de outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

Entre os principais problemas detetados, destacamos: a falta de formação para a abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa; a tendência para se encerrar na sua área curricular (geralmente disciplinar); a dificuldade em conceber, implementar e avaliar práticas promotoras do desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente em comunicação escrita, e a dificuldade em conceber o ensino e a aprendizagem das outras áreas curriculares de modo a contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa.

Para finalizar, os estudos centrados na formação de profissionais da Educação (Ferreira, 2010; Martins & Mesquita, 2010; Pinto, 2009; Sá, 2010a; Macário & Sá, 2011) revelaram que é possível conceber, implementar e avaliar programas de formação inicial e contínua orientados para a abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e para o desenvolvimento de competências em trabalho colaborativo.

À semelhança dos estudos anteriores, também estes permitem identificar problemas relacionados com a dificuldade em levar os professores em formação a: i) conceber, implementar e avaliar formas de operacionalizar uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, embora, em situações pontuais, façam a articulação com a lecionação de outras áreas curriculares disciplinares – sobretudo outras línguas; ii) trabalhar em equipa, nas escolas, até porque estas nem sempre criam condições para que tal se verifique; iii) aceitar e rentabilizar o contributo das restantes áreas curriculares para um melhor domínio da língua portuguesa, já que nos níveis de ensino em que cada docente tem a seu cargo uma área curricular, cada um se fecha na sua disciplina e, nos níveis de ensino em que há monodocência, os professores continuam a ensinar separadamente as diversas áreas curriculares.

Os estudos referidos também permitiram chegar a algumas sugestões que podem conduzir à solução dos problemas detetados, que urge aplicar no seio de novos estudos,

destinados a avaliar a sua validade em diferentes contextos. Estas sugestões responsabilizam todos os atores do sistema educativo.

Temos, assim, um conjunto de sugestões que visam um reforço da eficácia das medidas tomadas pelo Ministério da Educação e que pressupõem:

- uma intervenção mais organizada por parte desta entidade, assegurando uma divulgação mais eficiente das suas diretrizes;

- o seu acompanhamento através de formação adequada para a sua concretização no contexto específico em que cada um se move, que poderá ser dispensada pelo menos aos responsáveis educativos das escolas, assumindo estes, posteriormente, o encargo de a replicar junto dos restantes professores;

- a organização de percursos de formação nas escolas, que podem ser promovidos pelos respetivos responsáveis educativos, eventualmente em colaboração com instituições do Ensino Superior locais;

- maior esforço de atualização por parte dos professores, no que diz respeito à concretização no terreno das diretrizes propostas pelo Ministério da Educação, no âmbito da reforma educativa ainda em curso;

- maior empenho na análise reflexiva e crítica dessas mesmas diretrizes por parte de responsáveis educativos e professores em cada escola;

- aposta clara no trabalho colaborativo e numa abordagem transdisciplinar dos processos de ensino e aprendizagem, que, no caso da língua portuguesa, implicará a valorização da importância das competências desenvolvidas pelos alunos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, quer em termos de sucesso escolar, quer em termos de intervenção consciente e crítica no universo extraescolar, e ainda do contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa;

- a aposta decisiva no desenvolvimento das competências gerais, específicas e transversais definidas pelo Ministério da Educação (DEB, 1999; Ministério da Educação, 2001);

- adoção de práticas sistematizadas e devidamente fundamentadas, visando a promoção da transversalidade da língua portuguesa, nomeadamente conduzindo ao desenvolvimento de competências em comunicação escrita;

- abordagem clara da problemática da transversalidade da língua portuguesa e da sua operacionalização na formação inicial de professores, no contexto supervisoivo, quer nas escolas em que a prática pedagógica se desenvolve, quer nas instituições do Ensino Superior que fazem o seu acompanhamento, e ainda nos programas de formação contínua de profissionais da Educação, o que subentende um esforço concertado, reflexivo e crítico, por parte de supervisores e de supervisionados. (Sá & Martins, 2008b; Sá, 2011)

### **3.5.2. Promoção da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura: implicações e desafios**

Segundo Castro (1998, p. 41), a leitura é sempre transversal, pois é “uma prática potencialmente capaz de nos fazer aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros e dos contextos sociais que nos cercam.”

Deste modo, saber ler é fundamental em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e também na vida extraescolar, em todas as suas dimensões. É desejável que as atividades que se desenrolam na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa sejam ligadas a todas as outras. Do mesmo modo, o trabalho desenvolvido nas restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, deve ter em conta o seu possível contributo para um melhor domínio da língua portuguesa. Esta integração recíproca ajuda o aluno a transferir os conhecimentos, os métodos e as estratégias de um domínio para os outros.

Consciente da importância que a leitura tem em toda a vida do indivíduo – no seu desenvolvimento pessoal e social, no sucesso educativo, na formação da personalidade, na autonomia, na sua forma de estar e compreender o seu espaço de inserção –, torna-se necessário refletir sobre as situações de aprendizagem da leitura vividas no universo escolar e sobre a aquisição de instrumentos essenciais e estruturantes dos mecanismos necessários às competências básicas de leitura.

À luz do princípio da transversalidade da Língua Portuguesa, é nosso objetivo sensibilizar professores e alunos para a ideia de que o desenvolvimento das habilidades de leitura é um objetivo a ser atingido pela Escola nas diversas áreas curriculares e de que a especificidade de cada área curricular oferece oportunidades singulares para o aprimoramento de diferentes habilidades de leitura, desafio que o PISA tem procurado atualizar.

Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências associadas à compreensão na leitura e à produção/expressão escrita em língua portuguesa e o sucesso noutras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Pelo papel central que lhe cabe nos processos de ensino e aprendizagem em geral, é unanimemente admitido que o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura está especificamente associado à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa. Esta conceção justifica-se pelo facto de a leitura permitir a concretização de uma pluralidade de funções acometidas à generalidade das ações educativas, particularmente no campo da formação pessoal e da socialização (Dionísio, 2000).

Na sociedade atual é cada vez mais necessário dominar a leitura para nela se poder viver, para se ser bem aceite e para poder usufruir dos vários recursos que põe ao nosso dispor. Deste modo, como afirma Pereira (2002, p. 69):

“ninguém contesta, hoje como ontem, a centralidade da disciplina de Português no quadro curricular dos ensinos Básico e Secundário. Este entendimento unânime parece até constituir um dos poucos pólos de concórdia no âmbito das inúmeras reformulações de programas e projetos escolares.”

Pela língua portuguesa, é possível descobrir a pluralidade de dimensões da experiência humana. Segundo Fátima Sequeira (1989, p. 157):

“ao convocar todos os conhecimentos imprescindíveis a uma análise da língua e ao seu exercício, transmissão e fruição, [a aula de Língua Portuguesa] apresenta-se, não como um somatório desses conhecimentos, mas sim apoiada numa transversalidade

disciplinar que exige o recurso a inquietações pedagógicas e didáticas derivadas das práticas encontradas nessa transversalidade.”

Como já referimos, o ato de ler ultrapassa os limites da sala de aula e, por essa razão, a Escola precisa de estar pronta para estabelecer práticas de leitura que proporcionem ao aluno condições para se tornar um indivíduo que procure contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e justa, sem perder de vista o prazer de ler.

De acordo com Inês Sim-Sim (2002a), no ensino da leitura há que não perder de vista os grandes objetivos a atingir ao longo de toda a escolaridade e que se podem sintetizar nos seguintes propósitos: (i) promover a automatização do processo de decifração; (ii) promover a autonomia e a velocidade de leitura; (iii) promover a capacidade para usar a leitura como forma de aprendizagem; (iv) promover a capacidade para perseverar na leitura de um texto; (v) promover a capacidade para ler espontaneamente e com regularidade; (vi) promover a eficácia na seleção de estratégias adequadas ao fim de leitura em vista; (vii) promover a capacidade para apreciar e fruir textos literários.

Assim, num contexto de renovada preocupação educativa, no que diz respeito à compreensão na leitura e aos níveis de literacia, torna-se fundamental conceber, implementar e avaliar, no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa experiências de aprendizagem que:

- promovam o enriquecimento da competência comunicativa dos alunos, em termos semânticos, lexicais, morfológicos, sintáticos e pragmáticos (Costa, 1998);
- desenvolvam estratégias promotoras da ativação e aprofundamento dos conhecimentos prévios dos alunos (Carreira, 2001; Carreira e Sá, 2004);
- contribuam para a aquisição/desenvolvimento de estratégias que permitam explorar a compreensão dos textos escritos a diferentes níveis [microestrutura, macroestrutura e superestrutura] (Giasson, 1993, 2004; Sá, 2004, 2009; Sim-Sim, 2006, 2007, 2009);
- favoreçam o envolvimento dos alunos em situações de leitura diversificadas, que tornem possível a realização de diferentes tipos de leitura, quer numa vertente informativa, quer numa vertente lúdica; não interessará que o aluno detenha uma forma

padronizada de leitura e que a use sistematicamente, sendo antes importante que seja flexível, detendo um leque diversificado de abordagens, a que poderá recorrer consoante os propósitos e perspetivas pessoais, por um lado, e os diferentes textos, por outro (Bentolila, Chevalier, & Falcoz-Vigne, 1991; Sobrino, 2000; Balula, 2007);

- fomentem a abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, envolvendo, para além da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares (Sá, 2004; Sá & Martins, 2008b), dado que, como defende Fátima Sequeira (2002, p. 58), “a leitura é um domínio transversal e pluridisciplinar em contexto escolar e, por isso, todos os professores têm a responsabilidade de orientar os alunos na leitura do material utilizado para o estudo dos conteúdos programáticos ministrados e de criar nos alunos o gosto pela leitura”;

- de um modo geral, expandam o universo de leitura dos nossos alunos (Reis, 2009).

Outra finalidade importante é que os alunos aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem. Apesar do crescente desenvolvimento tecnológico e diversificação das fontes de informação, a língua escrita continua a ser a fonte de informação privilegiada. Uma vez que a sociedade confere muita importância à leitura, a integração do indivíduo exige a aquisição e o desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão da informação escrita. Fica assim reforçada a importância da leitura como ferramenta de aprendizagem fundamental para todos, em todas as idades (Balula, 2007).

O que os resultados dos estudos de literacia e as provas de aferição refletem, em boa medida, é a situação ainda precária do trabalho com leitura nas escolas portuguesas. O que se vê com mais frequência nas escolas é um ensino de língua portuguesa totalmente desvinculado das reais necessidades de uso social da língua por parte dos alunos, que, como futuros cidadãos, têm o direito de esperar que a instituição escolar os prepare efetivamente para integrarem a sociedade da informação. Continuam a constituir exceção situações em que, inspirados e estimulados por material e discussões recentes sobre o assunto, os professores já realizam um trabalho voltado para a exposição dos alunos aos diversos géneros em circulação na sociedade, para a vivência de diferentes

experiências e situações de leitura, para o ensino explícito de estratégias de leitura e para valorização da motivação para a leitura na promoção de hábitos de leitura e na formação de leitores competentes.

Para colmatar as principais dificuldades que os alunos vêm revelando, torna-se necessário refletir e implementar, de modo particular nas aulas de Língua Portuguesa, experiências de aprendizagem que envolvam situações de leitura com várias finalidades: ler para obter informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de carácter mais geral, ler para aprender, ler para rever um texto escrito, ler por prazer, ler para comunicar algo a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu. Desta forma, tomarão consciência de que ler não significa apenas identificar palavras e apreender ideias, mas também refletir sobre elas, sobre as suas relações e os sentidos implícitos, tendo em conta diferentes objetos e a intencionalidade do autor, compreender inferências e expressar opiniões pessoais fundamentadas.

Relativamente às atividades de leitura, devem considerar-se atividades:

- para extrair informação de um texto (categorização dos blocos informativos, relação entre diferentes momentos do texto, avaliação da progressão, esquematização das ideias do texto, realização de paráfrases, demarcação de palavras-chave, distinção de determinados aspetos do assunto com cores diferentes, ...);

- que propiciem o desenvolvimento das competências lexical (enriquecimento do vocabulário, mas, também, a capacidade de observação e de análise das palavras) e ortográfica;

- que articulem a leitura com a escrita, sublinhando palavras-chave, distinguindo determinados aspetos do assunto com cores diferentes, fazendo sínteses da informação (esquemas e planos); atividades de articulação da leitura com a escrita e com a oralidade, através da estruturação de processos de reformulação de carácter metalinguístico e meta-textual, tais como operações de contração, de alargamento e de transformação de textos, operações de reconto e de resumo;

- de auto-revisão de textos, consciencializando os alunos da importância da competência leitora no desenvolvimento da escrita. Desta forma, os alunos aperceber-se-

-ão de que os escritos são dinâmicos e não aparecem por um simples efeito de colagem de “ideias”, mas depois de o autor as ter organizado e hierarquizado, ter rasurado, riscado, voltado atrás; só desta forma o aluno se poderá aperceber de que o texto não é fruto de uma inspiração veloz, mas de um trabalho demorado.

São igualmente esperados percursos didáticos integrados, associando os textos narrativos muito presentes à exploração de outros tipos de texto – sobretudo, aqueles que o aluno tem de utilizar para a aquisição de conhecimentos (informativos e explicativos).

Devem ainda promover-se iniciativas diversificadas para conferir sentido às atividades de leitura e produção de textos, tais como intercâmbios escolares, feiras do livro, encontros com autores de obras a estudar, dinamização de bibliotecas.

Em síntese, no que respeita à leitura, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa devem permitir “criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista” (Ministério da Educação, 2001, p. 32).

É indispensável sensibilizar os professores para a ideia de que o desenvolvimento das habilidades de leitura é uma das metas a ser atingida pela escola nas diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e de que a especificidade de cada área curricular oferece oportunidades singulares para o aprimoramento de diferentes habilidades de leitura.

Comprovada a relevância da leitura na formação educativa e social do homem e do papel da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores, concluímos este capítulo enunciando alguns dos direitos do aluno/leitor.

Os nossos alunos/leitores merecem:

- o acesso a uma vasta gama de material de leitura que possam e queiram ler;
- um ensino que promova a competência técnica para a compreensão na leitura e o desejo de ler materiais progressivamente mais complexos;
- uma avaliação que evidencie tanto as suas potencialidades como necessidades e oriente os professores no desenho de um ensino que contribua para o seu crescimento como leitores;



- professores especializados, capazes de os envolver em práticas de literacia diversificadas e socialmente significativas;

- especialistas capazes de um acompanhamento individualizado dos alunos que revelam dificuldades na prática da leitura;

- professores que compreendam a complexidade de cada leitor adolescente, respeitem as suas diferenças e respondam às suas particularidades;

- contextos sociais – casa, comunidade e país – que apoiem os seus esforços no envolvimento em práticas de literacia elaboradas e criem as condições necessárias para o seu sucesso. (Moore, Bean, Birdshaw & Rycik, 1999).

No capítulo seguinte centrar-nos-emos no papel do manual escolar de Língua Portuguesa na promoção da aquisição e desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura.



## **Capítulo 4 – Papel do manual escolar no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura numa abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa**

“Los manuales escolares se han convertido hoy en un nuevo campo de conocimiento dotado de sustantividad propia, tanto por las complejas funciones que realizan como por su relevante papel en la historia interna de la escuela.”

Benítez (2000, p. 5)

Atualmente, a edição de manuais escolares integra-se num setor com muito peso económico, associado à produção, distribuição e consumo de recursos didáticos. Neste setor económico, os manuais escolares, normalmente publicados em papel, surgem associados a uma gama alargada de produtos para-pedagógicos e para-científicos, gerados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Por conseguinte, o segmento do manual escolar, em sentido restrito, representa um componente menor do mercado livreiro direcionado para a educação e a formação. Segundo Choppin (1999, p. 9) “Le manuel, tel qu’il est aujourd’hui, nourrit le parascolaire.”

Apesar de se assistir a uma verdadeira explosão no número e na diversidade de recursos didáticos disponíveis, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e o principal mediador das aprendizagens (Gimeno, 1992; Parcerisa, 1996; Carmen & Jiménez-Aleixandre, 1997; Gérard & Roegiers, 1998; Santos, 2001 e Bonafé, 2002). A evolução do sistema educativo consagrou-o como um instrumento central dos processos de ensino e de aprendizagem para gerações sucessivas de crianças e jovens, em Portugal como noutros países.

### **4.1. Funções do manual escolar nos processos de ensino e aprendizagem**

O manual escolar visa contribuir para o desenvolvimento de competências gerais, transversais e específicas, definidas pelos textos reguladores em vigor, promovendo também a aquisição de conhecimentos. Por conseguinte, além de apresentar informação básica, procura proporcionar aos alunos que dele se servem experiências de

aprendizagem e de avaliação necessárias à promoção das finalidades programáticas de cada área curricular, disciplinar e não disciplinar.

Esta conceção do manual escolar enquanto dispositivo pedagógico central no processo de escolarização (Magalhães, 1999) está patente em vários documentos reguladores que a ele se referem.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo*, no Artigo 41º - 2, confere-lhe o relevante estatuto de recurso educativo privilegiado.

No artigo 2º do Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de Novembro, considera-se o manual escolar 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 actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.”

O mesmo decreto-lei impõe a definição de uma política de manuais escolares, que faça deste recurso didático a base para o desenvolvimento de competências, a promoção da mudança de atitudes e a aquisição de conhecimentos, de acordo com os programas em vigor, podendo ainda conter diretrizes no sentido de se proceder à avaliação da aprendizagem.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 47/2006 define este objeto como um instrumento construído em função 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 actividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor”.

Nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), é evidente a preocupação em fornecer ao professor diretrizes que lhe permitam orientar-se com

facilidade, entendendo os instrumentos curriculares como recursos fundamentais para a prática de ensino. Neste sentido, procurou-se reposicionar os manuais escolares nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre eles escreve-se que:

“sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas, como com alguma frequência se verifica; para que não aconteça uma tal sobreposição, é necessário que o professor cultive uma relação activa com estes programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico” (Reis, 2009, p. 9).

Dado o seu estatuto, defende-se que o manual escolar deverá assentar em pressupostos e princípios facilitadores de um ensino concordante com uma perspetiva construtivista. Assim, deverá promover os processos de ensino e aprendizagem centrados no aluno, conferindo-lhe maior responsabilidade e autonomia e atribuindo ao professor o papel de facilitador desses processos.

Todavia, como afirma Rui Vieira de Castro (1999, p. 191):

“Os manuais escolares são textos de utilização preferencial pelos alunos – nas suas ‘actividades’, nos seus ‘enquadradores discursivos’, nos seus ‘textos de endereçamento’ são os alunos que elegem como destinatários: mas este é um destinatário de segundo nível, porque o primeiro é, obviamente, o professor que é quem decidirá sobre a adopção ou não; aliás, este destinatário emerge frequentemente em notas de abertura que precisamente o seleccionam como leitor primeiro; pode acontecer, para lá disto, a ocorrência de comentários, de sugestões, de observações que só ganham sentido se concebermos o professor como leitor ideal deste tipo de textos.”

À luz das diretrizes apresentadas, o manual escolar deve ser encarado como um objeto de cultura, que reflete as ideias dominantes da sociedade que o produziu, relativamente à educação em geral e ao ensino da leitura em particular, pela função primordial que o domínio das competências de leitura representa para o desenvolvimento de todas as outras aprendizagens. Espelha também as orientações culturais, as permanências e as mudanças que ocorreram no meio social, principalmente no que se refere aos modelos pedagógicos dominantes e às políticas educativas que foram implementadas por cada regime. Na sua relação estreita com o tecido social,

expressa ainda a mentalidade, os valores e as sensibilidades da sociedade que o utiliza e reutiliza.

Usado sem crítica e, portanto, sem escolha consciente e sem critério, restringe os movimentos dos sujeitos. No limite, assume o protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem, desempenhando o papel do professor e impedindo o trabalho próprio e intransferível do aluno (por exemplo, pela automatização). No desejo de “garantir” conteúdos e resultados, estes acabam entendidos como o objetivo do processo, perdendo-se de vista a meta fundamental: formar sujeitos competentes e cidadãos críticos.

Dado que o manual escolar adquire mesmo, com frequência, o estatuto de orientador e regulador das práticas pedagógicas, é necessário dar-lhe particular atenção e não o ver como simples suporte de informação, neutro, mas sim como transmissor de ideologias (Martins, 2009a).

Encarando-o como um instrumento cultural e pedagógico, Castro e Sousa (1998, pp. 43-44) explicam a complexidade do manual escolar:

“Para os manuais e nos manuais concorre a acção de várias agências e agentes que os tornam objectos particularmente complexos, caracterizáveis, entre outros aspectos, pela diversidade de funções que lhes podem ser associadas. [...] por um lado, estes textos circunscrevem um corpo de saberes que, não constituindo, só por si, os saberes que são transmitidos e/ou adquiridos nas escolas, são um factor de estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica.”

Mais próximos da realidade educativa, mais simplificados do que os programas, usados por professores e alunos, os manuais têm inúmeras características que os tornam objeto central no processo de constituição e transmissão do discurso pedagógico. A este propósito, Castro e Sousa (1998, p. 44) esclarecem a centralidade deste dispositivo à luz de vários princípios:

“i) a planificação das acções pedagógicas por parte dos professores é frequentemente apoiada em manuais escolares; ii) as práticas pedagógicas, com grande regularidade, têm como referência mais ou menos próxima algum tipo de manual escolar; iii) as aquisições realizadas pelos alunos são em larga medida geradas, construídas ou reforçadas por referência aos manuais escolares.”

Por sua vez, Alain Choppin (1992, pp. 18-20) afirma que o manual escolar, enquanto dispositivo pedagógico central do processo de escolarização, pode ser analisado segundo quatro dimensões: i) produto de consumo, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas, dos contextos económicos, políticos e legislativos; ii) suporte de conhecimentos escolares, emanados de um programa oficial, uma vez que ele se constitui como fiel depositário “des connaissances et des techniques dont la société juge l’acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs et qu’elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations”; iii) veículo ideológico e cultural, que transmite um sistema de valores, uma ideologia e uma cultura determinados e iv) instrumento pedagógico, que se apresenta “(...) dans son élaboration comme dans son emploi, inséparable des conditions et des méthodes de l’enseignement de son temps”.

A consideração destas dimensões permite ajudar a reconhecer elementos que caracterizam, em cada sociedade e em cada momento, conceções e práticas de ensino. Permite ainda reconhecer ao manual diferentes funções como objeto multifacetado que é. Segundo Alain Choppin (1992), o manual escolar desempenha: i) uma função referencial, porque constitui uma referência para a definição de currículos e programas; ii) uma função instrumental, porque acaba por impor métodos de aprendizagem; iii) uma função ideológica ou cultural, porque veicula valores; iv) uma função documental, porque é fonte e objeto de pesquisa para a História da Educação.

Segundo Gérard e Roegiers (1998), o manual escolar assume funções distintas, consoante o seu destinatário seja o aluno ou o professor, e pode ainda assumir formas muito diferentes, consoante os autores dão mais ou menos ênfase a um ou a outro destes dois destinatários.

Relativamente ao aluno, as funções do manual orientam-se, por um lado, para as aprendizagens escolares e, por outro, para a relação que essas aprendizagens estabelecem com a vida quotidiana presente e futura, incluindo a vida profissional.

No que diz respeito às aprendizagens escolares, o manual escolar desempenha funções de: i) transmissão de conhecimentos, pela apresentação sequencial e progressiva dos conteúdos referidos no programa da área curricular a que se destina; ii) estruturação

e organização da aprendizagem, sugerindo uma progressão do ensino e da aprendizagem, mediante a organização em “unidades de aprendizagem” e “sequências de aprendizagem” (consolidação das aquisições e aprendizagens); iii) desenvolvimento de capacidades e de competências, permitindo que os alunos se ativem posteriormente em situações específicas e ainda desenvolvendo métodos e hábitos de estudo que permitam a sua progressão.

No que respeita à relação que estabelece entre as aprendizagens escolares e a vida quotidiana e profissional presente e futura, o manual escolar tem um papel a desempenhar na educação social e cultural dos alunos, devendo ajudar os seus utilizadores a conhecerem-se e facilitar a sua integração social (cf. Richaudeau, 1986; Séguin, 1989; Choppin, 1992, 1999, 2007; Gérard & Roegiers, 1998; Tormenta, 1999; Bonafé, 2002, Santo, 2006 & Pereira, 2011).

Nos documentos que sucessivamente regulamentam o manual escolar, são-lhe também atribuídas funções orientadas “para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor” (Circular 14/97).

Mais recentemente, na circular nº 7/2000, do DEB, emerge um valor acrescido para a formação cívica e democrática dos alunos: “o manual escolar (...) contribui também, através de valores que explícita ou implicitamente veicula, para a formação cívica e democrática dos alunos”.

Reitera-se ainda a sua importância na aquisição de conhecimentos, atitudes e hábitos de trabalho: “(...) enquanto auxiliar dos processos de ensino e de aprendizagem, o manual escolar visa contribuir para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos de estudo”.

Independentemente das funções para as quais é concebido, a finalidade de qualquer manual escolar é, primordialmente, o desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos. Não podemos ignorar que, atualmente, se pretende romper com a ideia de um currículo que se esgota nos conteúdos, devendo antes estar orientado para o desenvolvimento de competências. Assim, no quadro desta orientação, impõe-se repensar, quer a estrutura de muitos dos



manuais escolares, quer o modo como eles são usados no desenvolvimento desse currículo (Leite & Costa, 2003). Em relação ao professor, o manual escolar desempenha as funções de ligação das aprendizagens à vida quotidiana e profissional, articulando os interesses da escola com os do futuro cidadão e, por isso, está diretamente relacionado com a docência e com a gestão da sala de aula. Assim, é indispensável que o manual proporcione pistas de trabalho para uma atualização e/ou renovação da prática pedagógica e cumpra as funções de: i) formação, ii) informação científica e geral, iii) formação pedagógica ligada à disciplina, iv) ajuda na lecionação e na gestão das aulas e v) ajuda na avaliação de aquisições (Perrenoud, 1995; Gérard & Roegiers, 1998; e Apple, 2002).

É com base nestes pressupostos que defendemos que o manual escolar funciona como uma estratégia de recurso, um apoio estruturado e organizado, que garante ao professor a referência a aspetos essenciais, muitas vezes teoricamente sintetizados, no sentido de facilitar o trabalho do aluno, e onde, quase sempre, as atividades se encontram relacionadas com os textos em análise.

O manual escolar cumpre o seu papel quando, nas mãos do estudante, o desafia, o motiva, o apoia e lhe permite autoavaliar-se, no processo de desenvolvimento de competências e de consolidação de novos saberes. É também um auxiliar precioso no apoio à lecionação da disciplina de Língua Portuguesa, pelo que deve haver, por parte dos autores, um cuidado especial na sua conceção e, por parte dos professores, na sua escolha e uso, de modo a que ele se constitua como um bom instrumento de trabalho e contribua para a qualidade de ensino (Martins & Sá, 2009b).

Dada a mudança cultural da escola e a heterogeneidade dos alunos, torna-se imperativo repensar as práticas curriculares. O modelo curricular centralizado, em que a educação de todos dependia das diretrizes do Estado e o currículo não passava de uma amálgama de objetivos e conteúdos previamente determinados para um ensino de massas, deu lugar a um novo paradigma em que o currículo é “um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção inacabada”, desempenhando um papel “integrador e dialético, sensível à diferenciação, não

ignorando a existência de uma realidade que se constrói na diversidade” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 18)

Neste contexto, os manuais escolares assumem relevância, principalmente na configuração dos métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que se relacionam de muito perto com as práticas pedagógicas e intervêm no modo como os docentes lecionam e no modelo de conhecimento que difundem, estabelecendo vínculos sociais que determinam o processo de ensino. Além de estruturarem os conteúdos lecionados, são ainda ferramentas curriculares que interferem significativamente na organização dos modernos sistemas educativos, como disseminadores de uma “cultura científica” e de uma “identidade nacional” (Morgado, 2004, p. 18).

Tradicionalmente concebidos como referenciais básicos de conjuntos de saberes organizados, apresentados de acordo com uma progressão rigorosa, estruturados em capítulos e temas, os manuais escolares são chamados a assumir uma pluralidade de funções na sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida. Como afirmou o investigador Alain Choppin (1999, p. 8), o manual:

*“est devenu un outil ‘polyphonique’: il doit permettre d’évaluer l’acquisition des savoirs; il doit livrer une documentation composite, empruntée à des supports variés; il doit faciliter l’appropriation par les élèves d’un certain nombre de méthodes transférables à d’autres situations, à d’autres environnements. Compte tenu de l’hétérogénéité croissante des publics scolaires, il doit autoriser des lectures plurielles.”* (Choppin, 1999, p. 8)

Uma vez evidenciados o estatuto e a centralidade do manual escolar e apresentadas algumas das características que o tornam um “objecto central na configuração dos processos de ensino e aprendizagem” (Dionísio, 2000, p. 78), importa refletir sobre o lugar que ocupa em todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta a transformação e evolução dos próprios manuais, a proliferação de fontes de informação e a mudança de paradigma do ensino, que deixou de ser a transmissão de conhecimento pelo professor e a reprodução do mesmo pelos alunos, para passar a ser a construção desse mesmo conhecimento pelos alunos, orientados pelo professor, já que “ninguém ensina ninguém, mas ninguém aprende sozinho” (Freire, 1982, p. 67).

Com o advento da Escola Nova, cujos princípios pedagógicos valorizam uma pedagogia ativa, o manual escolar não pode ser mais visto como enciclopédia, mas tende a apresentar-se como uma abertura de horizontes, encaminhando o aluno para outras leituras e outras fontes de informação e formação. É nesta linha de pensamento que, na perspetiva de Choppin (1999; 2007), o manual escolar de hoje deve ser muito flexível, de forma a fazer face a um público heterogéneo, a garantir o acesso a competências transversais e a viabilizar múltiplos percursos didáticos, mas também a autorizar sempre uma leitura e uma abordagem muito individuais, tanto por parte do aluno como do professor.

Brito (1999, p. 142) refere-se ao manual escolar como sendo um “instrumento todo-poderoso”, que influencia a prática pedagógica e que é utilizado, muitas vezes:

“como uma bíblia, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade, menosprezando-se a complementaridade e a valorização que, acrescidamente, possa buscar-se noutros manuais e autores, acabando por esvaziar-se o sentido e a pertinência da possibilidade de outras explorações que conduzam os alunos a ultrapassar uma vivência escolar que não pode nem deve caminhar de mãos dadas com a rotina.”

Mais recentemente, Célia Silva (2003) realizou uma análise de manuais escolares do 9.º ano de escolaridade, que lhe permitiu concluir que nestes se notam fortes influências de orientações curriculares do passado, nomeadamente no que respeita aos modos de trabalho com os alunos, às tarefas propostas, ao uso das novas tecnologias e ao cariz da avaliação preconizada. Concluiu também que os manuais continuam a evidenciar sobretudo uma função de transmissão de conhecimentos.

Estão em questão as funções, a evolução, a transformação e o futuro do manual escolar e todos os dados apontam para um certo conservadorismo em termos de posicionamento dos docentes em relação ao mesmo e aos processos de ensino e aprendizagem por ele promovidos.

No entanto, antevemos que a transformação do manual escolar, pela sua funcionalidade, importância e quase indispensabilidade, provocará no docente um (re)posicionamento face a ele. Perante outros meios e instrumentos, como as novas tecnologias da informação e da comunicação, o manual escolar deixará de deter o

monopólio para passar a ser um recurso entre os demais.

Apesar de não ser tão abrangente em termos de conteúdos como é a Internet, ou em termos de economia de espaço físico e condensação como são os diversos suportes digitais e virtuais de que dispomos, o manual escolar continuará a ser mais funcional, mais prático, mais de relação e contato físico de proximidade do que todos os outros. Será, porventura, esta sua natureza caracterizada pela funcionalidade e disponibilidade prática que continuará a fazer dele um instrumento privilegiado e preferido de docentes, alunos e até encarregados de educação.

Deste modo, importa intensificar a oferta de formação específica na área dos manuais escolares para que os professores possam fazer frente à grande influência comercial das editoras aquando da escolha dos mesmos, se evite que estes desempenhem as funções de “programa da disciplina” e condicionem as práticas letivas ao definir conteúdos e formas de apropriação e para que a pluralidade de manuais signifique diversidade nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens.

Como já foi referido, embora não sejam instrumentos exclusivos do ensino e da aprendizagem, na escola, os manuais escolares ocupam hoje um lugar de referência no panorama dos materiais didáticos. São ferramentas de trabalho que têm uma grande projeção 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).

Uma vez que são vistos como importantes instrumentos pedagógicos, culturais e ideológicos, os manuais escolares estão no centro dos interesses da investigação em educação. Nesta linha de ideias, uma análise complexa de manuais escolares pode constituir uma fonte de informação importante para a caracterização do ensino e da aprendizagem da leitura em Portugal e dos processos educativos e didáticos que neles ocorrem. Estes documentos fornecem-nos informações e interpretações relativas à cultura, ao imaginário e aos processos de escolarização, assim como às metas e às práticas educativas.

Seguindo muitas vezes diferentes orientações teóricas e metodológicas, diversos autores consideram o manual escolar como peça fundamental nos processos de ensino e

aprendizagem. A ideia de que os livros de texto têm um papel decisivo na transmissão do conhecimento científico tem sido defendida nos últimos tempos. Pretendendo-se que a escola transforme o discurso científico num discurso didático compreensível para os alunos, é igualmente importante que os manuais escolares o façam. Pretende-se também que esse discurso didático estimule nos alunos a curiosidade, o espírito de descoberta e de análise de situações da vida, em vez de os ensinar a passivamente receberem um conhecimento já feito. É igualmente importante que os manuais escolares cumpram estes requisitos. Por isso mesmo, na conceção de um manual escolar, entendemos dever ser dada atenção à linguagem científica, mas também ao modelo pedagógico-didático que o mesmo veicula.

É importante reconhecer que os manuais escolares nunca poderão ter em conta todas as situações relativas a contextos reais, nem todas as características dos alunos que os utilizam. Por isso, a sua utilização tem de pressupor sempre um trabalho dos professores na adequação do discurso e dos processos de ensinar e de fazer aprender aos alunos reais e tem de implicar que esses manuais constituam um dos recursos didáticos e não o único recurso (Bonafé, 2002).

Nas palavras de Tormenta (1996; 1999), uma boa utilização do manual escolar implica uma aplicação crítica, uma necessidade de reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem, um novo papel do professor, o que obrigará a uma nova identidade profissional emergente de uma construção coletiva. Neste paradigma da cultura de organização, o manual escolar, certamente, deixará de fazer sentido na sua vertente dogmática e talvez se situe como uma fonte de sugestões ou de consulta, um dos recursos possíveis na sala de aula, entre muitos outros.

Como livro especializado, o manual escolar beneficia do prestígio cultural de que o conhecimento escrito e especializado desfruta. Percebido de forma acrítica, esse prestígio converte-se numa ilusão prejudicial à perceção da realidade. O risco está na possibilidade de a opção pelo manual escolar excluir outros materiais e, portanto, outras formas de conceber, organizar e transmitir conhecimentos igualmente relevantes. Nesse caso, a eventual autoridade investida no manual escolar transforma-se em autoritarismo, em recusa ao diálogo e ao debate.

Devemos antes encarar o manual escolar como um recurso para atingir um objetivo e não como o próprio objetivo, ilusoriamente atingido pelo simples manuseio, pelo uso obediente, evitando que este trabalhe contra a aprendizagem e, portanto, contra o verdadeiro ensino.

Não está em causa a substituição do manual escolar pelas novas tecnologias educativas, que representam a reunião dos meios audiovisuais, informáticos e comunicacionais que permitem criar, armazenar, recuperar e transmitir informação a grande velocidade e em grandes quantidades, mas a necessidade de encontrar formas de diálogo entre as duas metodologias de ensino: a tradicional e a tecnológica. O computador, a televisão, o vídeo, a rádio e outras tecnologias são hoje mais do que meios de diversão cultural.

Sendo o manual escolar uma peça chave para o entendimento e transformação da nossa realidade educacional, os professores devem procurar escolher os “seus” manuais da forma mais qualificada possível, utilizando-os de forma crítica como apoio didático e não como substituto da planificação didática e fazendo-os interagir com todos os demais materiais didáticos disponíveis, que a análise e a reflexão revelarem pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da escola. Se temos à disposição várias possibilidades, diferentes caminhos, diversos materiais didáticos, diversos momentos e situações de ensino e aprendizagem, por que nos havemos de fixar apenas num recurso, por mais rico que seja? Não se trata, evidentemente, de evitar os riscos do manual, evitando o próprio manual, mas antes de (re)construir as formas da convivência, da articulação entre os materiais disponíveis, tirando proveito da diversidade, fazendo-a trabalhar em nosso favor. Quando os manuais se constituem no único elemento estruturador do trabalho na sala de aula, como frequentemente acontece, e, concomitantemente, num obstáculo a uma reflexão que suscite mudança, contribuem para transformar os professores em consumidores de currículo e para que se mantenha a confusão entre manual escolar e programa.

Muitos dos problemas decorrentes dos processos de conceção e de utilização dos manuais escolares podem ser identificados a partir da análise da sua qualidade e da respetiva certificação. Face aos problemas referidos, ao aparecimento de um amplo

conjunto de recomendações e opiniões, muitas vezes divergentes, sobre a pertinência do uso do manual nas salas de aula e tendo presente que a evolução do sistema educativo o consagrou como um instrumento central do processo de ensino e aprendizagem, a investigação sobre manuais escolares deve ser mais abrangente e contemplar:

*A função do manual escolar e a sua especificidade no conjunto dos materiais didáticos*

Até que ponto o manual escolar constitui uma expressão do currículo? Que tipo de estrutura pode ter um manual escolar? Quais as vantagens e desvantagens das diversas opções? Qual a natureza do trabalho que se prevê para os alunos? Que articulação proporciona o manual escolar com as restantes recursos didáticos (meios audiovisuais, informáticos e comunicacionais)? Que tipo de propostas de trabalho, ou tarefas, pode trazer um manual escolar? Qual a legibilidade dos textos dos manuais escolares? Que interações sociais podem os manuais escolares estimular?

Neste domínio, será importante conhecer melhor as diversas possibilidades de conceção dos manuais escolares como objetos educativos, bem como as suas potencialidades e limites. Interessa saber não só quais as teorias educativas subjacentes à sua conceção, mas também as condições necessárias à sua concretização e as suas possibilidades de sucesso.

*A utilização dos manuais escolares por professores, alunos e pais*

Como é que os professores integram os manuais escolares na sua prática pedagógica? Como é que os articulam com os outros materiais didáticos? Quais as formas mais usuais de utilização dos manuais escolares seguidas pelos alunos? O que procuram os alunos nos manuais escolares? Como é que o manual escolar pode ajudar a criar hábitos de trabalho? Que estratégias podem ser seguidas para ensinar os alunos a estudar pelo manual escolar? Como é que os manuais escolares são utilizados como forma de extensão da aprendizagem extra-aula? Como são usados em casa? Os pais e encarregados de educação fazem algum uso dos manuais escolares? Porquê e para quê? Como o fazem?

A este respeito, será importante conhecer não só quais as práticas e relações que os diferentes atores educativos mantêm com os manuais escolares, mas também quais os

fatores de ordem educativa, social ou cultural que as influenciam e quais as respetivas condições de mudança.

*A avaliação e escolha dos manuais escolares pelos professores*

O que pensam os professores do processo de seleção e adoção de manuais escolares? Que sugestões e alternativas podem ser apresentadas ao processo atual? O que pensam os professores sobre a utilidade das grelhas de avaliação propostas pelo Ministério da Educação? Preferem criar e utilizar os seus próprios instrumentos de avaliação? Como articular as expectativas e sugestões dos professores relativamente ao processo de adoção de um manual escolar com as diretrizes do Ministério da Educação? Que formação é necessária para desenvolver, nas escolas e nos agrupamentos, mecanismos adequados de avaliação dos manuais escolares?

Neste domínio, para além do desenvolvimento de estudos descritivos, qualitativos e quantitativos, são também necessários estudos que mostrem quais são os fatores determinantes nos processos de escolha e adoção de manuais escolares seguidos pelas escolas e agrupamentos.

*Processos editoriais relacionados com os manuais escolares*

Que critérios de qualidade e revisão utilizam as editoras no processo de criação dos manuais escolares? Que mecanismos estão previstos para avaliar o manual escolar em uso e posteriormente incluir sugestões dos principais utilizadores? Que garantias de qualidade científica e didática podem/devem oferecer as editoras?

Também neste domínio, importa conhecer as práticas existentes, mas é igualmente importante conhecer as razões que as fundamentam e as opções alternativas que se colocam, bem como os respetivos custos educativos, económicos, sociais e políticos.

*História e conceções alternativas de manuais escolares*

Como evoluíram os manuais ao longo da história? Que fatores impulsionaram as sucessivas mudanças? Como podem os manuais escolares continuar a evoluir? Em particular, como podem responder ao desafio da tecnologia multimédia? Como pensar o manual escolar como instrumento de trabalho para os alunos cuja língua materna não é o português? Podem os manuais escolares ser concebidos também como instrumentos da



relação escola/família? De que modo? Com que condições e possibilidades de sucesso? Pode o manual escolar criar espaços específicos para a adaptação aos diferentes contextos territoriais/sociais? E para a representação da flexibilidade curricular? De que modo? Com que condições e possibilidades de sucesso?

Para além de saber como se tem verificado a evolução do manual escolar, interessa discutir também como poderá essa evolução continuar no futuro, correspondendo a novos objetivos e necessidades educativas e sociais, e explicitar os fatores que nela poderão ser determinantes.

*Políticas e recomendações para o uso de manuais escolares*

Que forças sociais, económicas e políticas se movem para influenciar os manuais escolares? Quais as suas agendas políticas? Quais as suas estratégias e táticas? Quais as consequências das políticas educativas relativamente à produção, controlo de qualidade, normas de adoção e disponibilização aos alunos dos manuais escolares? Que conceções, tendências e agendas se movem por detrás do discurso educativo que promove recomendações políticas e educacionais relativamente à avaliação e uso de manuais escolares? (Moreira, Ponte, Pires & Teixeira, 2006, pp. 11-15)

Se, como afirma Brito (1999), o manual escolar é visto e utilizado como a “bíblia” de uma disciplina, isto é, o *livro dos livros* ou o *livro das leis*, e se é inegável a sua centralidade entre todos os recursos educativos, torna-se, então, fundamental discutir o seu papel na regulação do ensino, já que ele condiciona as práticas escolares, adaptando(-se) (a)os discursos oficiais.

O manual desempenha, então, uma importante função recontextualizadora do discurso pedagógico (ao interpretar os princípios e reorganizar os conteúdos dos programas) e uma função de regulação da prática pedagógica (ao apresentar sugestões de leitura de textos, ao definir e aplicar conteúdos de gramática, ao definir formas de avaliação dos conhecimentos dos alunos). Estamos, assim, a sublinhar o papel do manual escolar na definição do discurso específico de uma disciplina, na organização dos seus objetivos, dos seus métodos, dos seus conteúdos, da sua avaliação, enfim, da sua essência e da sua identidade (Silva, 2008).

Como o manual escolar se tem afirmado como o mediador mais privilegiado e influente entre a planificação dos professores e as aprendizagens dos alunos, deter-nos-emos agora em particular nos manuais de Língua Portuguesa e na sua relevância para o ensino e aprendizagem da Língua Materna.

#### **4.2. Papel do manual de Língua Portuguesa numa abordagem transversal dos processos de ensino e aprendizagem**

Como vimos, contrariamente a outros materiais de apoio pedagógico-didático, o manual define-se pela sua intenção, mais ou menos explícita, de servir de suporte escrito aos processos de ensino e aprendizagem associados a uma área curricular, disciplinar ou não disciplinar, no seio de uma instituição escolar (cf. Choppin, 1992, p. 16).

No caso específico da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, o manual escolar pode ser uma ferramenta essencial para a aquisição e desenvolvimento de competências gerais, transversais e específicas associadas à aquisição de mecanismos facilitadores do acesso ao conhecimento, apelando a métodos de estudo e de trabalho (como a pesquisa, a consulta, a organização ou o tratamento da informação) e potenciadoras da inserção na vida ativa e da contribuição para o progresso social. Pode, também ajudar a desenvolver estratégias importantes para a resolução de problemas do dia a dia do cidadão comum, se tiver em conta as características da sociedade moderna, e contribuir para a formação de um cidadão ativo, consciente, independente e crítico, capaz de mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.

Poderá, ainda, permitir a descoberta da multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade.

Face ao exposto, o manual escolar pode tornar-se numa ferramenta relevante para o desenvolvimento individual, o relacionamento social, o acesso ao conhecimento, o sucesso escolar e profissional e o exercício pleno da cidadania, na medida em que veicula um conjunto de conhecimentos e permite desenvolver um conjunto de capacidades e

atitudes multifuncionais e transferíveis, a que todos os indivíduos necessitam de recorrer para a sua realização pessoal, desenvolvimento, integração social e empregabilidade.

De forma mais restrita e tendo em conta a problemática contemplada no nosso estudo, o manual escolar poderá contribuir para desenvolver nos alunos competências associadas à compreensão na leitura: ao promover o enriquecimento da competência comunicativa dos alunos em termos semânticos, lexicais, morfológicos, sintáticos e pragmáticos; ao desenvolver estratégias promotoras da ativação e aprofundamento dos seus conhecimentos prévios; ao contribuir para a aquisição e desenvolvimento de estratégias que permitam explorar a compreensão dos textos escritos a diferentes níveis (microestrutura – associada à apreensão das ideias veiculadas pelo texto –, macroestrutura – ligada à identificação das ideias principais do texto – e superestrutura – relacionada com a identificação da estrutura característica do texto); ao favorecer o envolvimento dos alunos em situações de leitura diversificadas, que tornem possível a realização de diferentes tipos de leitura, quer numa vertente informativa, quer numa vertente lúdica; ao fomentar uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, envolvendo a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e ao contribuir para expandir o universo de leitura dos nossos alunos, pondo-os em contacto com toda a diversidade de textos que circula numa sociedade de informação como a nossa.

Como promotor da compreensão leitora, o manual escolar deve permitir criar uma atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências a desenvolver aquando da prática de leitura. Deve também disponibilizar aos alunos e ao professor todos os conteúdos do currículo e materiais de leitura diversificados que os permitam trabalhar, proporcionando aos segundos uma grande variedade de experiências de leitura para os motivar para a mesma (Martins e Sá, 2009b).

Deve, de igual forma, dar a conhecer aos alunos diferentes tipos de textos, diferentes tipos de linguagem de que eles se possam servir dentro e fora da escola.

Deve também desenvolver nos alunos a capacidade de fazer inferências e de compreender os textos recorrendo à articulação com os conhecimentos prévios.

Relativamente ao ensino e à aprendizagem da compreensão na leitura, os manuais devem tornar possível o confronto dos alunos com textos e obras apelativos, em situações reais, para assim os motivarem para esta (Martins & Sá, 2008a).

Diferentes relatórios sobre manuais escolares (*Relatório sobre os Manuais Escolares*, 1997; *Relatório do Grupo de Trabalho 'Manuais Escolares'*, 2005) e diferentes estudos evidenciam vários problemas resultantes: de falhas dos manuais escolares em si (ligadas a aspetos pedagógicos, científicos e didáticos); da aplicação da legislação em vigor; da atual conjuntura educativa e social do país (mais especificamente associados à reforma curricular em curso); dos critérios tidos em conta na adoção dos manuais escolares pelos professores (ou da ausência deles).

À semelhança do que se passa nas restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, nas que têm a língua portuguesa como objeto dos processos de ensino e aprendizagem a elas associados, tem-se assistido a uma emergência progressiva de diferentes tipos de suportes escritos para apoio das práticas pedagógicas, com particular expressão nos manuais paraescolares.

Atualmente, os manuais escolares de Língua Portuguesa tendem a apresentar características diferentes, quer em termos de conteúdo, quer de estruturação: para além dos textos (não só de natureza literária), que constituem o cerne de todas as atividades, comentários e informações propostos, e as atividades, compreendem análises de aspetos relativos ao funcionamento da língua e do texto, com recurso às respetivas metalinguagens, bem como propostas de atividades mais ou menos detalhadas no âmbito dos diferentes domínios da língua. No entanto, a verdade é que o manual escolar de Língua Portuguesa continua a ser visto como um livro de textos por excelência.

Castro (1999, pp. 190-191) afirma que os manuais escolares são objetos particularmente complexos, característica para que contribuem decisivamente a rede de relações intertextuais em que estão posicionados, a natureza plural dos seus destinatários, a multiplicidade de objetivos que a sua utilização persegue, o tipo de condicionalismos que marcam a sua produção e difusão. Os "livros de Português" – expressão usada pelo autor para se referir ao manual nuclear da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa – tendem hoje, com cada vez maior frequência, a ser

acompanhados de textos "satélites" — cadernos de apoio, cadernos de exercícios, livros do professor, fichas de avaliação, por exemplo —, que funcionam ora como enquadreadores, ora como elementos complementares relativamente àquele primeiro texto, que assim passa a funcionar como núcleo de um *corpus* textual vasto.

Podemos assim falar de uma reconcetualização do "livro de Português". Se há cinquenta anos, a antologia *era* o manual e, em larga medida, os manuais se limitavam à antologia, foi-se assistindo, com maior incidência durante os últimos quarenta anos, a uma progressiva complexificação deste dispositivo pedagógico, devido a tentativas de inovação ou de renovação pedagógica e à progressiva generalização de uma escola de massas, com as correspondentes dificuldades ao nível do recrutamento dos professores. Nessa perspetiva, estes textos apresentam-se como lugares excelentes para aceder à compreensão do que são as disciplinas escolares, as práticas que as constituem, os papéis que as desenham e os princípios que as regulam (Castro, 1999, p. 191).

O crescente investimento no manual escolar de Língua Portuguesa e o leque de funções que desempenha converteram-no num texto "totalizante": o "livro de Português é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades. Em suma, o livro de Português é a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, tanto para os alunos como para o professor." (Castro, 1999, p. 191).

As representações decorrentes das atividades são diretamente associadas ao autor do manual e revelam as suas conceções sobre o que é ler ou escrever um texto, sobre o que é falar ou ouvir uma língua. Quando, em contexto pedagógico, se fazem perguntas sobre um texto, está-se a ensinar que aquelas são as perguntas que se deve fazer àquele texto. Se, para textos diferentes, são feitas perguntas redutíveis a um determinado esquema interrogativo, está-se a ensinar que há certos textos que se lêem de certa maneira.

Num estudo que elegeu o Livro de Português como objeto e o questionou, entre outros aspetos, sobre as capacidades e atitudes escolarmente válidas para ler um texto, o que é aí relevante ou quais os textos e as leituras legítimas, Lourdes Dionísio (2000) concluiu que os manuais de Língua Portuguesa se apresentam normalmente como uma entidade pedagógica que tende a anular qualquer leitura pessoal dos textos propostos,

impondo verdades tidas como universais e indiscutíveis. São também inúmeras as adaptações contidas nos manuais escolares e que adulteram o texto original. A autora interroga-se ainda sobre se a literatura que se lê nos manuais é mesmo literatura ou se não será já outra entidade, simulacro da primeira, resultante do domínio das vozes alheias que dela se apoderam para a transformar em instrumento de domesticação. A análise levada a cabo demonstra que o esforço dos autores dos manuais vai precisamente no sentido de conduzir a Literatura a uma regulamentação de leitura que anula, reduz ou obscurece as suas dimensões mais inefáveis ou incontroláveis. Os autores dos manuais parecem temer o que na Literatura é mais vital e, por isso, desvitalizam-na. Fazem-no através de enunciados que instituem uma autoridade interpretativa que o aluno nunca é convidado a desmontar ou a recusar. Ao operarem desta forma, expulsam da aula de Português todos os aspetos que, na Literatura, poderiam incentivar a formação de cidadãos pensantes, interventivos.

Um estudo posterior, levado a cabo por Amélia Vieira (2005), intitulado *O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de língua portuguesa*, reforça a constatação de que o manual de Português continua a não privilegiar práticas de interpretação dos textos conducentes a leituras plurais, capazes de formar sujeitos/leitores que se caracterizem por possuírem competências de leitura que ultrapassam a mera descodificação dos textos e lhes permitem participar ativamente na construção dos sentidos desses mesmos textos.

Na continuidade deste surge o estudo *A vida dos manuais escolares: Processos de renovação dos manuais de Língua Portuguesa*, realizado por Sandra Mesquita (2009), no qual se pretendeu identificar os processos de renovação – lugares de manutenção ou mudança – de dois grupos de manuais, correspondentes a momentos temporais e curriculares diferentes. Através deste estudo, foi possível concluir que o texto narrativo predomina nos manuais, mas há uma maior abertura da aula de Português ao género juvenil contemporâneo. Por outro lado, é visível uma reconceptualização das atividades, já que se observa uma diminuição das atividades de leitura e um aumento das de escrita e oralidade. No entanto, segundo a autora, seria precipitado falar de uma redefinição radical ao nível dos textos, das atividades e dos autores lidos, porque são mais visíveis

lugares de continuidade do que de mudança. É sobretudo na forma – e não no conteúdo – que os manuais mais têm mudado.

A reflexão sobre a mudança aparente dos manuais é também reforçada pelo estudo de Fernando João (2009), intitulado *Manuais Escolares do 1º ciclo, entre Currículo e Programas*. Este estudo permitiu verificar que mudam os alunos, mudam os professores e o manual escolar permanece quase intocável no seu estatuto e importância, por todos reconhecidos. Apesar das adaptações (em termos de grafismo, imagem, introdução de novos recursos), o manual escolar permanece como verdadeiro “repositório” e fonte de conteúdos, saberes e conhecimentos. Mudam as metodologias, a política, a ideologia, a economia e a própria sociedade, mas o manual escolar permanece como símbolo do que deve ser aprendido para nos tornarmos cidadãos. Mudam os currículos, mudam os programas e o manual escolar adapta-se e continua a ser o verdadeiro representante e guia orientador desses mesmos currículos e programas, podendo até substituí-los. Surgem novas fontes, novos recursos e equipamentos, com mais e maiores atributos e vantagens, e o manual escolar resiste e ombreia com a inovação e mudança, porque ele próprio veicula a inovação e a mudança. São os seus utilizadores diretos e indiretos que o afirmam, quando os consideram, apesar de tudo, importantes, quase indispensáveis, porque se constitui como um guia e um orientador de ações e práticas sociais e profissionais.

Permanecerá porque interesses muito fortes gravitam em torno deste verdadeiro instrumento de controlo e orientação política, ideológica, social e económica. Permanecerá porque faz parte da identidade profissional dos professores e do “ofício” dos alunos e é símbolo da escola, seja ela transmissiva, construtivista ou cultural, porque representa o que se transmite, o que se constrói e o que se sabe.

Estes estudos permitem-nos compreender que, usado acriticamente, o manual é uma insidiosa e perigosa ferramenta de hipnose que, frequentemente, subjuga os protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem. Perante tal panorama, compete ao docente de Língua Portuguesa criar as condições necessárias para estabelecer laços entre o leitor e o manual escolar, fornecendo, assim, o conhecimento científico-pedagógico que considere relevante, tendo em conta o próprio aluno.

Face ao exposto e dada a centralidade dos manuais escolares no dispositivo pedagógico, parece haver razões para crer na pertinência da sua análise no que respeita aos textos nucleares, atividades, fichas de avaliação, textos informativos.

A didática das línguas e das literaturas está ainda hoje demasiado presa à didática do manual escolar havendo uma grande dependência em relação a este, quer do professor, quer do aluno. Prevalece a crença no pré-conceito de que o manual é a aula, quando se devia acreditar antes que o manual é mais um recurso ao serviço da aula de Português.

A esta realidade redutora vêm juntar-se problemas relacionados com a própria adoção dos manuais. O grande número de manuais que, em cada ano, é apresentado pelas editoras para adoção e o curto período de tempo disponibilizado para o efeito fazem com que a escolha dos mesmos frequentemente se processe sem uma análise prévia e cuidada das propostas que encerram, no sentido de possibilitar um manuseamento adequado, quer pelo professor, quer pelo aluno, constituindo-se assim como um verdadeiro motor para a aprendizagem/investigação deste último e não o transformando num recetor passivo de textos e conceitos.

Goodman (1988: 28) fala em “fatores objetivos” na escolha de um manual de língua e menciona três aspetos como determinantes: “a excelente selecção de textos”, “a existência de exercícios de interpretação para esses mesmos textos” e o fato de “os materiais, que constam no manual, serem baseados em investigações científicas sobre o processo de leitura”.

Um estudo posterior, realizado por Brito (1999), vem confirmar que a “boa selecção de textos” é o primeiro critério pelo qual se deve pautar a escolha de um manual, seguindo-se aspetos relacionados com os “textos variados”, de “tipologia diferente”, “produzidos pelos alunos”, “agradáveis”, “adaptados ao grau de escolaridade” e aos “interesses dos alunos”.

Num quadro de compreensão das teorias e práticas do ensino e aprendizagem do Português interrogam-se algumas condições escolares de produção de leitores, designadamente os dispositivos discursivos que definem o que pode e deve ser dito e



feito a propósito dos textos, que organizam os modos da sua interpretação, que instituem as vozes "autorizadas" nestes processos.

Não obstante os novos desafios que a contemporaneidade nos propõe, a todos em geral e à Escola em particular, a complexidade das funções que lhe são atribuídas e a diversidade de conhecimentos e destrezas que o docente deve possuir, devido às deficiências que a formação profissional dos professores ainda comporta e à sedução das estratégias de marketing adotadas pelas editoras, o manual escolar continua a figurar como um dispositivo aparentemente imprescindível qual roteiro curricular, pedagógico e didático incontornável –, sem o qual a manutenção das normas de qualidade propostas nos documentos curriculares oficiais seria uma utopia (Cabral, 2005).

#### **4.3. Seu contributo para o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura**

O manual de Língua Portuguesa deverá ajudar o docente a fomentar o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte dos alunos, contribuindo para a promoção da leitura e da literacia nas aulas desta área curricular disciplinar, na medida em que determina, em grande parte, a forma como os professores ensinam a língua portuguesa e a forma como os alunos a aprendem.

Partilhamos da opinião de alguns autores (Castro, Rodrigues, Silva & Sousa, 1999; Dionísio, 2000; Cabral, 2005), quando argumentam que, muitas vezes, o manual escolar dita o currículo de Língua Portuguesa a que são submetidos os alunos e, dessa forma, torna-se na principal fonte de conhecimento para a maioria deles.

Os manuais não têm só de se moldar às novas orientações curriculares, mas também aos contextos sociais em que a aprendizagem ganha sentido.

Dada a importância dos manuais escolares de Língua Portuguesa, a sua elaboração, adoção e utilização dentro e fora da escola devem assentar na consciência da transversalidade da língua portuguesa e do contributo das competências adquiridas através do seu ensino e aprendizagem para o sucesso do aluno a nível escolar e social e na necessidade de promover um ensino e aprendizagem da língua portuguesa que conduzam efetivamente ao desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura.

Na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, o manual escolar tem como uma das suas finalidades essenciais ajudar a formar leitores competentes (Morais, 2006).

As competências de leitura que se espera desenvolver através da consecução de determinados objetivos de leitura não devem ser específicas desta área curricular disciplinar. Antes devem ter um carácter integrador e transversal. Não se pretende a formação de um aluno para ser bem sucedido nos momentos de avaliação de Língua Portuguesa, mas incapaz de processar a informação que o cerca e de agir em função dela para corresponder às exigências literárias no contexto das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e fora da escola. Um bom leitor lê com propósitos definidos, mesmo que as finalidades das suas leituras não estejam associadas a objetivos pragmáticos imediatos.

Para formarmos bons leitores, devemos dar particular atenção às condições de produção de leitura que definimos nas atividades que propomos aos nossos alunos, seguindo o manual escolar e explorando outros recursos.

Enquanto instrumento pedagógico e cultural, o manual escolar contempla um corpo de saberes que, não constituindo só por si os saberes que são transmitidos e/ou adquiridos na escola, é um fator decisivo de estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica. Assim, no que respeita à proveniência dos conteúdos, o manual deve ser aberto e pautar-se pela flexibilidade e diversidade de informação que disponibiliza. As fontes que refere devem ser diversificadas e ser apresentadas de forma explícita, para que o aluno/leitor possa alargar os seus horizontes, se assim o entender.

A seleção de conteúdos que contempla não deve estar exclusivamente associada aos saberes disciplinares. Deve também contemplar aspetos culturais de carácter transversal e relevantes na sociedade em questão, nomeadamente os que podemos relacionar com a educação para a cidadania, que atravessa todo o currículo.

Ainda no que respeita aos conteúdos, é fundamental verificarmos se as estratégias de leitura que o aluno tem de mobilizar para compreender os textos são ensinadas explicitamente. Sabemos, hoje, que compreender um texto não é apenas localizar informações que aparecem ao longo do mesmo, mas requer do aluno capacidades de monitorização do processo. Antes da leitura, é muito importante ajudar o aluno a:

estabelecer um objetivo de leitura; ativar conhecimentos prévios sobre o tema, sobre o autor, sobre o género textual; formular hipóteses sobre o conteúdo do texto; antecipar conteúdos (com base no título, nas ilustrações, mancha gráfica, etc.); filtrar o texto para encontrar chaves). Durante a leitura, é importante ensinar o aluno a: prestar deliberadamente atenção ao que lê; ajustar a velocidade de leitura à dificuldade do texto; reler cada parágrafo e procurar a informação nova; adivinhar pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...); usar chaves contextuais sobre o texto; parafrasear e tomar notas durante a leitura; sintetizar à medida que se avança e criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido. Depois da leitura, é importante ensinar o aluno a: fazer exposições orais e/ou escritas do/sobre o texto; reter novos dados, formular questões sobre o lido e responder-lhes; confrontar as previsões de conteúdo com a informação do texto; relacionar o universo textual a que teve acesso através da leitura com o seu próprio universo.

Por seu turno, as atividades que o manual propõe, a fim de concretizar estratégias didáticas relevantes, devem ser diversificadas e apresentar níveis de complexidade distintos. Destinadas a favorecer a aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, devem visar a resolução de problemas e mobilizar a experiência dos alunos a quem se dirigem e os seus interesses. Deverão também sugerir caminhos para a abordagem da leitura como um ato sociocultural, o que implica a capacidade de adaptar as suas estratégias de leitura aos contornos específicos de cada situação de leitura vivida. Devem, deste modo, dirigir-se também à compreensão e à análise, complementando a identificação, repetição e memorização de informação.

Neste contexto e tendo presente as potencialidade de uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, o domínio da leitura deve ser trabalhado em interação com os restantes domínios previstos nas diretrizes do Ministério da Educação, em especial o da oralidade e o da escrita.

Num sistema de ensino marcado por uma reforma curricular centrada no ensino e na aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo, é inegável a importância da promoção da transversalidade da língua portuguesa, particularmente quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e

produção escrita, rentabilizando a influência que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa pode ter no sucesso escolar e na inserção socioprofissional do aluno, bem como o contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa.

O tempo dedicado à leitura deve permitir ainda organizar a turma para leitura individual e em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo ou em momentos de audição ou visualização conjunta com recurso à consulta do próprio manual, mas também a outras fontes relevantes para a formação do aluno, que o manual deve evocar.

O manual escolar de Língua Portuguesa deve ser aberto, promovendo a interação, o saber-fazer, a pesquisa, a integração das aquisições e dos saberes. O aprendente deve ser capaz não apenas de repetir os saberes transmitidos pelo manual, mas também de exercer um saber-fazer cognitivo sobre esses mesmos saberes (Gérard & Roegiers, 1998; Choppin, 2007).

Igualmente importante é possibilitar que os alunos se envolvam em atividades que impliquem a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de atitudes, hábitos, normas e valores que possibilitem a realização individual e a integração social. Desta forma, para além da obtenção de conhecimento, possibilita-se a aquisição e desenvolvimento de competências e valores, que fazem com que o aluno vá mais além da resolução técnica de atividades académicas.

O manual deve ainda estimular o diálogo com as experiências de aprendizagem concretizadas fora da escola. Em particular, deve permitir que o aluno se desenvolva e torne um leitor competente nas diferentes situações da sua vida.

Os recursos didáticos disponibilizados pelo manual escolar e outros por ele sugeridos devem ser diversificados e permitir a adaptação ao nível, possibilidades e interesses dos alunos a quem se destinam.

Por tudo isto, somos de opinião de que o manual escolar precisa de enfatizar uma visão integradora das competências em compreensão na leitura, dos objetivos a ela associados, dos conteúdos relevantes para a formação de leitores competentes, das estratégias didáticas e atividades de leitura e dos recursos didáticos, para ser um

instrumento de promoção da compreensão na leitura. Deve, assim, apresentar um formato flexível e permitir a adaptação, complemento e melhoria. Os alunos e professores a quem se destina são muito heterogéneos e as exigências ao nível da competência leitora refletem também essa heterogeneidade.

As práticas de leitura escolar são determinadas por um “dispositivo pedagógico”, ao mesmo tempo texto regulado e texto regulador: o manual escolar. De facto, ao apresentar pressupostos teóricos aparentemente conformes ao discurso pedagógico oficial, os manuais escolares apresentam o conjunto de textos válidos e o modo como eles devem ser lidos e ensinados –, assim definindo e orientando os percursos interpretativos de alunos e de professores. Nessa definição, pela forma como surge organizado, o manual assume também uma ação modelizadora das práticas de ensino, que irão influenciar a natureza e o ritmo de progressão das aprendizagens.

Contudo, para que se trabalhe efetivamente a transversalidade da língua portuguesa e tendo presente a função social da Escola, os manuais da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa devem incutir no aluno compromissos, crenças e interesses, isto é, suscitar uma função transformadora em detrimento de uma função reprodutora. Devem também perseguir as grandes finalidades educativas e ir além dos objetivos da área curricular disciplinar. É ainda importante que os manuais se mobilizem para ajudar a escola a despertar no aluno o gosto pela leitura e a desenvolver nele hábitos a ela associados.

Ao nível das práticas pedagógicas, a noção de cânone encontra a sua materialização no manual escolar, isto é, numa seleção de textos que socialmente são reconhecidos, por comunidades interpretativas, como modelares e oportunos num processo formativo. Este objeto pedagógico é frequentemente acompanhado por determinados dispositivos discursivos que circunscrevem aquilo que institucionalmente pode ser considerado como conhecimento válido a ser transmitido aos alunos (Dionísio, 2000, p. 87).

Com efeito, selecionando determinados textos e autores, valorizando certos temas e dando relevo a certos géneros, o manual apresenta-se como um dispositivo regulador do conhecimento e, por via dessas seleções, mas também pelos questionários e

atividades propostas, afigura-se latamente condicionador do tipo de práticas que considera pertinentes que as gerações mais jovens adquiram e exercitem. Efetivamente, definindo e demonstrando o que deve ser dito no espaço pedagógico e o modo como tal ação deve ser realizada, bem como também, com muita frequência, as formas de comprovar e de avaliar as aquisições efetuadas, o manual escolar configura-se como uma autêntica instância de conformação de comunidades de leitores.

Nesta perspetiva, os manuais escolares veiculam sempre, implícita ou explicitamente, determinadas conceções e representações acerca daquilo que é a língua e quais são ou devem ser as suas práticas, na ótica das comunidades interpretativas que socialmente ratificam esse manual.

Ora, a relação do cânone com a didática do texto é tanto mais relevante quanto o manual escolar é, hoje em dia, um objeto pedagógico de que não é possível prescindir. Se, para o professor, ele é, com frequência, o mais importante, senão mesmo único, referente das práticas pedagógicas, por razões que se prendem não só com a sua acessibilidade, como também com o seu preço e facilidade de utilização, verifica-se que, de igual modo, para o aluno, ele é também, muitas vezes, o primeiro livro com o qual contacta e é através dele que será incitado a descobrir outros.

Ainda que o manual escolar seja frequentemente apresentado como um objeto pedagógico pretensamente neutro e natural, a seleção de textos e de autores que opera, assim como as práticas de língua que por via dessa seleção e das formas de interrogar o texto explicitamente valida, fazem dele um objeto capaz de condicionar, de forma decisiva, os seus leitores. De facto, formatando atividades e validando práticas, os textos e as formas de os interrogar configuram-se como uma espécie de currículo oculto, contribuindo para a legitimação de determinados modos de ler e para a valorização de determinados tipos de leitor (Azevedo, 1999; 2007; Dionísio, 2000, Vieira, 2005).

Se, tradicionalmente, o manual funcionou como lugar preponderante no modo de aceder ao texto, constituindo um instrumento de objetivação e escolarização das práticas organizativas e pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa (Dionísio, 2000), a emergência de outros recursos, nomeadamente as novas tecnologias e a proliferação de

informação potenciada, e a ênfase do *Plano Nacional de Leitura* na leitura de livros criam uma possibilidade de redefinir a sua função escolar.

A abordagem de textos diversificados possibilita o alargamento da competência comunicativa do aluno na sua vida prática, tornando-o capaz de compreender melhor o que ouve e lê e de se exprimir adequadamente, de forma oral e escrita, em circunstâncias diversas.

Carlos Reis, na sessão de abertura da *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2007), afirmou que:

“não há ensino do Português digno desse nome com manuais que apresentam a Língua como um caótico aglomerado de textos escolhidos à margem de qualquer critério, como se um poema de Eugénio de Andrade valesse o mesmo que um slogan publicitário e um texto ensaístico de António Sérgio pudesse ser equiparado a um episódio de telenovela”.

O que muitas vezes chega aos professores e aos alunos sob a forma de manuais escolares de Língua Portuguesa são imagens pálidas, simplificadas e enviesadas, porque interpretações subjetivas, de professores ou de pequenos grupos de professores, dos princípios e das opções curriculares e didáticas determinantes do processo de ensino e de aprendizagem (Cabral, 2005).

No que respeita à leitura de textos literários, o trabalho realizado com e sobre eles, em contexto escolar, “centra-se prioritariamente na compreensão linguística e semântica dos textos (...), sendo diminuto, por conseguinte, o investimento na interpretação das obras e na reflexão sobre os procedimentos literários utilizados...” (Mello, 1998, p. 405). Consideramos, precisamente, que “muitas vezes, o aluno não gosta de ler porque não interiorizou ainda em que consiste o processo” (Arnaut, 2002, p. 212). Continua a praticar-se “um ensino da literatura baseado na antiga tradição de repetir os conteúdos que os professores veiculam sobre as obras” (Mello, 1998, p. 403).

Predominam na escola as leituras padronizadas, que privilegiam o que é previsível e avaliável. Desta forma, as leituras escolares de literatura secundarizam a dimensão de experiência individual e de vivência interior dos leitores. Contudo, como refere Maria Alzira Seixo (1999: 11), “sem esta dimensão, a comunicação estabelece-se sobretudo no

plano colectivo, tendendo para manifestações acrílicas de cariz maciço e histerizante, sem permitir que se desenvolva a sua função de aperfeiçoamento pessoal...”

Deste modo, os processos tradicionais de apreensão da obra de arte estética não têm concedido protagonismo ao leitor na tarefa de aprender a ler, esquecendo as experiências pessoais do leitor, o seu autoconhecimento e o desenvolvimento de um espírito reflexivo e crítico. As leituras do texto literário impostas são ainda uma forma de destruição do seu objeto, já que esquecem, por exemplo, os efeitos que este tem sobre os leitores.

Assim, importará sobretudo perceber os elementos e a forma da obra literária e os efeitos que aqueles permitem conseguir. É, então, relevante que se perceba que “a expressão estética exige uma apreensão estética” (Pimenta, 2003: 12). Para este autor, a expressão estética só se consegue através da despragmatização da língua (cf. 2003: 191). Contudo o que tem sido possível verificar é que as leituras escolares demandam a pragmatização dessa despragmatização, tentando construir um sentido, único e aceitável, que possa ser reconhecido como legítimo. Desta forma, o manual escolar ao impor as leituras dos seus autores conduz o aluno a procurar o reconhecimento, o já conhecido em detrimento da procura do conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Demanda-se, na escola, através dos usos pragmáticos da língua, atribuir um sentido aos textos literários, esquecendo o contributo que, para a sua descodificação, dão a forma do texto e os efeitos suscitados. Aguiar e Silva (1998: 30) defende que “na educação estético-literária, é indispensável alcançar o conhecimento que está profundamente ligado às emoções e aos afectos”. Admitindo isto, compreender-se-á “porque não existe já possibilidade de interpretação de tipo ideal; a receção move-se forçosamente no espaço concreto da multiplicidade e da variedade” (Pimenta, 2003: 192).

Na verdade, ainda que aos paradigmas comunicacionais presentes na escola de hoje correspondam modelos de ensino que visam a experiência da receção literária, o que tem sido possível constatar é que a interação leitor/texto, a construção do saber, o conflito das interpretações, a interatividade pedagógica e a atenção aos efeitos estéticos



do texto sobre o leitor não têm estado presentes na leitura escolar de literatura (Mello, 1997).

Verdadeiramente, a leitura de literatura no manual escolar caracteriza-se por um controlo das interpretações, pela predeterminação dos sentidos e por uma desvalorização das variáveis *leitor* e *contexto*. Verifica-se que:

“a ordem dos valores transmitidos é ainda a de aceitação e reprodução de um sistema de relações culturais e sociais em que os textos servem para validar a autoridade e o poder de uns e controlar os processos de construção da identidade social de outros”. (Dionísio, 2000, p. 401).

Conclui-se, então, que os manuais são em larga medida textos fechados, “textos de um só sentido, de uma só leitura e, por isso mesmo, afectados por um grau muito forte de normatividade” (Dionísio, 2000, p. 401).

Face ao exposto, é evidente a importância que damos à leitura de textos literários, tendo presente as diretrizes do Ministério da Educação, patentes nomeadamente nos *Programas de Português do Ensino Básico*. No entanto, é importante não esquecer os textos não literários, pela sua importância social:

“Reading is a different task when we read literature, science texts, historical analyses, newspapers, tax forms. This is why teaching students how to read the texts of academic disciplines is a key part of teaching them these disciplines.” (Key Ideas of the Strategic Literacy Initiative, 2001).

O ensino da compreensão de textos não literários implica estratégias de leitura diferentes e que possibilitem identificar o tema e seu desenvolvimento, a escolha da informação mais importante de acordo com o objetivo de leitura estabelecido e o reconhecimento da estrutura dos textos (Sim-Sim, 2007; Guzzetti, 2009)

Face ao exposto, o manual escolar de Língua Portuguesa deve apresentar um *corpus textual* diversificado e completo, de modo a criar oportunidades para que, na aula e fora dela, os alunos tenham acesso a diferentes e significativas experiências de contacto com os textos, literários e não literários, e se tornem sujeitos autónomos no e pelo ato de dizer, de ler ou de escrever. Deve também trabalhar a leitura de outras linguagens que exijam do aluno um ato de compreensão específico, (tais como gráficos, tabelas,

esquemas), mostrando as possíveis relações com os textos verbais que os acompanham (legendas e explicações).

Como concluiu Dionísio (2000), os textos, literários e não literários, incorporados no manual escolar, normalmente surgem como textos fechados, cujos sentidos estão lá prontos a serem extraídos, reproduzidos, parafraseados.

São frequentes as contradições entre as declarações dos “textos de abertura” dos manuais e as práticas propostas nestes dispositivos. Nos primeiros surgem, com frequência, declarações de valorização de atitudes dos sujeitos, numa tentativa de colagem do manual a paradigmas pedagógicos emergentes. Contudo, as práticas sugeridas mostram o contrário: não se prevê a interrogação, a reflexão, a diferença, os sujeitos individuais, nem se promove o leitor reflexivo e crítico. Prevê-se, sim, a existência de leituras únicas e o reconhecimento e a aceitação de sentidos que outros postulam (cf. Dionísio, 2000, pp. 402-403).

No âmbito dos textos apresentados no manual escolar, importa ainda determo-nos sobre a sua integridade e, particularmente, sobre a problemática dos textos adaptados. Torna-se premente superar a abordagem centrada na mera transmissão de conteúdos, ainda prevalente nos manuais e nas práticas pedagógicas, focalizando os processos de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências.

Como já tivemos a oportunidade de referir, o que com frequência chega aos professores e aos alunos, sob a forma de texto, no manual escolar de Língua Portuguesa, são imagens pálidas, simplificadas e, por vezes, enviesadas, resultantes de interpretações subjetivas, de professores ou de pequenos grupos de professores, dos princípios e das opções didáticas determinantes dos processos de ensino e de aprendizagem. Como explicar estas adaptações? Decorrem de autênticas necessidades didáticas? É necessário transformar – deformatar – a leitura para conseguir que os alunos aprendam a ler? Dar resposta a estas questões permitirá expor publicamente como se encadeiam os fatores que estão em jogo na escola.

A frequente inclusão no manual escolar de textos especialmente produzidos para o ensino da leitura, concretamente nos primeiros anos de escolaridade, é apenas uma das manifestações de um postulado básico da conceção vigente na escola: o processo de

aprendizagem evolui do “simples” para o “complexo”. Para ensinar saberes complexos, é necessário decompô-los nos seus elementos constituintes e distribuir a apresentação desses elementos ao longo do tempo, começando, certamente, pelo mais simples. É assim que o escrito é parcelado nos seus componentes mínimos – sílabas, letras ou, na melhor das hipóteses, palavras – e, somente depois de esses componentes terem sido assimilados, se inicia o trabalho com frases ou textos.

Os textos devem apresentar-se também de forma cuidadosamente graduada: a exigência de simplificação e de brevidade é tal que acaba por ser impossível encontrar, entre os textos verdadeiros, alguns que reúnam os requisitos pré-fixados – a única solução, então, é recorrer a textos elaborados. Desta forma, a linguagem escrita e o ato da leitura desaparecem, são sacrificados em função da gradação. A leitura decompõe-se e reduz-se, no início, aos seus elementos mais simples: leitura mecânica primeiro, compreensiva depois, e crítica apenas no final do 1º Ciclo do Ensino Básico. Controlar a aprendizagem de cada uma dessas pequenas parcelas é inegavelmente mais fácil do que seria controlar a aprendizagem da linguagem escrita ou da leitura, se apresentadas em toda a sua complexidade.

Outro aspeto a ter em conta no manual escolar é a aceitação de uma única interpretação válida para cada texto, reforçada por uma postura teórica que assenta na ideia de que o significado está no texto, em vez de se construir pelo esforço de interpretação realizado pelo leitor – ou seja, graças à interação do sujeito/leitor com o objeto-texto. Mas, também aqui, podemos reconhecer as regras predominantes na instituição escolar: o direito de decidir sobre a validade da interpretação é reservado ao professor/manual escolar. Quando existe uma única possibilidade em jogo, o controlo facilita-se: a interpretação do aluno é correta ou incorreta se coincide ou não com a do professor. Muito mais difícil seria tentar compreender as interpretações dos alunos e apoiar-se nelas para os ajudar a construir uma interpretação cada vez mais ajustada.

Uma teoria de aprendizagem que não se ocupa do sentido que a leitura possa ter para os alunos e concebe a aquisição de conhecimento como: um processo cumulativo e graduado; uma decomposição do conteúdo em elementos supostamente mais simples, uma distribuição do tempo escolar que predetermina os períodos destinados à

aprendizagem de cada um desses elementos; um controlo restrito da aprendizagem de cada componente e um conjunto de regras que dão ao professor certos direitos e deveres que só ele pode exercer, enquanto o aluno exerce outras complementares – torna impossível ler na escola.

Torna-se assim necessário romper com práticas rotineiras, que privilegiam uma relação de exterioridade com a língua e os textos, que desvalorizam os processos envolvidos nas práticas linguísticas, que atrofiam o campo das experiências verbais, que convertem o trabalho linguístico numa caricatura em que a construção de sentidos não é mais do que a apropriação de sentidos "prontos-a-usar". A verdadeira construção de sentidos revela-se um trabalho difícil, a concretizar a longo prazo, porque obriga também a romper com os violentos constrangimentos que, por exemplo, os manuais escolares hoje tendem a impor aos professores.

Face ao exposto, usado sem crítica e, portanto, sem escolha consciente e sem critério, o manual escolar de Língua Portuguesa condiciona excessivamente o ensino/aprendizagem e restringe os movimentos dos sujeitos. No limite, rouba a cena do processo, desempenhando o papel do professor e impedindo, pela automatização, por exemplo, o trabalho próprio e intransferível do aluno. No desejo de “garantir” conteúdos e resultados, estes acabam percebidos como o objetivo do processo, perdendo-se de vista a meta fundamental: formar os sujeitos como cidadãos pensantes através da aquisição e desenvolvimento de competências, nomeadamente em compreensão na leitura.

Em síntese, é evidente a necessidade de: escolher de forma informada os manuais escolares; utilizá-los de forma crítica e, portanto, como apoio didático e não como substituto da planificação e do professor; fazê-los interagir com todos os demais materiais didáticos disponíveis que a análise e a reflexão revelarem pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da escola. Se temos à disposição várias possibilidades, diferentes caminhos, diversos materiais didáticos, se muitos são os momentos e situações, por que nos fixarmos apenas num recurso, por mais rico de potencialidades que seja? Não se trata, evidentemente, de evitar os riscos do manual escolar evitando-o. Trata-se, sim, de construir as formas da convivência, da

articulação entre os materiais disponíveis, tirando proveito da diversidade, fazendo-a trabalhar em nosso favor (Bonafé, 2002).

Desta reflexão podemos concluir ainda que o manual, para além de ser o principal determinante do trabalho desenvolvido na sala de aula, exerce uma influência significativa nos processos de ensino e aprendizagem da leitura, na aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e na promoção de hábitos de leitura.

Partindo, por um lado, da convicção de que os manuais escolares de Língua Portuguesa são encarados como um elemento fulcral de questionamento das trajetórias pedagógicas e didáticas inerentes à apresentação dos conteúdos curriculares e, por outro, testemunhos da complexidade da compreensão na leitura e da necessidade de promover a aquisição e desenvolvimento de competências neste domínio, destacamos a ausência de investigação sobre o papel que os manuais escolares em geral e os manuais de Língua Portuguesa em particular podem vir a ter na aquisição e desenvolvimento de competências transversais no domínio da compreensão na leitura e sua importância interdisciplinar e social.

Por conseguinte, no âmbito do Doutoramento em Didática da Universidade de Aveiro, optámos por desenvolver um estudo centrado na análise de manuais de Língua Portuguesa dos vários ciclos do Ensino Básico, a partir de uma grelha especificamente elaborada para o efeito, tendo em conta os princípios definidos pela literatura da especialidade e as diretrizes propostas pela política educativa portuguesa para a promoção da transversalidade da língua portuguesa, que passaremos a apresentar.

Através dele, procurámos determinar em que medida os manuais atualmente existentes vão ao encontro dos princípios que definem um ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa orientados para o desenvolvimento de competências transversais, mais especificamente no domínio da compreensão na leitura.

Pretendendo contribuir para a sua transformação, a fim de que se convertam num material de apoio que promova efetivamente o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa numa perspetiva de transversalidade, apresentamos também um conjunto de princípios que promovem a elaboração de manuais de Língua Portuguesa mais adequados

**Capítulo 4 – Papel do manual escolar no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura numa abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa**

---

ao desenvolvimento de competências transversais associadas à compreensão na leitura, formulados com base nas conclusões da análise de manuais levada a cabo no âmbito do nosso estudo.

**PARTE 2 – A LEITURA EM MANUAIS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO  
EMPÍRICO**

*“O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho  
quando se sabe aonde se quer chegar”.*

Goldenberg, 1997, p. 10

Configurámos o nosso estudo empírico em consonância com os pressupostos e indicadores provenientes do enquadramento teórico.

Nos seis capítulos desta segunda parte, ocupar-nos-emos do estudo empírico: sua natureza, metodologia adotada, constituição do corpus, conceção e validação do instrumento de análise de manuais; análise de manuais; conclusões da análise; apresentação de princípios que deverão contribuir para a melhoria dos manuais de Língua Portuguesa, de modo a que estes contribuam efetivamente para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Os mesmos princípios poderão igualmente contribuir para uma seleção mais criteriosa dos manuais a adotar no Ensino Básico.



## **Capítulo 5 – Descrição do estudo e metodologia de investigação adotada**

Neste capítulo, deter-nos-emos sobre a natureza do estudo e a metodologia adotada no seu desenvolvimento.

Por ser relevante a sua explicitação, apresentaremos a grelha de análise de manuais que construímos e respetiva fundamentação.

Descreveremos também o seu processo de conceção e validação.

### **5.1. Caracterização do estudo**

A promoção da transversalidade da língua portuguesa está inevitavelmente ligada à abordagem da compreensão na leitura e ao contributo do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa para o desenvolvimento de competências neste domínio (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Sá, 2002, 2003; Silva, Bastos, Duarte e Veloso, 2011).

Numa Sociedade do Conhecimento como a nossa, a leitura é de importância capital para o exercício efetivo da cidadania e a Escola é um dos espaços privilegiados para a formação de leitores competentes.

Conhecido o deficiente domínio da compreensão leitora evidenciado pela população portuguesa, em geral, e pelos estudantes do Ensino Básico, em particular, é necessário repensar as práticas de leitura e convertê-las em instrumentos de motivação para a leitura, obtenção e tratamento de informação, aprendizagem transversal e inserção social e não reduzir a leitura a uma mera aprendizagem escolar. A capacidade de ler deve ser encarada como um poderoso instrumento de aprendizagem e, paralelamente, como um meio através do qual o leitor extrai uma satisfação pessoal do papel impresso ou do formato digital. De igual forma, é cada vez mais evidente a necessidade de abordar a compreensão na leitura como um processo unitário, ao mesmo tempo que se reforça a sua importância pluridisciplinar e extraescolar (Antão, 2000).

Segundo Sá e Martins (2008b), a compreensão na leitura é uma competência transversal que exerce um papel fundamental em todas as áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares, e ainda no dia a dia do cidadão integrado na sociedade. O desenvolvimento da competência leitora deve realizar-se ao longo da escolaridade como garante do acesso à literacia plena, visando a integração do indivíduo nas

diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida.

Para atingir objetivos tão ambiciosos, é fundamental que as várias funcionalidades da leitura sejam tidas em consideração na formação de crianças e jovens leitores. Na escola e fora dela, eles precisam de utilizar social e individualmente a leitura para agir, para se formar, para se documentar e informar, para interagir, ou muito simplesmente como forma de fruição e de evasão.

A importância de que se reveste a leitura e a complexidade que a caracteriza, com as inerentes dificuldades no que concerne à sua abordagem na aula de Língua Portuguesa, no contexto da qual o desenvolvimento da capacidade de compreensão escrita foi assumido como um objetivo essencial a atingir, fazem dela um aspeto sobre o qual urge investigar.

Esta temática requer um trabalho de reflexão em profundidade, que ultrapasse as meras alusões teóricas e tenha em consideração o ensino e a aprendizagem da compreensão na leitura. É, portanto, finalidade deste estudo tratar a questão da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, tendo em conta especificamente o desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura.

O manual escolar, pela sua relevância no ensino da língua portuguesa, deve ser um aliado do professor e promover o desenvolvimento de competências no domínio da compreensão leitora em todos os alunos de todos os anos de escolaridade e, particularmente, nos que frequentam o Ensino Básico. Trata-se de um recurso didático que tem assumido um papel de crescente importância no quotidiano da sala de aula e na orientação das práticas pedagógicas e, por isso, fizemos dele o nosso objeto de estudo.

Com este estudo pretendemos trazer os manuais escolares de Língua Portuguesa para o cerne da discussão e contribuir para a elaboração de manuais mais adequados à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, no âmbito do seu ensino e aprendizagem associado ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

O estudo decorrente deste projeto conduziu à produção de um documento contendo princípios, que poderão apoiar a elaboração de projetos editoriais e de propostas didáticas efetivamente orientados para o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura. Tal documento revestir-se-á de interesse não só para os autores de manuais e para as editoras responsáveis pela sua publicação, mas também – e sobretudo – para os professores, podendo ajudá-los a selecionar os manuais de uma forma mais criteriosa e a fazer um uso mais crítico dos mesmos.

A compreensão dos objetivos que um estudo se propõe atingir é uma questão fulcral no desenho da investigação. Foram objetivos deste estudo:

(1) Caracterizar o perfil de leitor a desenvolver tendo em conta as atuais necessidades em termos de sucesso escolar e de integração social:

- Construir conhecimento sobre a natureza das competências transversais, associadas à compreensão na leitura, a desenvolver no âmbito do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, e estratégias didáticas que contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento.

- Determinar as linhas gerais de um ensino e aprendizagem da língua portuguesa que favoreçam o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura, tendo por base a literatura da especialidade;

- Relacionar essas linhas gerais com as diretrizes propostas pela política educativa portuguesa para este domínio.

(2) Analisar a adequação dos manuais de Língua Portuguesa para o Ensino Básico ao desenvolvimento de competências transversais associadas à compreensão na leitura:

- Caracterizar, nas suas linhas gerais, a forma como a compreensão na leitura é abordada nos manuais de Língua Portuguesa dos vários ciclos do Ensino Básico;

- Comparar essas linhas gerais com os princípios definidos pela literatura da especialidade e as diretrizes propostas pela política educativa portuguesa para este domínio.

(3) Contribuir para a definição de princípios que promovam a elaboração de manuais mais adequados ao desenvolvimento de competências transversais associadas à compreensão na leitura e permitam resolver problemas pedagógico-didáticos a este nível.

Como foi evidenciado no enquadramento teórico deste estudo, as mudanças que caracterizam as sociedades atuais colocam novos desafios à educação e, particularmente, aos professores.

Tendo presentes os novos desafios e atendendo aos objetivos formulados, com este estudo pretendíamos obter resposta para as seguintes questões investigativas:

(1) Quais as mais-valias a adquirir no Ensino Básico no que se refere a competências em compreensão na leitura?

(2) Será que o manual escolar de Língua Portuguesa:

- permite desenvolver competências transversais e específicas relacionadas com a compreensão na leitura?

- facilita a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa?

Para cumprir os objetivos definidos e encontrar resposta para as questões apresentadas, procedemos à constituição de um *corpus* constituído por nove manuais de Língua Portuguesa do Ensino Básico, selecionados a partir dos seguintes critérios:

i) serem manuais de anos terminais dos três ciclos do Ensino Básico<sup>1</sup>; assim, foram selecionados três manuais do 4º, 6º e 9º anos de escolaridade;

ii) fazerem parte da lista de manuais adotados disponibilizada pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (neste caso concreto, para o ano letivo de 2006/2007);

ii) representarem diferentes amplitudes de influência do manual escolar, que se torna visível pelo número de escolas em que foi adotado; por conseguinte, para cada ano de escolaridade, selecionámos um dos manuais mais adotados, outro mediamente adotado e um terceiro dentre os menos adotados;

iv) representarem projetos editoriais de naturezas diversas; assim sendo, selecionámos manuais de nove editoras diferentes.

Obtivemos das editoras e respetivos autores a necessária autorização para fazermos destes manuais o *corpus* do nosso estudo.

---

<sup>1</sup> Não analisámos manuais escolares do Ensino Secundário, porque restringimos o nosso estudo à escolaridade obrigatória e, quando iniciámos o nosso estudo, em 2006, a escolaridade obrigatória terminava no 9º Ano de Escolaridade.

No Quadro 3, apresentamos o *corpus* do estudo empírico por nós realizado. Para simplificar a sua referência ao longo do estudo, optamos por atribuir códigos aos manuais. Na constituição do código, pareceu-nos relevante a referência à amplitude de influência (1 para o projeto editorial mais adotado, 2 para o de adoção intermédia e 3 para o menos adotado) e o ano de escolaridade a que o projeto corresponde. Optamos por usar a designação Projeto Editorial (PE) por termos considerado, na análise feita, não só o manual do aluno, mas todos os componentes que a editora disponibilizou.

<b>4º Ano</b>	
Pereira, Cláudia; Borges, Isabel; Rodrigues, Angelina & Azevedo, Luísa (2006). <i>Língua Portuguesa 4</i> . Porto: Areal Editores.	PE1A4
Torres, Noémia (2007). <i>Pirilampo 4 Língua Portuguesa</i> . Maia: Edições Nova Gaia.	PE2A4
Monteiro, António (2006) <i>Fio-de-Prumo Língua Portuguesa 4</i> . Porto: Livraria Arnado.	PE3A4
<b>6º Ano</b>	
Costa, Fernando & Mendonça, Luísa (2006) <i>Na Ponta da Língua 6</i> . Porto: Porto Editora.	PE1A6
Lopes, Maria do Céu Vieira & Rola, Dulce Neves (2007) <i>Novo Português em Linha 6</i> . Lisboa: Plátano Editora.	PE2A6
Afonso, Isilda Lourenço & Pereira, Nelson Rodrigues (2007). <i>Palavras ao vento 6</i> . Vila Nova de Gaia: Gailivro.	PE3A6
<b>9º Ano</b>	
Pinto, Elisa Costa & Baptista, Vera Saraiva (2007). <i>Plural</i> . Lisboa: Lisboa Editora.	PE1A9
Ribeiro, Maria da Conceição & Ribeiro, José Fernando (2006). <i>Ponto por Ponto 9</i> . Porto: Edições ASA.	PE2A9
Ferreira, Ida Lisa; Lopes, Maria de Fátima & Mendes, Roberto (2003) <i>Focus</i> . Lisboa: Santillana/Constância.	PE3A9

**Quadro 3 – Corpus do estudo empírico**

## 5.2. Opções metodológicas

A metodologia adotada num qualquer estudo apresenta-se “como uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e concebido como meio de direccionar a investigação para o seu objectivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objecto” (Pardal & Correia, 1995, p.16).

Ao conhecer, caracterizar, analisar e elaborar sínteses sobre um objeto de pesquisa, o investigador dispõe atualmente de diversos instrumentos metodológicos. Assim, o direccionamento do tipo de pesquisa a empreender estava dependente da

natureza do nosso objeto de estudo e do problema que tínhamos definido para a nossa investigação.

Tendo presentes a problemática abordada no nosso estudo, os objetivos de investigação para ele formulados e as questões para as quais pretendíamos obter resposta, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa (Bell, 1997; Cellard, 2008; Flick, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2008).

A investigação que pretendemos desenvolver teve sempre presente uma predisposição para a reflexão sobre a promoção da transversalidade da língua portuguesa em manuais do Língua Portuguesa do Ensino Básico. Não pretendíamos apenas produzir informações sobre a temática em causa, mas, de certo modo, compreender, interpretar e refletir sobre os próprios resultados. Deste modo, escolhemos uma abordagem de natureza qualitativa. Esta pareceu-nos a mais adequada ao tratamento da problemática em questão, pelo seu carácter descritivo e pela procura da compreensão e não da avaliação. Neste tipo de investigação, é primordial o conhecimento de como ocorre um dado fenómeno, mais do que o conhecimento dos seus resultados ou produtos.

Como técnica de recolha de dados, escolhemos a análise documental, por acreditarmos que o uso de manuais escolares como documentos principais para a compreensão do seu papel na promoção da transversalidade da língua portuguesa na leitura na nossa pesquisa era relevante pela riqueza de informações que deles poderíamos extrair, dada a sua complexidade e heterogeneidade. Justificamos ainda a escolha desta técnica pela necessidade de produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender o processo de leitura e a sua abordagem nos diferentes manuais. Reconhecemos que, em investigação, os factos devem ser mencionados, pois constituem os objetos de pesquisa, mas por si mesmos não explicam nada. Deste modo, através desta técnica, nós investigadores devemos interpretá-los, sintetizar a informação, determinar tendências e, na medida do possível, realizar inferências.

Assim, guiada pelo objetivo de determinar a conformidade entre os pressupostos de base que presidem à elaboração de manuais de Língua Portuguesa para o ensino básico e os princípios definidos pela literatura da especialidade e as diretrizes propostas

pela política educativa portuguesa para este domínio, a análise documental permitiu-nos compreender a necessidade de [re]pensar a sua concepção e uso.

Para a análise dos dados recolhidos, seleccionámos a análise de conteúdo, já que, no âmbito da análise documental, esta surge como um procedimento de investigação sistemático (Bardin, 2009; Vala, 2009).

Os nove manuais que constituem o *corpus* foram analisados na íntegra. Para um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente, destacamos a importância da leitura compreensiva do material, de forma exaustiva, para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já constituem uma espécie de conclusão da análise. Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes nos manuais.

De seguida, procedemos à conceção do instrumento de análise, que implicou:

- a determinação das categorias a utilizar e dos indicadores a ter em conta; é de referir que a categorização é um processo de classificação dos dados; no nosso estudo, as categorias e os indicadores foram previamente definidos;

- a sua organização numa grelha, que permitiria recolher dados pertinentes a partir dos manuais escolares em análise e proceder à sua análise e interpretação, em função dos objetivos do nosso estudo e tendo em conta as questões de investigação para ele formuladas.

Numa abordagem qualitativa e compreensiva, é indispensável construir inferências, ou seja, procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar à interpretação das informações. Gomes (2007, p. 91) anuncia que “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”

### 5.3. Grelha de análise de manuais escolares

#### 5.3.1. Sua concepção

Para melhor compreender a forma como os manuais escolares de Língua Portuguesa concebem o processo de compreensão na leitura e permitem a aquisição e desenvolvimento de competências transversais neste domínio e, assim, tornar possível a análise documental dos projetos editoriais que faziam parte do nosso *corpus*, tornou-se necessário elaborar um instrumento de análise, que possibilitasse a recolha de dados e ainda a sua organização, sistematização e análise. Este instrumento corresponde a uma grelha, que, embora tivesse sido criada especificamente para este estudo, se pretende ver usada noutros estudos e contextos.

No âmbito deste estudo, a grelha elaborada tem por objetivo verificar se os manuais que constituem o nosso *corpus* visam a formação de leitores reflexivos e autónomos, que leiam na Escola e fora dela e em todo o seu percurso de vida.

Na grelha em questão (cf. Anexo 2), figuram três macrocategorias: *Compreensão na leitura*, *Interação oralidade, leitura e escrita* e *Autonomia na leitura*. No interior destas macrocategorias, foram ainda definidas várias categorias. Assim: i) a macrocategoria *Compreensão na leitura* abrange as categorias *Identificação das ideias do texto*, *Identificação das ideias principais do texto* e *Identificação da estrutura do texto*; ii) a macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita* abrange as categorias *Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, *Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*; iii) a macrocategoria *Autonomia na leitura* abrange as categorias *Leitura como forma de aprendizagem* e *Leitura como recreação*.

Uma vez que a análise dos manuais que constituem o nosso *corpus* incide sobre elementos fundamentais para a promoção de uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, designámos estes elementos por *Indicadores* e integrámo-los também na grelha elaborada. São eles:



- *Competências (Gerais, Transversais e Específicas)*, definidas tendo em conta a informação contida nos documentos reguladores relativos a esta questão publicados pelo Ministério da Educação, desde a última década do séc. XX, que têm em conta as diretrizes da política educativa internacional (nomeadamente, europeias) e a investigação de relevo neste domínio;

- *Objetivos*, também referidos nos documentos reguladores publicados pelo Ministério da Educação;

- *Conteúdos*;

- *Estratégias/Atividades*;

- *Recursos didáticos*.

Estes indicadores são recolhidos e analisados, tendo em conta as macrocategorias e categorias incluídas na grelha. Através da análise dos indicadores referidos, pretendemos determinar de que forma as categorias por nós definidas se operacionalizavam nos projetos editoriais de Língua Portuguesa para o Ensino Básico que faziam parte do nosso *corpus*, promovendo a transversalidade da língua portuguesa e conduzindo ao desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura.

A construção desta grelha só se tornou possível após uma aturada pesquisa e revisão de literatura da especialidade e das diretrizes propostas pela política educativa portuguesa para o domínio da leitura e da sua profícua interação com a oralidade e a escrita. Foi também importante a grelha construída por Rita Bartolomeu Carvalho, no âmbito do seu estudo *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo* (Carvalho, 2006).

### **5.3.2. Sua fundamentação**

Atribuímos à nossa grelha o título: *Transversalidade da língua portuguesa na leitura*. Esta opção traduz o lugar de relevo que pretendemos atribuir à língua portuguesa no currículo e ao contributo do seu ensino e aprendizagem (pelo qual é particularmente responsável a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa) para a aquisição e desenvolvimento de todas as competências que os alunos deverão possuir à saída do

Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001, p. 31) e, particularmente, de competências transversais em compreensão na leitura.

Na verdade, desde há muito que se tem consciência do papel de relevo que a língua portuguesa desempenha na aquisição de múltiplos saberes, o que tem contribuído para o reconhecimento da sua transversalidade e o reforço da consciência da importância da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa. De facto, não podemos ignorar o seu contributo para o desenvolvimento de competências que possam ser úteis na aprendizagem de outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e assim alcançar o sucesso escolar e, igualmente, para o desenvolvimento de competências indispensáveis à integração socioprofissional do aluno.

É de salientar que os processos de ensino e aprendizagem associados à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa desempenham um papel preponderante na aquisição e desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão na leitura, domínio no qual se centra o nosso estudo.

A nossa sociedade apresenta-nos hoje novos desafios relacionados com a apreensão e uso da informação que nos rodeia, que pressupõem a formação de cidadãos ativos, responsáveis, autónomos e críticos. Deste modo, confere-se muita importância à leitura e a integração social do indivíduo exige a aquisição e o desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão da informação escrita. Fica assim reforçada a importância da leitura como ferramenta de aprendizagem fundamental para todos, em todas as idades.

Este facto implica que os manuais escolares se adaptem às novas orientações curriculares e aos contextos sociais em que a aprendizagem ganha sentido.

No caso específico da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, os manuais escolares são ferramentas importantes para a aquisição e o desenvolvimento de competências no domínio da comunicação. Podem, de igual forma, ajudar a desenvolver metodologias de estudo e estratégias importantes para a resolução de problemas do dia a dia do cidadão comum. Poderão, ainda, permitir a descoberta da multiplicidade de dimensões da experiência humana, ao permitirem o acesso ao património escrito que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade.

De forma mais restrita e tendo em conta a problemática contemplada no nosso estudo, poderão contribuir para desenvolver nos alunos competências transversais associadas à compreensão na leitura.

Explicada a natureza da nossa grelha, importa enfatizar a harmonia que procurámos estabelecer entre todas as macrocategorias e categorias e entre estas e os indicadores que considerámos importante incluir neste instrumento de análise, para que o nosso trabalho de campo fosse ao encontro dos objetivos traçados para este estudo. Sendo o manual escolar o principal instrumento na estruturação dos processos de ensino e de aprendizagem, estamos consciente de que não podemos aceder ao seu núcleo decisivo a partir de uma simples análise, somente apoiada em algumas categorias de mais fácil observação. Mas, por outro lado, não nos pareceu oportuno usar uma grelha demasiado ambiciosa, que apenas desembocaria numa análise superficial dos manuais escolares devido à sua própria complexidade.

#### **5.3.2.1. As categorias de análise**

Todas as categorias de análise propostas estão diretamente relacionadas com competências a desenvolver nos alunos e centram-se no trabalho em torno da compreensão na leitura a levar a cabo no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Apesar de termos criado várias macrocategorias e categorias, nunca as encarámos como blocos estanques. A opção pela sua diferenciação prendeu-se com motivos de ordem prática e a sua definição teve por finalidade tornar a análise de manuais o mais objetiva possível, dado tratar-se de uma ferramenta complexa. Atribuímos uma grande importância à interseção e complementaridade entre as categorias de análise definidas e reafirmamos o facto de se relacionarem com a aquisição e desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura, visando uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa.

Como já foi referido, as categorias estão organizadas em torno de três macrocategorias: I) *Compreensão na leitura*, II) *Interação oralidade, leitura e escrita* e III) *Autonomia na leitura*, que passaremos a apresentar.

**- Macrocategoria *Compreensão na Leitura* e categorias a ela associadas**

A compreensão na leitura é uma competência nuclear complexa, que desempenha um papel importante nas aprendizagens escolares e na vida extraescolar. Ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade.

Tendo em conta os objetivos do nosso estudo, resolvemos instituir a *Compreensão na leitura* como a nossa macrocategoria mais importante. Subjacente a esta macrocategoria está a conceção da compreensão na leitura como um processo simultâneo de construção, interpretação e avaliação do significado através do envolvimento do leitor com a linguagem escrita.

Desta forma, o ato de compreensão na leitura implica três componentes essenciais que são: a situação de leitura, o tipo de texto e os conhecimentos e objetivos do leitor, que condicionam a interpretação que desse texto é feita, na medida em que implicam a ativação de estratégias de leitura que lhe permitam compreender o que lê (Ofsted, 2004).

Nesta perspetiva, a representação mental que o leitor constrói dos textos que lê é determinada pelo próprio texto e ainda pela sua experiência leitora. O leitor aborda a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias. Estas correspondem a conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o indivíduo possui e a interesses que este manifesta e que darão o seu contributo no decurso de uma determinada leitura (Giasson, 2004).

Os conhecimentos sobre a língua que o leitor possui são de natureza fonológica, sintática, semântica e pragmática. Por sua vez, os conhecimentos sobre o mundo dizem respeito à sua experiência de vida, incluindo experiências relacionadas com outras leituras feitas. Estas duas componentes constituem o conhecimento prévio, que inclui ainda uma outra dimensão: o conhecimento relativo ao assunto do texto.

Encaramos a compreensão na leitura como um processo simultâneo de extração e construção de significado através do envolvimento do leitor com a linguagem escrita. Construir o significado com base no texto implica que a informação saída deste seja integrada nos conhecimentos prévios do leitor, quer no que diz respeito ao tipo de texto

e às relações captadas na sua macroestrutura, quer no que se refere aos conhecimentos prévios que o leitor vai assimilando e organizando em função das suas experiências e vivências.

Na base da leitura, encontramos uma componente de decifração (Sim-Sim, 2009), cujos mecanismos devem ser bem dominados para se poder passar para níveis mais complexos. Ser um leitor competente implica que se compreenda o que se decifra, se traduza o texto em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos (Sim-Sim, 2007).

A compreensão na leitura desenvolve-se em diferentes níveis de mestria através do contacto refletido com os textos. Pressupõe a apreensão do significado estrito do texto, que envolve o conhecimento do código linguístico e o funcionamento textual e intertextual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas concetuais que já detém, construindo a sua representação individual com a ajuda dos seus conhecimentos prévios (Giasson, 2004).

A partir do exposto, pode-se afirmar que a leitura envolve a interseção de vários mundos – do autor (presente no texto) e do leitor (presente na sua compreensão do mesmo) –, resultando na construção de novos mundos. Esta interação estratégica entre o texto e o leitor envolve processos cognitivos de natureza distinta, porque o texto é uma rede complexa de pressupostos referenciais, semânticos e pragmáticos, entre outros.

Os conhecimentos do leitor acerca do tema tratado no texto aliados à sua competência linguística e ao domínio das estratégias metacognitivas condicionarão a quantidade de informação a integrar na representação individual do texto. Será em função deles que será mais ou menos competente como leitor, na medida em que é capaz de proceder a antecipações de sentido, formular, confirmar ou corrigir hipóteses, não se limitando a uma descodificação linear do texto.

Devem, pois, ser objetivos da aprendizagem da leitura em contexto escolar o desenvolvimento de capacidades estratégicas, a prática de tipos de leitura diversificados e o desenvolvimento da capacidade de mobilizar e transformar os conhecimentos previamente adquiridos.

A necessidade de preparar os alunos para os desafios da sociedade atual conduz-nos à reflexão sobre as imensas dificuldades que estes manifestam na leitura e o mau

desempenho em literacia em leitura, revelado pela população portuguesa, em geral, e pelos jovens à saída do Ensino Básico, em particular (OECD, 2001, 2010).

Apesar das dificuldades dos alunos correntemente identificadas, constatamos que a compreensão na leitura é bastante trabalhada na escola e abordada nos manuais de Língua Portuguesa. No entanto, urge repensar este trabalho em torno da compreensão na leitura, de modo a encará-la como uma atividade cognitiva muito complexa, que envolve numerosos componentes básicos e que pressupõe o recurso a mecanismos de decifração/descodificação, mas também à compreensão do conteúdo expresso no texto, o que determina o seu uso como um instrumento para aprender. Não basta identificar as palavras, é preciso atribuir-lhes sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante.

Os manuais escolares de Língua Portuguesa, encarados como um elemento fulcral de questionamento das trajetórias pedagógicas e didáticas e como testemunhos da complexidade da compreensão na leitura e da necessidade de promover a aquisição e desenvolvimento de competências neste domínio, têm um importante papel na formação do leitor e nem sempre o têm cumprido.

Tendo presente a complexidade do processo de compreensão na leitura, decidimos subdividir esta primeira macrocategoria em três categorias:

(i) *Identificação das ideias do texto*, que engloba a compreensão da informação ao nível da frase, analisada enquanto apreensão do significado estrito do texto, envolvendo o conhecimento do código linguístico e do funcionamento textual.

Para que se trabalhe efetivamente a leitura a este nível, é necessário levar o aluno a identificar as ideias nos diferentes textos estudados, a detetar o seu encadeamento, a definir conceitos expressos no texto e a estabelecer relações de vários tipos entre as informações recolhidas. Este exercício prolonga-se para lá do ato de ler, através da reflexão sobre o que foi lido.

No âmbito desta categoria, a análise recai sobretudo sobre a leitura ao nível da *microestrutura*, composta por proposições retiradas da superfície textual e organizadas entre si de modo hierárquico, muito centrada na identificação de palavras e do seu sentido no contexto em que surgem e da estrutura sintática do discurso, para ter acesso

ao seu sentido. O objetivo é a construção de um modelo global coerente da situação descrita no texto que implica: i) processamento lexical, necessário para reconhecer e aceder ao significado das palavras; ii) processamento sintático, que possibilite compreender as relações gramaticais e semânticas no texto; iii) integração e articulação das ideias do texto; iv) realização de inferências, que permitam reconstituir a informação implícita e estabelecer ligações entre ideias com base nos conhecimentos prévios; v) uso de conhecimento prévio, do domínio específico ativado pelo texto, de modo a integrar a informação em esquemas já possuídos e a criar sentido; vi) recurso a estratégias de leitura para controlar voluntariamente o processo de compreensão em curso (Costa, 1998, Vidal & Manjón, 2000).

(ii) *Identificação das ideias principais do texto*, que engloba a análise pragmática, conduzindo à identificação do tema e das ideias mais importantes do texto, e a análise do discurso, de modo a determinar a sua funcionalidade.

Assim, situamos também a leitura ao nível da *macroestrutura* e damos particular importância à necessidade de ativar estratégias que permitam ao leitor compreender o texto como um todo. O trabalho de compreensão do texto a este nível deve focar-se na identificação das ideias principais com base, por um lado, nas indicações do próprio texto e, por outro, nos conhecimentos prévios do leitor.

Por um princípio de economia, um texto não apresenta toda a informação que se quer comunicar por meio dele. Grande parte do(s) sentido(s) do texto repousa(m) no conhecimento partilhado pelos interlocutores, mas não explicitado. Deste modo, o processo de compreensão de textos envolve, necessariamente, processos inferenciais e é uma característica dos leitores fluentes a habilidade de construir inferências apropriadas a cada tipo de texto e a cada intenção e situação de leitura.

As principais dificuldades sentidas na construção da macroestrutura de um texto residem, com frequência, na dificuldade em identificar as ideias expressas no texto e em as hierarquizar. Estas dificuldades traduzem a incapacidade de realizar inferências, isto é, a incapacidade de gerar informação semântica nova a partir da informação dada num determinado contexto. Esta informação é constituída por palavras-chave ou por unidades semânticas maiores, como proposições, modelos mentais e esquemas, por exemplo. De

facto, os leitores pouco hábeis não conseguem realizar inferências e apenas recorrem a estratégias centradas no copiar e suprimir informação, o que conduz à ausência de uma real interação com o texto, pondo em causa a compreensão.

(iii) *Identificação da estrutura do texto*, que nos leva a focar a nossa atenção no tratamento dado pelos manuais escolares à compreensão na leitura ao nível da *superestrutura*, centrando-nos na estrutura típica de cada um dos textos em estudo, normalmente constituída por um certo número de categorias regidas por um conjunto de regras que determinam a sua ordem habitual de sequência e condicionam os desvios aceitáveis.

Os vários tipos de textos diferenciam-se entre si pelas diferentes funções comunicativas e sociais que desempenham, que geram diferenças na sua construção. Desta forma, é importante analisar as diferentes estruturas globais que caracterizam cada tipo de texto. Esta categoria incide forçosamente sobre o estudo dos tipos/géneros textuais. Sabemos que as estruturas do texto influenciam o modo de leitura: não se lê da mesma forma uma narrativa, um texto expositivo ou um texto instrucional – a forma como nos aproximamos desses textos e as nossas expectativas sobre o que vamos encontrar neles é diferente.

Para terminar a fundamentação das três categorias associadas à macrocategoria *Compreensão na leitura*, importa ainda referir que a análise da *Identificação das ideias do texto*, da *Identificação das ideias principais do texto* e da *Identificação da estrutura do texto* terá ainda em conta as três fases do processo de leitura: i) antes da leitura, ii) durante a leitura e iii) após a leitura.

#### **- Macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita* e categorias a ela associadas**

Espera-se que o manual escolar ajude a criar um ambiente rico em comunicação oral e escrita, que provoque, favoreça, estimule e apoie o desejo de ouvir, falar, ler e escrever e apresente uma organização que crie situações de comunicação entre alunos e entre estes e os professores, a família, os amigos, a comunidade. Só assim os alunos poderão participar em situações que envolvam a comunicação oral e escrita, nas suas



vertentes de compreensão e expressão, e compreender o papel que esta desempenha na afirmação individual e na participação na vida social.

A abordagem da comunicação oral e escrita, nas suas vertentes de compreensão e produção, no âmbito do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, desde o início, põe o aluno na situação de autor e de leitor através de um percurso no qual as operações de codificação e de decodificação se multiplicam interativamente em situações reais de comunicação.

A compreensão na leitura é inseparável da produção escrita, já que esta última implica que o produtor do texto se (re)leia a si próprio, para rever/melhorar os seus textos. É também inseparável da comunicação oral, na medida em que pode ser expressa em situações que implicam a interação oral. Desta interação entre a compreensão na leitura e a produção escrita, por um lado, e entre esta e a comunicação oral, por outro, podem resultar mais-valias para os alunos em contexto escolar e extraescolar.

A interligação entre os domínios da leitura, escrita e oralidade tem demonstrado o seu valor no desenvolvimento de competências em compreensão e produção de discursos orais e escritos.

Para que tal seja possível, é necessário que a leitura seja trabalhada em conjunto com o domínio da produção escrita e da comunicação oral, ou seja, os textos escolhidos para trabalhar a compreensão na leitura deverão também ser trabalhados em função da produção escrita e da comunicação oral, em algumas ocasiões.

Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na compreensão na leitura, produção escrita e ainda na comunicação oral, aquando da análise desta macrocategoria, procurámos apreender o papel do manual na promoção da interação entre a oralidade, a leitura e a escrita.

À macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*, associámos três categorias:

(i) *Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, cuja análise compreende todo o trabalho de comunicação oral, encarada nas suas vertentes de compreensão e expressão, que tenha lugar antes, durante e depois da leitura de determinado texto e da assimilação do seu significado com a ajuda dos conhecimentos

prévios, contribuindo para a formação de leitores mais competentes e para a prática de uma eficaz e adequada interação verbal.

(ii) *Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, já que a interação leitura-escrita é um caminho profícuo para o desenvolvimento das competências em compreensão na leitura e em produção escrita com base na multiplicidade de textos com que o aluno contacta no seu dia a dia. Importa, pois, que se estimule a criatividade do aluno e se crie nele o desejo de ler e escrever, convertendo-o num leitor ativo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção de sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas.

A análise desta categoria incide sobre as práticas de produção escrita que tenham lugar depois da leitura de determinado texto e da assimilação do seu significado com recurso aos conhecimentos prévios do leitor.

A compreensão na leitura deve também ser o ponto de partida para a aquisição de modelos de texto que a prática orientada e acompanhada no espaço da aula deve consolidar e constitui também uma das fontes de documentação necessárias à construção do universo de referência de alguns textos a produzir. Assim, através da análise de manuais feita e em relação a esta categoria, pretendemos verificar se são trabalhados os tipos de textos referidos nas diretrizes do Ministério da Educação para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, a par do desenvolvimento de competências em compreensão e produção escrita.

(iii) *Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, dado que, depois de produzidos, os escritos do aluno devem ser objeto de leitura, reescrita e melhoria, através da reflexão e do questionamento, por parte do próprio, dos vários agentes presentes na sala de aula e até de elementos externos a esta.

O ato de escrita implica que o produtor do texto se (re)leia a si próprio, para rever/melhorar o seu texto. Assim, após o exercício de produção escrita, o aluno deve proceder à revisão do texto produzido e, quando necessário, à sua reformulação. De facto, a fase de revisão pode e deve tornar-se numa oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura das razões para a ocorrência das falhas detetadas e na sua superação. A discussão a jusante da escrita permite, através da explicitação da

validade ou não de algumas propostas, uma consciencialização cada vez mais acentuada do ato de escrita com tudo o que este comporta.

Neste sentido, para uma progressão do desempenho do aluno, é necessário fazer uma gestão pedagógica do erro, recorrendo a procedimentos que envolvam o aluno na deteção e resolução dos seus problemas de escrita.

Por outro lado, os textos escritos produzidos por cada aluno devem, frequentemente, ser objeto de análise e avaliação por parte do professor ou dos colegas, a fim de melhorar os aspetos menos conseguidos.

Através desta categoria, pretende-se analisar se o manual sensibiliza para a deteção de inadequações e insuficiências nos textos produzidos e revistos e trabalha estratégias de aperfeiçoamento através da (re)leitura individual das próprias produções ou da releitura crítica de produções alheias, simples ou apoiada em listas de verificação. Pretende-se ainda apurar se procura promover a reescrita e melhoria dos textos escritos produzidos, com base nos resultados da leitura crítica feita pelo próprio aluno ou por outrem com recurso à consulta de obras de referência (gramáticas, prontuários, dicionários, glossários).

Em síntese, do ponto de vista didático, há que considerar o carácter complexo do trabalho a desenvolver ao nível da interação leitura/escrita. Com efeito, a tarefa de escrita obriga a recorrer a conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desdobramento desta atividade em três fases (planificação, redação e revisão), devendo estas ser objeto de lecionação (Reis, 2009, 14).

O processo de escrita não é linear, logo abre lugar à reformulação mesmo antes de o texto ter sido concluído. A diversidade e a recursividade entre as componentes de planificação, de redação e de revisão exigem do sujeito a capacidade de as manter atuantes ao longo do processo e de tratar a informação segundo perspetivas como a correção linguística, a adequação ao conhecimento do destinatário, a escolha estratégica para alcançar os objetivos (Barbeiro, 2000).

**- Macrocategoria *Autonomia na leitura* e categorias a ela associadas**

A leitura deve orientar-se não apenas para a aquisição de saberes, mas também para a sua utilização na vida quotidiana, proporcionando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências relacionadas com o saber, o saber-fazer e o saber ser.

No âmbito desta formação, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa devem permitir “criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista” (Ministério da Educação, 2001, p. 32).

Deste modo, no âmbito da macrocategoria *Autonomia na leitura*, pretendemos analisar criticamente o papel do manual na promoção da autonomia na leitura e da aquisição de hábitos neste domínio através das competências e objetivos que define, dos conteúdos que aborda, das estratégias/atividades que promove e dos recursos didáticos que disponibiliza ou cujo uso sugere.

A rotina diária de leitura, realizada pelo professor na sala de aula com os seus alunos, influencia, simultaneamente, a aprendizagem da leitura por parte dos alunos, enquanto decifração/descodificação e construção do conhecimento, o desenvolvimento de competências em produção escrita e comunicação oral, a construção crítica de conhecimentos sobre o mundo e a sua motivação para a leitura.

Para a formação de leitores autónomos e críticos, os manuais devem contemplar situações de leitura reais, contextualizadas e significativas para os alunos e não meros exercícios repetitivos de sílabas ou palavras que anulem o prazer de aceder ao significado. Para além disso, a prática de leitura deverá alargar-se a textos de tipos/géneros variados, contemplar a leitura integral de obras e ter em vista finalidades e situações de leitura diversificadas.

É, então, nosso intuito analisar nos manuais a importância dada a experiências de aprendizagem diversificadas e a sua ligação a situações concretas do quotidiano, que conduzam a aprendizagens significativas para o aluno, por considerarmos que a prática de leitura tem de extravasar a sala de aula e a escola.

Procuraremos também verificar se o manual motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos. Se, ao longo do manual, não se encontra uma real motivação para o saber e estímulos para o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos, podemos concluir que este não desenvolve as competências esperadas ao nível desta macrocategoria.

O incitamento à consulta de obras de referência (como dicionários, enciclopédias, livros científicos) e sítios da Internet, a promoção de pesquisas, o confronto dos textos lidos e produzidos com as obras a que se referem são de valorizar aquando da análise desta macrocategoria, pois conduzem à criação de hábitos de leitura, quer para obtenção de informação e conhecimento, quer para recreação.

Uma vez que a autonomia na leitura está associada, por um lado, à obtenção de informação e, por outro, à recreação, nesta macrocategoria integrámos as categorias:

(i) *Leitura como forma de aprendizagem*, diretamente relacionada com a formação de leitores autónomos através do desenvolvimento de capacidades de leitura funcional, particularmente através da vivência de situações de leitura em que é necessário obter informação por meio de estratégias de pesquisa, conduzindo ao alargamento dos conhecimentos do aluno/leitor.

Com vista à promoção da leitura para informação e estudo, somos de opinião de que o manual de Língua Portuguesa deve promover a aquisição e o desenvolvimento das competências possíveis neste nível, variando os recursos didáticos disponibilizados e as atividades e estratégias de leitura propostas.

- *Leitura como recreação*, já que o manual escolar deve contribuir para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura. Para tal, deverá promover a leitura recreativa, que poderá surgir associada a textos mais extensos e capazes de despertar no aluno o prazer de ler.

É muito importante que o manual encoraje a leitura como fruição de textos, promovida pelo simples prazer de ler, porque a motivação para a leitura conduz à criação e consolidação de hábitos de leitura, que possibilitam o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

### 5.3.2.2. Os indicadores

Da nossa grelha fazem ainda parte elementos dos manuais que serão objeto de análise e que designamos por *indicadores*.

#### - Competências

A formação do cidadão para a integração numa sociedade moderna exige um ensino orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências (Anexo 2). É esta a aposta da atual política educativa portuguesa (Ministério da Educação, 2001; Reis, 2009).

Numa Sociedade do Conhecimento como a nossa espera-se que haja uma aposta inequívoca no desenvolvimento das competências de comunicação verbal, para assegurar um melhor processamento da informação. Deste modo, a compreensão na leitura tem uma importância cada vez mais proeminente e torna-se decisivo valorizar, nos processos de ensino e aprendizagem, a aquisição e desenvolvimento de competências neste domínio, como um dos fatores que facilitam a integração plena do indivíduo na sociedade e a sua inserção no mercado de trabalho.

Um novo mundo se abre diante dos nossos olhos assombrados e umas horas de navegação permitem-nos comprovar as dificuldades que os leitores, em especial os menos formados, vivenciam para distinguir a informação valiosa da meramente publicitária, manipuladora e propagandística.

A escola enfrenta assim dois grandes desafios: por um lado, permitir ao máximo o desenvolvimento das capacidades de cada pessoa, respeitando a diversidade e assegurando a igualdade de acesso à educação e compensando as desigualdades; por outro lado, favorecer a formação de sujeitos autónomos, capazes de tomar decisões informadas sobre a sua própria vida e de participar de maneira autónoma na vida profissional e social (Sá, Cardoso & Alarcão, 2008).

Neste contexto, a definição de *competência* pressupõe a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos que conduzam o aluno à compreensão, interpretação e resolução de problemas, desenvolvendo a sua capacidade de pensamento e atitudes favoráveis à aprendizagem.

Tendo presente o *CNEB* (Ministério da Educação, 2001, p. 2), concebem-se as competências “como saberes em uso, necessários à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica”.

As competências são abertas, flexíveis, articulam-se com os conhecimentos teóricos e podem mobilizar recursos cognitivos ou funcionar elas próprias como recurso para realizar competências mais vastas (Le Boterf, 2002).

É à luz deste conceito de *competência* que defendemos que trabalhar por competências é estruturar o ensino e a aprendizagem numa perspetiva social da escolarização. Deste modo, o ensino/aprendizagem feito por competências implica a interação entre os saberes das diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, tendo em vista a resolução de problemas complexos e desafios com que nos deparamos no nosso dia a dia, dentro e fora da escola.

Sem negar a importância dos saberes organizados disciplinarmente, a noção de competência que adotámos para o nosso estudo pressupõe que os saberes disciplinares sejam usados a favor de um projeto coletivo, contribuindo para a existência de recursos mobilizáveis e organizados em sinergias (Perrenoud, 1999).

O aluno deve ser conduzido a ativar recursos – conhecimentos, capacidades, estratégias – em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Da Escola, espera-se que prepare cidadãos interventivos numa sociedade em mudança e os dote de capacidades e atitudes que lhes permitam dar continuidade ao seu processo de educação e formação ao longo da vida.

A definição de competências para o ensino básico não significa a definição de *objetivos mínimos* como anteriormente. Procura-se antes delinear um conjunto de saberes considerados fundamentais para o perfil do aluno que cumpriu a escolaridade obrigatória. Estas competências são definidas a nível geral – competências gerais – e a nível específico – competências específicas, de acordo com as diversas áreas do currículo (Decreto – lei 6/2001) e ainda a nível transversal.

Tendo em conta esta realidade, o Departamento de Educação Básica (1999) definiu *competências transversais*, essencialmente relacionadas com a aquisição de saberes metodológicos que permitem a realização de aprendizagens de natureza

cognitiva e afetiva. Estas competências atravessam todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, ao longo de toda a escolaridade, sendo igualmente relevantes noutras situações da vida dos alunos.

No âmbito da transversalidade, assume um papel de incondicional relevância a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, como promotora de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de outros saberes relacionados com a formação global do aluno (Valadares, 2003).

Estando o nosso estudo centrado na análise de manuais de Língua Portuguesa e tendo presentes as macrocategorias e categorias que definimos, procuramos determinar a presença/ausência das competências transversais e refletir sobre o seu significado.

De entre as competências transversais definidas (Ministério da Educação, 1999), destacamos as que se seguem, dado o seu forte vínculo à compreensão na leitura:

i) *Métodos de trabalho e de estudo*, uma competência que implica a participação em atividades e aprendizagens, individuais e coletivas, segundo regras estabelecidas e por meio da identificação, seleção e aplicação de métodos de trabalho e de estudo. A manifestação de dúvidas ou dificuldades, a análise e a adequação dos métodos de trabalho e de estudo, formulando opiniões e propondo alterações e sugestões, podem ser outras formas de trabalhar esta competência.

ii) *Tratamento da informação*, diretamente associada à pesquisa, organização, tratamento e produção de informação em função das necessidades, dos problemas a resolver e dos contextos e situações.

iii) *Estratégias cognitivas*, competência trabalhada através da identificação de elementos constitutivos das situações problemáticas, implicando a capacidade de escolher e aplicar estratégias de resolução, bem como explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em função dos problemas e das estratégias adotadas.

É à luz dos princípios da transversalidade que conferimos valor às três competências transversais no âmbito de uma pedagogia ativa e procuramos analisar nos manuais a relevância que lhes é dada, evidenciando a sua presença face a todas as categorias que definimos para o estudo.



Uma escolarização significativa, por um lado, abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos a partir da realidade em que os alunos se inserem. Por outro lado, requer o desenvolvimento de processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais ativos e mais autónomos na sua própria aprendizagem.

Tendo presente a política educativa portuguesa, a par das competências transversais analisadas, no *CNEB* (Ministério da Educação, 2001), onde a abordagem do ensino por competências começa a concretizar-se, é apresentado um perfil de *competências gerais*, a desenvolver pelo aluno ao longo do Ensino Básico.

Dentre o conjunto das competências gerais apresentadas no referido documento, destacámos algumas, que nos parecem desempenhar um papel significativo na formação de leitores competentes e que, por conseguinte, devem ser promovidas nos manuais:

i) *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;*

ii) *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;*

iii) *Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados;*

iv) *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;*

v) *Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões* (Ministério da Educação, 2001, p. 15).

A par das competências gerais e transversais já mencionadas, há ainda um conjunto de *competências específicas* formuladas para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, organizadas por ciclo de ensino.

Desse grupo de competências fazem parte algumas directamente relacionadas com a compreensão na leitura, que importa considerar:

Leitura

1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
<b>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito</b>	<b>Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura</b>	<b>Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extração de informação de material escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos</li> </ul>

**Quadro 4 – Competências específicas em leitura (Ministério da Educação, 2001, p. 34)**

As competências específicas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa relacionadas com a compreensão na leitura assentam na definição de leitura apresentada no *CNEB*: “o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Ministério da Educação, 2001, p. 32). No mesmo documento, defende-se que as competências neste domínio implicam a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e a partir delas extrair informação e construir conhecimento.

Importa ainda salientar que as competências específicas diretamente relacionadas com a leitura apresentam uma adequação ao nível de ensino a que se referem e que é importante que os manuais contemplem esta adequação.

No estudo *A Língua Portuguesa na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997), a leitura é vista como uma das competências nucleares, à qual se associam objetivos de desenvolvimento e níveis de desempenho intermédios e finais, que passamos a associar às competências específicas referidas.

Assim, no 1º Ciclo, para que o aluno desenvolva competências relacionadas com os mecanismos básicos de extração de significado do material escrito, é necessário que atinja níveis de desempenho como: *executar leitura silenciosa; ler com clareza em voz alta; identificar as ideias principais de um texto; localizar no texto a informação pretendida, antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas e tomar a iniciativa de ler.*

No 2º Ciclo, para que o aluno adquira e desenvolva competências relacionadas com a autonomia e hábitos de leitura, é necessário que atinja níveis de desempenho como: *ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto; identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas; procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar; utilizar estratégias diversificadas para procurar informação escrita; selecionar a estratégia de leitura adequada ao objetivo em vista (recreativo vs. informativo; geral vs. estudo); sublinhar e tomar notas com objetivo de estudo; ler voluntária e continuamente para recreação e para obtenção de informação.*

No 3º Ciclo, para que o aluno adquira e desenvolva competências relacionadas com a fluência e selecione eficazmente estratégias de leitura adequadas ao fim em vista, é necessário que atinja níveis de desempenho como: *ler com fluência, conservando em memória o significado do texto; reconstruir mentalmente o significado de um texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas deste; utilizar chaves linguísticas e textuais para desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos; selecionar as fontes de informação e as estratégias de leitura adequadas à tarefa a realizar; resumir e reduzir a esquema um texto com objetivo de estudo; ler textos cuja complexidade ou dimensão requeira alguma persistência; distinguir as formas naturais de literatura (narrativa, dramática e lírica); estabelecer relações temáticas entre textos e reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos. (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997).*

Nos novos *Programas de Português para o Ensino Básico* (Reis, 2009), as competências referidas são associadas a um conjunto de atividades, de volições e de valorações resumidas, tendo em conta quatro grandes eixos de atuação: o da *experiência humana*, o da *comunicação linguística*, o do *conhecimento linguístico* e o do *conhecimento translinguístico*. Desta forma, realça-se um conjunto de valores que estruturam e fundamentam estes programas e que assentam: numa conceção da *língua* como património e fator identitário, num postulado do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença no espaço da língua portuguesa, numa afirmação do ensino da língua como domínio capital do processo educativo, com as

responsabilidades que esse estatuto implica, num reconhecimento da língua portuguesa e na decorrente valorização da mesma como instância de modelização artística, consubstanciada nos textos literários que nela são plasmados.

Neste contexto, as competências são entendidas como o “conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (Reis, 2009, p. 15).

Sendo a leitura entendida como “o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (Reis, 2009, p. 16), são requeridas competências relacionadas com a decifração de sequências grafemáticas, o acesso a informação semântica, a construção de conhecimento, entre outras.

À semelhança das competências transversais e gerais contempladas neste indicador, também as competências específicas e respetivos níveis de desempenho serão tidos em conta na análise dos manuais, sendo a sua presença ou ausência questionada tendo em conta as diferentes macrocategorias que figuram na nossa grelha de análise e as categorias a elas associadas.

Passamos de seguida à fundamentação do indicador *Objetivos* e desde já reforçamos a forte relação entre este e o indicador *Competências*.

#### **- Objetivos**

Segundo Roldão (2003), por *objetivo* entende-se aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de aprendizagem, face a um determinado conteúdo ou conhecimento.

No âmbito do nosso estudo, pretendemos analisar, à luz das diferentes macrocategorias e categorias incluídas na nossa grelha de análise, os objetivos relacionados com a compreensão escrita de vários tipos de texto que os manuais possam apresentar (cf. Anexo 2).

A presença ou ausência de objetivos de leitura nos manuais analisados e a forma como são apresentados vão dar-nos uma medida da importância dada à reflexão necessária sobre a língua e a comunicação, que conduza à construção de referências

culturais – relacionadas com a descoberta e compreensão de valores do património cultural associado a essa língua e à formação de cidadãos bem integrados, interventivos e críticos, como a Sociedade da Informação exige.

Tendo presentes as diretrizes do Ministério da Educação e a literatura da especialidade, um dos objetivos fundamentais da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa consiste em desenvolver a compreensão na leitura, ou seja, a capacidade de apreender os sentidos dos textos e de os interpretar (recorrendo a estratégias do leitor que permitam também identificar as ideias principais dos textos e a sua estrutura), que conduz ao desenvolvimento da autonomia do leitor e de hábitos de leitura.

Assim, para desenvolver as competências específicas de leitura referidas no indicador anterior, é importante que os manuais contemplem o objetivo *Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista* (Ministério da Educação, 2001, p. 32).

Tendo como referência os Programas de Língua Portuguesa em vigor para os três níveis do Ensino Básico, destacamos, como objetivos de leitura a contemplar nos manuais escolares de Língua Portuguesa que constituem o nosso *corpus*, os seguintes:

i) Para o 1º Ciclo, no que diz respeito à compreensão na leitura, são de referir os objetivos: *Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura; Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura e Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação.* (Departamento de Educação Básica, 2004, pp. 146-156)

À semelhança do procedimento seguido face ao indicador *Competências*, parece-nos pertinente referir o objetivo de desenvolvimento relacionado com a competência nuclear *Leitura*, na obra *Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 63): *Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.*

ii) Para o 2º Ciclo, no que diz respeito à compreensão na leitura, são de referir os objetivos: *Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler; Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens; Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal; Desenvolver a competência de leitura: interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do*

*mundo; Apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos e adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.* (Ministério da Educação, 1991, p. 19-31).

O objetivo de desenvolvimento relacionado com a competência nuclear *Leitura*, na obra *Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 66), definido para o 2º Ciclo é a *Criação de autonomia na leitura e de hábitos de leitura*.

iii) Para o 3º Ciclo, definem-se como objetivos de leitura: *Aprofundar o gosto pessoal pela leitura; Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal; Desenvolver a competência de leitura: interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística; Apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos; Aprofundar o gosto pessoal pela leitura; Expressar as reacções subjectivas do leitor nos actos de recitar, recriar ou dramatizar; Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica; Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens em discursos variados e Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias* (Ministério da Educação, 1991, pp. 19-39).

O objetivo de desenvolvimento relacionado com a competência nuclear *Leitura*, na obra *Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 68), definido para o 3º Ciclo é a *Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista*.

Diretamente relacionados com as *competências* e os *objetivos* estão os *conteúdos*, que figuram na nossa grelha como indicador e dos quais nos passaremos a ocupar de seguida.

#### **- Conteúdos**

Tendo presentes a literatura da especialidade e as diretrizes propostas pela política educativa portuguesa, concluímos que as competências não excluem, antes exigem, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese

integradora, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade (Le Boterf, 2002).

Por conseguinte, do conjunto de aspetos que é necessário ter em conta, quando se explora a leitura no âmbito do ensino e da aprendizagem da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, nos três ciclos do Ensino Básico, é também relevante realçar os *Conteúdos*. Estes são de natureza concetual e descritiva e ativam competências de natureza metalinguística, metatextual e metadiscursiva, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do Português-padrão (Reis, 2009, p. 16).

Para a aquisição e desenvolvimento de competências de leitura para os três níveis do Ensino Básico, selecionámos como conteúdos relevantes:

(i) *As estratégias de leitura*, já que ler exige que o sujeito se confronte com as suas capacidades e incapacidades, na medida em que a compreensão ou a incompreensão de um texto podem levá-lo a mostrar o seu interesse ou a sua rejeição para com o mesmo. Se as representações relativas à leitura forem gratificantes e se a compreensão se fizer sem grande esforço, o sujeito deixa-se seduzir pelo texto e implica-se nele.

Cada vez mais a nossa sociedade exige leitores autónomos e proficientes que compreendam aquilo que leem, ou seja, indivíduos capazes de realizar com sucesso a leitura em todas as situações vividas. Para se ser um bom leitor, capaz de ler e agir em função dos textos referidos no conteúdo anterior, não só é necessário envolver-se ativamente na leitura do texto, como também é indispensável dominar estratégias de leitura. Por estratégias de leitura, entende-se procedimentos escolhidos para facilitar o processo de compreensão. São estes procedimentos que contribuem para a metacognição do processo de leitura, isto é, possibilitam ao aluno ter consciência dos mecanismos envolvidos na leitura, para a seguir seleccionar e aplicar as estratégias mais adequadas perante um determinado texto e um determinado objetivo.

Ensinar explicitamente as estratégias em causa é também uma forma de desenvolver a autonomia do aluno que poderá mobilizar essas estratégias na compreensão de textos noutras áreas disciplinares e noutras situações para além do meio escolar (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011).

O ensino e a aprendizagem da compreensão na leitura pressupõem ensinar explicitamente as estratégias de leitura necessárias para a compreensão de um texto. Estas estratégias são “técnicas” a que os alunos devem recorrer para melhor compreenderem o que leem, quer se trate de ficção ou não. A ausência destas estratégias põe em causa a compreensão e os alunos acabam por ter uma atitude rotineira na leitura, não tirando qualquer partido dela.

É então fundamental determo-nos nas estratégias de leitura que o aluno deve mobilizar para compreender os textos que lê. Sabemos, hoje, que compreender um texto não é apenas “localizar” informações que aparecem ao longo do mesmo. Ao convidar o aluno a ler, é muito importante ajudá-lo a ativar os seus conhecimentos prévios (sobre o tema, sobre o autor, sobre o género textual). Além de poder “sintonizar-se” mais com o novo texto, este desafio permitirá formular hipóteses, verificá-las, em suma, exercitar os procedimentos de um leitor letrado. Outra estratégia igualmente importante é a realização de inferências e generalizações a partir do que leu.

Cada vez mais a nossa sociedade exige leitores autónomos e proficientes que compreendam aquilo que leem, ou seja, indivíduos capazes de utilizar estratégias de leitura que lhes permitam ler com diferentes finalidades e em diferentes situações.

Quando nos referimos à leitura, são várias as dimensões a ter em conta:

- A leitura para adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre um determinado tema, conduzindo à apreensão de informação detalhada, que implica localização, seleção e organização de informação, obrigando a recorrer a estratégias diversas para gestão da informação de acordo com o objetivo em vista: adquirir conhecimentos para o próprio ou documentar-se para divulgar a informação junto de outros. Para se realizar com eficácia e autonomia, este tipo de leitura supõe o ensino explícito de estratégias de localização, seleção e organização de informação. Neste contexto, saber utilizar sublinhados,



palavras-chave, tomar notas, fazer esquemas diversos, realizar sínteses são conteúdos procedimentais que é preciso dominar (Balula, 2007).

- A leitura para comunicar com os outros, obtendo assim informações. A este nível destacamos o papel que as TIC desempenham atualmente: mensagens via e-mail ou via telemóvel, os blogues, redes sociais, etc. Estes textos apresentam especificidades que precisam ser conhecidas, para que mais facilmente sejam compreendidos. Na leitura destes textos tanto se pode pretender obter informações de carácter mais geral como de carácter mais preciso.

- A leitura para seguir instruções, associada aos textos instrucionais e implicando um controlo daquilo que se vai fazendo, através do retorno continuado ao texto, para confrontar o que já se fez com o que ainda falta fazer. A título de exemplo referimos: ler uma receita para fazer um bolo, ler as regras de um jogo, ler instruções para montar um aparelho, ler regras de funcionamento da biblioteca para as cumprir, ler instruções para realizar uma experiência, etc.

- A leitura como recreação.

Só através de um trabalho sólido em torno do processo de leitura é que os alunos estarão mais aptos para encetar uma leitura competente, que vá ao encontro dos objetivos do *CNEB* e das exigências de estudos internacionais (PISA 2000, 2009) e se poderão criar condições para que o leitor possa desenvolver a sua capacidade para compreender e usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar de forma ativa na sociedade (Ramalho, 2001; OECD, 2010).

O primeiro grupo de estratégias, que diz respeito à preparação da leitura e a que o leitor deve recorrer antes da leitura, pressupõe: i) a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o mesmo, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação; ii) a observação/reconhecimento/interpretação de índices, de modo a familiarizar o leitor com o texto, permitindo-lhe antecipar o seu sentido e função. Estas estratégias permitem ao sujeito fazer antecipações relativamente

às estruturas conceptuais e à linguagem do texto, a partir de índices significativos e em função dos seus objetivos de leitura.

Já durante e após a leitura, serão outras as estratégias que o leitor deverá ativar, tendo em conta os diferentes níveis de compreensão: apreensão dos conceitos e das ideias expressos no texto (microestrutura), identificação das ideias principais do texto (macroestrutura) e reconhecimento da estrutura característica do texto abordado (superestrutura) (Giasson, 1993, 2004; Colomer & Camps, 2002).

As operações que ocorrem durante o processo de leitura – *identificação, reorganização, inferência, avaliação, apreciação, mobilização, justificação, classificação e descodificação* – exigem o recurso a um conjunto de estratégias de leitura que devem ser explicitamente ensinadas (Dionísio 2000; Vieira, 2005): fazer uma leitura seletiva, criar uma imagem mental do que lê, elaborar sínteses à medida que vai lendo, identificar ligações (explícitas e implícitas) entre elementos do texto (partes de frases, frases, parágrafos, partes do texto, etc.), fazer inferências de vários tipos a partir dos textos lidos, parafrasear, sublinhar e tomar notas durante a leitura, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias, entre outras).

Estas estratégias permitem verificar a validade das hipóteses ou das previsões anteriormente realizadas, no âmbito dos limites impostos pela gramática, pela lógica e pela coerência, o que implica uma interação frequente entre as hipóteses e os dados fornecidos pelo texto.

Neste momento da leitura, o leitor deve usar os sinais do texto para construir o seu significado e verificar as hipóteses e levantar outras novas. Se se verificarem erros, deve refletir sobre eles para encontrar as suas causas.

Após a leitura, o aluno deve ser capaz de: identificar o tema do texto, as ideias principais, o modelo do texto; recorrer à compreensão literal para apreender a informação explícita no texto e à construção de inferências para compreender a informação nele implícita; fazer um resumo coerente do mesmo. Estas operações implicam que se trabalhe, como conteúdos efetivos, *estratégias* que permitam recuperar, tratar e reorganizar informações e hipóteses alternativas, isto é, proceder à correção do processo de leitura e ainda relacionar o que lê com os objetivos da sua leitura, com o que

espera descobrir e com o que já sabe, a fim de construir um sentido e de o integrar nos seus esquemas conceituais.

É ainda importante referir as estratégias de leitura que permitem usar o texto lido como pretexto para a produção escrita: geração de informação a partir de um modelo de situação ativado pelo texto.

As estratégias de leitura que acabamos de referir serão devidamente relacionadas com as estratégias didáticas e as atividades no indicador seguinte.

(ii) *Tipos e géneros textuais*, a abordar tendo em conta o facto de que é importante ler e compreender um leque muito variado de tipos de texto, que ultrapasse largamente o tradicionalmente proposto para a aula de Língua Portuguesa.

Sabemos que o tipo de texto tem influência na forma como se lê. Para ler um texto, o leitor precisa de ter um plano de ação adequado ao tipo de texto em questão. De facto, o leitor aborda de forma diferente um texto narrativo, um texto poético, um texto expositivo ou um texto argumentativo. A compreensão apoia-se no conhecimento que o leitor (ou ouvinte) possui sobre a forma como esses textos se organizam, na sua representação mental.

Neste sentido, é fundamental construir conhecimento acerca das estruturas dos diferentes tipos de textos, para que a compreensão não seja fruto do acaso, mas sim o resultado de uma atitude consciente de leitura, na medida em que se criam expectativas face a cada novo texto (Silva et al., 2011).

Logo, é importante diversificar os tipos textuais que são estudados. As diferentes estruturas textuais só podem ser conhecidas se o professor criar oportunidades de trabalho que proporcionem esse contacto diversificado. Este aspeto está bem patente nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), nomeadamente com a apresentação de um referencial alargado de textos (para cada ciclo), e nas listas do PNL.

Os conceitos de *tipo de texto* e *género textual* são muito confundidos entre si, o que complica o seu estudo na aula de Língua Portuguesa. No entanto, é possível distingui-los. O primeiro diz respeito a uma classificação limitada dos textos e cada tipo de texto corresponde a “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”

(Marcuschi, 2002, p. 22). O segundo refere-se a todas as formas de manifestação da linguagem e aos seus usos e funções, nas diferentes realizações/situações comunicativas, ou seja, relaciona-se com os textos materializados encontrados no dia a dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos seus conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

O trabalho com tipos de textos e gêneros textuais é fundamental para uma construção significativa de conhecimentos essenciais à linguagem nas suas manifestações de interação verbal entre os indivíduos. Deste modo, é necessário que o ensino e a aprendizagem da compreensão na leitura conduzam ao domínio da maior diversidade possível de tipos de texto e gêneros textuais, que circulam na escola e na sociedade.

Se um dos objetivos funcionais da escola é o de ensinar a ler e a interpretar os diversos tipos de material escrito, a língua literária, enquanto exemplo, por excelência, da potencialidade criadora do código, desempenha, neste contexto, um papel de grande relevo e deve ser considerada nos conteúdos dos manuais.

Quanto maior for o acesso aos variados fenômenos literários e aos seus modos característicos de representação do mundo, bem como a exposição às diferentes linguagens artísticas e às formas de recepção que cada uma delas suscita, maior será o repertório de referências do leitor e mais possibilidades ele terá para pensar o mundo e interagir com ele nas relações humanas que se estabelecem.

A formação de leitores e a constituição de uma comunidade de leitores e produtores de textos que sejam capazes de atender às demandas das diferentes esferas comunicativas da sociedade requerem a capacidade de ler e produzir textos não literários. O ensino da compreensão na leitura implica que o leitor se familiarize com tipos de textos, de âmbito literário e não-literário, e, tanto quanto possível, com os gêneros textuais delas decorrentes e que lhe sejam ensinadas estratégias específicas para cada tipo/gênero textual que possibilitem a auto-monitorização da leitura.

Tendo feito uma pesquisa sobre tipologias textuais e tomado consciência da complexidade desta temática, optámos por analisar, nos manuais incluídos no nosso *corpus*, a presença (ou ausência) de conteúdos relativos aos tipos de textos habitualmente mais referidos na literatura da especialidade e contemplados nos

programas para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, incluindo os novos programas.

No âmbito do estudo dos tipos de texto e géneros textuais, torna-se igualmente necessário desenvolver conhecimentos linguísticos que potenciem a capacidade de reconhecer estilos, padrões organizacionais da informação, traços linguísticos caracterizadores de diferentes tipos de textos com funções comunicativas diversas.

É também importante trabalhar diversas modalidades de leitura, com destaque para: a leitura funcional, que consiste na pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico; a leitura analítica e crítica, que implica a construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas; a leitura recreativa, que conduz à fruição estética e pessoal dos textos

Sejam quais forem as modalidades pedagógicas ou estratégias/atividades escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor ativo, capaz de selecionar informação, formular hipóteses, construir o sentido mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor. As hipóteses de interpretação levantadas pelos alunos ainda que, por vezes, menos ajustadas à natureza da tarefa que desenvolvem, justificam o regresso ao texto para um exame refletido, susceptível de desfazer possíveis ambiguidades. A leitura analítica e crítica, por ser retrospectiva e reflexiva, cruza observação e interpretação: o aluno procura respostas às questões colocadas inicialmente, aprende a justificá-las, confronta-se com observações de outros, infirma ou confirma as suas hipóteses, compreende o texto e, finalmente, aprecia a sua singularidade.

É, pois, neste contexto que importa analisar o contributo do manual de Língua Portuguesa para a aquisição e desenvolvimento de estratégias que permitirão que o aluno monitorize o processo de leitura e compreenda os textos que lê.

iii) Outros conteúdos, que encontrámos nos manuais analisados e que, embora não estivessem diretamente relacionados com o domínio da leitura, quando trabalhados podem contribuir para a a formação de leitores mais proficientes.

### - Estratégias/atividades

Considera-se essencial que, no ato de leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação e de confronto de opiniões. É igualmente necessário fomentar a curiosidade de aprender, descobrir e desenvolver, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto de ouvir, falar, ler e escrever.

Vários são os agentes que condicionam o processo de leitura e o manual é um dos mais relevantes. Nesta medida, deve apresentar propostas de atividades significativas, baseadas em estratégias didáticas diversificadas, que contribuam para a aquisição e desenvolvimento das estratégias de leitura referidas aquando da fundamentação do indicador anterior.

A leitura aprimora-se e aprofunda-se através da diversidade das experiências e atividades de leitura. Deste modo, em contexto escolar, deve ser motivada e orientada para um (ou vários) propósito(s) ou finalidade(s) como por exemplo: ler para identificar ideias-chave, ler para procurar informação específica, ler para identificar pontos de vista, ler para debater as posições do autor, ler para recreação. Reforçamos assim que as atividades de leitura deverão ter fundamentos claros e precisos e que estabeleçam desafios de aprendizagem (Reis, 2009).

Para que os alunos aumentem e aprofundem as suas competências em leitura, devemos desenvolver atividades: orientadas para a aquisição de estratégias para monitorizar o processo de compreensão; aplicadas a diferentes tipos/géneros textuais; pressupondo abordagens diversificadas de contacto com os textos; implicando os alunos na comunicação literária e apoiando-os na construção de uma receção pessoal dos textos lidos (Silva et al., 2011).

A fim de compreender de que forma os manuais de Língua Portuguesa incluídos no nosso *corpus* preconizam um ensino que promova a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, propomo-nos analisar as estratégias didáticas a que recorrem e as atividades propostas para as concretizar. Para tornar a análise mais objetiva decidimos não dissociar, nas grelhas, as estratégias didáticas das atividades.

Uma vez mais, foram criados sub-indicadores dentro do indicador *Estratégias/atividades*: por um lado, tivemos em conta a *motivação para a leitura* e, por outro, o *desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, para as três macrocategorias, tendo em conta as três fases do processo de leitura (antes, durante e após a leitura dos textos propostos).

A compreensão enquanto processo coloca o sujeito em relação dialógica com os enunciados, o que faz dele um co-construtor dos sentidos, atribuindo-lhe um papel ativo. Deste modo, é necessário selecionar estratégias didáticas que orientem o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão, de modo a torná-lo capaz de mobilizar os seus conhecimentos prévios necessários à aquisição das novas informações, na gestão da interação da informação do texto com os seus conhecimentos sobre o tópico e no estabelecimento simultâneo de objetivos de leitura.

Tendo presentes as competências, os objetivos e os conteúdos definidos para o ensino e aprendizagem da leitura, as estratégias didáticas associadas à leitura devem ainda permitir: abordar conteúdos com base em situações-problema; rentabilizar questões emergentes do quotidiano e da vida dos alunos; organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados e recorrendo a técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; valorizar situações de interação que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas e prever a pesquisa, seleção e tratamento de informação.

Por sua vez, as propostas de atividades associadas à leitura de um texto deverão proporcionar aos alunos um aprofundamento maior dos estudos e um maior envolvimento. Neste sentido, precisam de ser provocadoras, inteligentes, mobilizadoras e reflexivas. Devem ainda ser apresentadas sob a forma de problemas e visar a sua compreensão e resolução. Se as propostas forem desafiadoras e criativas, proporcionarão o aprimoramento linguístico-discursivo dos alunos, levando não só ao desenvolvimento do espírito crítico, como também da capacidade de argumentação e de construção de sentidos para o texto em estudo.

Tendo em vista que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa trabalha com as práticas de linguagem, são necessárias atividades que contemplem a comunicação

oral, a leitura e a escrita: consultas, pesquisas, debates, análises e reflexões sobre a língua, produção de textos orais e escritos.

As propostas de atividades devem permitir reflexões que mantenham o aluno mobilizado para a resolução do problema com base nos seus conhecimentos sobre o conteúdo específico que está sendo desenvolvido e envolvê-lo na investigação, análise, comparação e busca de conhecimentos noutras fontes de informação.

À semelhança das estratégias didáticas, as propostas de atividades deverão promover, na sala de aula e fora dela, a observação, o questionamento da realidade, a integração de saberes e a expressão e esclarecimento de dúvidas e de dificuldades. Deverão, de igual forma, apoiar o aluno na descoberta de diversas formas de organizar a sua aprendizagem e implicar o recurso a diversas modalidades de trabalho (individual, a pares, em pequeno e grande grupo), promovendo intencionalmente o trabalho cooperativo, desde a sua conceção à sua avaliação e comunicação aos outros.

Como já foi referido, as estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, por um lado, centram-se na motivação para a leitura e, por outro, no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (Sá, 2009).

Organizamos as estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura em quatro linhas:

- *Criar materiais para a leitura*, que contempla atividades centradas na produção criativa de textos pelo próprio aluno e respetiva leitura em voz alta;

- *Rodear os alunos de um universo de leitura*, que implica criar oportunidades para o aluno manusear e ler livros na sala de aula e fora dela; outras formas de pôr em prática estas estratégias estão associadas a atividades de leitura em voz alta para os alunos pelo professor ou por outras pessoas que este convide ou ao trazer para a aula elementos de transmissão da leitura (CDs e DVDs, por exemplo);

- *Variar as experiências de leitura dos alunos*, que pode ser concretizada através de atividades como comparar um texto com outros do mesmo género, comparar a linguagem de um texto com a linguagem de outros textos, ler diferentes tipos de textos e com diferentes finalidades (ler para obter informação precisa, ler para seguir instruções, ler para aprender, ler para praticar a leitura em voz alta, ler por prazer, etc), entre outras;



- *Promover a partilha de experiências de leitura*, que implica o recurso a atividades como ler em voz alta para os outros, discutir o sentido de palavras ou de passagens de um texto, falar para os outros de textos lidos por si, tecer comentários sobre esses textos, cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, escrever a partir dos textos lidos) ou de outras formas de expressão (por exemplo, dramatizar ou mimar textos lidos ou passagens destes, ilustrar textos).

Em contexto escolar, motivação e envolvimento articulam-se grandemente com a atribuição de sentido às tarefas que são realizadas – saber por que se lê e implicar-se no sucesso da atividade. Como já se referiu, as competências de leitura desenvolvem-se de forma mais consistente quando os professores recorrem a contextos de ensino e aprendizagem que coloquem o aluno perante tarefas claras e concretas, orientadas para propósitos com sentido, e que o levem a fazer escolhas de forma autónoma. Neste sentido, deve também entender-se que um dos motores da motivação assenta no par novidade/reconhecimento: a conjugação da leitura de textos fáceis e difíceis, de diferentes formas de organizar os momentos de leitura (envolvendo o grupo-turma, pequenos grupos, pares, individualmente).

*As estratégias didáticas centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura* estão organizadas em três linhas, tendo em conta os níveis de compreensão envolvidos no processo de leitura: *trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos, trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos e trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*.

Por outro lado, como também já referimos, é importante que as atividades através das quais estas estratégias didáticas serão contempladas abranjam três momentos da leitura:

- *antes da leitura*, devem ser realizadas atividades que orientem o aluno para a observação global do texto, criando condições favoráveis à sua compreensão através da mobilização de conhecimentos ou vivências que com ele se possam relacionar; por conseguinte, deverão levar o aluno a formular questões e hipóteses sobre o texto a partir de indícios variados (por exemplo, títulos, incipit, imagens) ou conhecimentos que

possam ser associados (relativos ao seu conteúdo e derivados das vivências do aluno e inclusive das suas experiências de leitura ou mesmo relativos ao tipo/gênero textual a que ele pertence); será também importante que levem o aluno a estabelecer objetivos para a leitura dos textos propostos;

- *durante a leitura*, é importante levá-lo a realizar atividades conducentes à seleção, tratamento e retenção da informação considerada relevante para a consecução dos objetivos de leitura previamente estabelecidos; assim, ao nível da microestrutura, o manual deve apresentar atividades que permitam encontrar respostas para questões como descubro o significado das palavras que não conheço e que informação devo destacar para mais facilmente me lembrar mais tarde; estas atividades podem centrar-se em elementos do texto (palavras, frases, parágrafos) e nas ligações entre eles (explícitas e implícitas), conduzindo também à construção de inferências, nas ideias veiculadas pelos elementos do texto (por exemplo, parafrasear ou recontar o texto, responder a questões sobre o mesmo – formuladas oralmente ou por escrito, pelo professor ou pelos colegas –, formular as suas próprias questões sobre o texto e pedir resposta para elas aos colegas ou até ao professor); ao nível da macroestrutura, o manual deve apresentar atividades que permitam encontrar respostas para questões sobre o que é mais relevante no texto, o que é necessário ler devagar e com muita atenção e o que pode ler mais depressa, o que é necessário reler, que imagens mentais se formam quando lemos o texto, que conhecimentos são ativados, qual é a informação mais relevante de determinado parágrafo, como se pode sintetizar a informação mais importante em poucas palavras, como se pode dizer o mesmo que o autor usando outras palavras; logo, para trabalhar este nível de compreensão, é necessário propor atividades centradas na identificação do tema do texto (por exemplo, a partir do seu título, de algum sumário que o acompanhe) e das suas ideias principais e secundárias (por exemplo, associar partes do texto a enunciados que resumem o seu conteúdo, fazer o resumo do texto, formular perguntas sobre o texto); ao nível da superestrutura, o manual deve apresentar atividades que se centrem na identificação das diferentes categorias da estrutura característica do texto e da sua organização no texto lido (como, por exemplo: formular perguntas direcionadas para as categorias da estrutura do texto; responder a perguntas dessa natureza; ordenar

elementos do texto lido, sobretudo parágrafos; preencher quadros relativos à estrutura do texto lido com elementos retirados deste; completar textos lidos respeitando a sua estrutura; elaborar esquemas que traduzam a sua estrutura e a forma como a informação está organizada no seu interior; identificar marcas textuais que ajudem a definir as diferentes partes características da respetiva estrutura num dado texto;

- *depois da leitura*, devem ser postas em prática estratégias didáticas associadas a atividades de reação/reflexão, que visam sistematizar e integrar os novos conhecimentos adquiridos com a leitura; a consolidação dos conhecimentos poderá ser concretizada através da avaliação formativa do desempenho revelado nas atividades realizadas na sala de aula e das produções orais e escritas do aluno; são exemplo dessas atividades a produção de textos do mesmo tipo, a discussão de temas tratados no documento, a elaboração de sínteses de conteúdo e de textos de apreciação crítica; estas e outras atividades devem permitir encontrar respostas para questões sobre o que se aprendeu com o texto, as suas ideias mais importantes, a sua mensagem, a pertinência das previsões pessoais sobre o seu conteúdo, o que se pode perguntar ou dizer sobre este, que partes dele é preciso reler para o compreender melhor e por que razão são importantes.

Face ao exposto, afirmamos que, dependendo dos níveis de compreensão e das três fases do processo de leitura, há estratégias didáticas que devem ser adotadas nos manuais escolares e que poderão dar origem a uma multiplicidade de atividades, cuja realização implica a ativação das estratégias de leitura referidas na fundamentação do indicador *Conteúdos* e que requerem um ensino explícito.

Ainda no que se refere às estratégias didáticas, a leitura em contexto escolar exige práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objetivo perseguido, podendo, por isso, admitir estratégias pessoais mais consentâneas com o sucesso individual dos membros da comunidade de leitores. Neste contexto, devem ser promovidas atividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos/gêneros de textos, de leitura recreativa de textos variados e de complexidade crescente e ainda de consulta de material escrito com o objetivo de localizar informação e de a transformar em conhecimento.

Por fim e porque o sucesso na leitura também passa pela adoção de estratégias didáticas diretamente relacionadas com várias modalidades de trabalho – individual, em pares, em grupo, em grande grupo – e a promoção de vários tipos de interação – com o professor, com os outros alunos, com a comunidade – pressupõe a promoção intencional do trabalho colaborativo, desde a sua conceção à sua avaliação e comunicação aos outros.

A prática de leitura deve visar a pluralidade de leituras. Não se lê um texto sempre da mesma forma: cada leitura é inédita, até mesmo uma releitura é ímpar. E os sentidos dependem da interpretação das palavras, "os textos estão abertos a interpretações múltiplas, dependendo do intérprete" (Magalhães & Leal, 2004, p. 12).

Sabemos que o uso de práticas variadas de trabalho, exercitando-se assim diferentes capacidades, desenvolve o processo de compreensão dos textos. É também importante, desde cedo, ir além dos elementos mais imediatos que o texto apresenta, sobretudo quando lemos textos literários. Torna-se fundamental ultrapassar o patamar das habituais perguntas de identificação sobre: quem? o quê? onde? quando?. Desenvolver atividades estereotipadas, que confinem o lugar do aluno a uma receção passiva dos sentidos dos textos, balizada apenas pelas perguntas do professor (oralmente ou através de questionários escritos), é limitar as possibilidades de se desenvolver raciocínios mais complexos.

A passagem para patamares de maior complexidade, em termos da compreensão e do questionamento sobre o texto conduz os alunos a níveis mais elevados de compreensão e de interpretação: fazer inferências; identificar sentidos implícitos; fomentar a reação e a avaliação; estabelecer relações entre textos, etc.. A leitura crítica deve entrar cedo na escola; de facto, importa não só compreender o que o texto diz, mas também determinar por que o diz e o que podemos nós dizer das suas intenções e dos seus propósitos (Silva *et al.*, 2011).

Sabemos que a criação de contextos de leitura que estimulem o envolvimento ativo dos alunos-leitores na construção dos sentidos dos textos, valorizando as suas apreciações e uma articulação com a sua experiência pessoal, favorece não só o

desenvolvimento de competências de leitura, mas também a manutenção do interesse pelo ato de ler.

A leitura como experiência pessoal, sobretudo no campo da leitura de textos literários, deve ser valorizada em contexto escolar, ao longo de todo o Ensino Básico. É um pilar fulcral para o querer ler cada vez melhor e ler melhor significa conhecer os mecanismos de construção do texto e os efeitos criados pela linguagem. Implicar os alunos na comunicação literária significa ainda a realização de atividades que suscitem interrogações sobre o porquê dos textos, sobre a realidade e o imaginário para os quais reenviam, sobre as perguntas a que pretendem responder (Silva *et al.*, 2011).

Apela-se para que os manuais de Língua Portuguesa contemplem práticas diversificadas que mobilizem todas as funções de leitura, que vão de ouvir ler ao ler autonomamente, na sua versão integral, escritos sociais autênticos – livros, poemas, peças de teatro – de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à idade, aos interesses e às competências dos alunos, isto é, práticas que vão da leitura por prazer à leitura com fins informativos – rótulos de embalagens, jornais, cartazes, consulta de listas de palavras, de enciclopédias, de dicionários, de prontuários.

Não interessará que o aluno detenha uma forma padronizada de leitura e que a use sistematicamente. Convém, sobretudo, que procure ler de forma flexível, detendo um leque diversificado de abordagens a que poderá recorrer consoante os propósitos e as perspetivas pessoais.

#### **- Recursos didáticos**

São vários os recursos didáticos disponibilizados pelos manuais escolares atualmente disponíveis no mercado. São objeto da nossa análise, em função das diferentes categorias incluídas nesta grelha, os variados constituintes dos projetos editoriais selecionados para fazerem parte do nosso *corpus*: Livro do Aluno, Livro do Professor e todas as separatas que acompanham o manual.

Um recurso de primordial importância diz respeito à seleção textual que o manual apresenta. De acordo com a literatura da especialidade e as diretrizes da política educativa portuguesa, o manual escolar de Língua Portuguesa deve incluir textos

completos, versando temas variados da literatura nacional e universal, e textos retirados do contexto social, selecionados pelos respectivos autores.

É necessário trabalhar com textos produzidos em diferentes esferas sociais, utilizando a linguagem verbal e não-verbal, já que o estudo de textos diversificados possibilita o alargamento da competência comunicativa do aluno na sua vida prática, porque o tornará capaz de compreender melhor o que ouve e lê e de se exprimir adequadamente em circunstâncias diversas.

Neste contexto, o texto literário, muito presente nos manuais, deve ocupar um lugar de destaque. É pacífico o reconhecimento do percurso conjunto da competência leitora com a competência literária a que se associa o intertexto do leitor. A competência literária permite ao leitor estabelecer com o texto a desejada interatividade e colher o gozo estético que aquele oferece. Possuidor de saberes oriundos de uma cultura que comporta outras leituras, o leitor poderá realizar a atualização do significado do texto e, conseqüentemente, estabelecer as inferências necessárias à sua interpretação.

A visão do mundo que o texto literário proporciona é insuperável ao nível do imaginário. A imaginação permite a conquista do real e intervém em processos complexos como o da elaboração da linguagem. Assente em múltiplas atividades de leitura, a competência literária vai-se formando progressivamente, arrastando consigo a capacidade de o leitor compreender e poder agir sobre a realidade. A leitura de textos literários, com um bom trabalho de mediação assumido pelo professor, permite ao jovem leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexa. Trata-se de um olhar novo sobre a realidade, decantando-a, transformando-a, reconfigurando-a de forma a descobrir nela a dimensão humana que dá razão à vida. No texto literário, convivem modelos simbólicos de uma cultura que interpela o leitor, que não pode alhear-se do seu estatuto de ser social e, conseqüentemente, de agente de transformações ideológicas (Reis, 2009; Silva *et al.*, 2011).

A literatura contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua.

No entanto, apesar da centralidade que os textos literários assumem na aula de Português, nas práticas de leitura, devem surgir textos não-literários que têm muita influência na sociedade em que vivemos e exigem do leitor competências diferentes das requeridas pelos textos literários. No âmbito da leitura, os novos programas apontam para um trabalho situado no contacto com a diversidade dos textos e dos suportes da escrita, incluindo os facultados pelas novas tecnologias (Reis, 2009).

A abertura da aula de Português à pluralidade de discursos prepara o aluno para uma atuação social adequada, quer através da produção do seu próprio discurso, quer mediante uma tomada de posição crítica perante o discurso alheio.

Uma vez mais afirmamos que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa deve constituir-se como um espaço de promoção da leitura e de desenvolvimento de competências da compreensão em articulação com a promoção da expressão oral e escrita e conhecimento da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno e o dotem de instrumentos indispensáveis à participação ativa na sociedade a que pertence.

Literário ou não literário, um bom texto deve conter desafios à compreensão e à descodificação, que possam traduzir-se em oportunidades de aprendizagem através da descoberta e reflexão pessoal e em interação com os colegas e o professor. Os textos devem, pois, ser interessantes e desafiantes.

A diversidade de registos e dialetos também deve ser contemplada, por contribuir para ampliar o contacto do aluno com a riqueza linguística da língua portuguesa e com a adaptação do discurso aos diferentes contextos.

O manual deve ainda possibilitar a leitura de outras linguagens, como gráficos e tabelas, mostrando as possíveis relações com os textos verbais que os acompanham (legendas e explicações).

Analizamos ainda a presença ou ausência de sugestões de leitura extra-aula e para as férias e as propostas de leitura adicional, tais como as relativas às obras de onde foram retirados os excertos apresentados pelo manual e outras obras sobre temas variados abordados nas aulas.

Como afirma Brito (1999, pp. 144-5), “O manual escolar não pode ser utilizado como único recurso, único guia da prática lectiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores.” Deste modo, teremos ainda em conta, no âmbito deste indicador, outras fontes de documentação fornecidas aos alunos e a bibliografia de fundamentação do projeto do manual para consulta por parte dos alunos e do professor. Como afirma Bonafé, os manuais são um “recurso técnico para facilitar aos estudantes a assimilação dos saberes” (2002, p. 36), pelo que também devem incentivar o recurso a outros materiais pedagógicos e a outras fontes de informação.

### 5.3.3. Validação da grelha de análise de manuais

A grelha de análise de manuais construída para este estudo foi submetida a um processo de validação que contemplou: a apreciação por especialistas e a realização de um estudo piloto.

A validação junto de especialistas decorreu em dois momentos. Após a construção da primeira versão da grelha, dinamizámos um seminário centrado na sua apresentação e discussão, em que participaram membros do Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* (CIDTFF) da Universidade de Aveiro. De seguida, procedemos à revisão da grelha em função do *feedback* obtido. Posteriormente, procedemos à consulta de um painel de especialistas constituído por professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico e investigadores do CIDTFF.

Fizemos ainda um estudo piloto, aplicando a grelha à análise do manual *Feitiço da Palavra 6*, da autoria de Manuela Salvador Cunha e Joana Cunha Toutil, publicado pela editora *A Folha Cultural*, que não faz parte do *corpus* deste estudo.

Realizado o estudo piloto e recolhidas as sugestões do painel de especialistas contactados para o segundo momento do processo de validação, procedemos à construção da versão definitiva da grelha de análise de manuais.



### **Síntese**

Com esta grelha de análise pretendemos recolher, nos manuais de Língua Portuguesa incluídos no nosso *corpus*, dados que nos permitam determinar o seu contributo para a promoção da transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

A partir da análise de manuais feita, pretendemos também produzir princípios que possam contribuir para a conceção e seleção de manuais escolares mais adequados às necessidades e interesses de alunos e professores integrados numa sociedade moderna, capazes de promover o desenvolvimento de competências transversais associadas à compreensão na leitura por meio de práticas diversificadas.



## Capítulo 6 – Análise dos manuais do 1º Ciclo

### 6. 1. Manual 1

#### 6.1.1. Apresentação do projeto editorial

No quadro que se segue, o leitor encontrará informação relativa às principais características deste projeto editorial.

<b>Título</b>	<i>Língua Portuguesa 4</i>
<b>Autores</b>	Cláudia Pereira, Isabel Borges, Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo
<b>Ano de escolaridade</b>	4º Ano/1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Número de edição</b>	1ª edição – 2ª reimpressão
<b>Local de edição</b>	Porto
<b>Editora</b>	Areal Editores
<b>Data de edição</b>	2006
<b>Componentes do projeto editorial</b>	Capa de elásticos Manual escolar Livro de fichas Bloco de fichas de avaliação Caderno de actividades de escrita/Actividades de Expressão Plástica Provas de aferição

**Quadro 5 – Principais características do PE1A4**

Nele podemos ver que o projeto editorial *Língua Portuguesa 4* (PE1A4) é constituído pelos seguintes componentes: *Manual do aluno (Ma)*, *Planificação Anual da Actividade Pedagógica (PA)*, *Bloco de Fichas de Avaliação (BFAv)*, *Caderno de Actividades de Escrita e Expressão Plástica (CAE)* intitulado *Como escrever*, um *Livro de Fichas (LF)* e um suplemento com *Provas de Aferição (PAf)*. O conjunto de materiais inclui ainda uma capa de elásticos, para o aluno o poder transportar com mais facilidade.

Não inclui livro do professor.

Como se pode verificar pela informação que consta do seu índice, o *Ma* está organizado em três trimestres, pelo que inclui três planos trimestrais de atividade pedagógica, que têm uma estrutura idêntica e apresentam indicações relativas a competências a desenvolver, temas e conteúdos a abordar, leituras a fazer e atividades a levar a cabo com os alunos. Apresenta dez unidades didáticas, correspondendo cada uma delas a um dos dez meses de aulas que constituem o ano letivo.

Cada unidade inclui as seguintes rubricas:

- *Procura no dicionário*, que propõe exercícios destinados a enriquecer o vocabulário dos alunos para uma melhor compreensão dos textos estudados;

- *Já posso responder...*, que apresenta questionários visando a compreensão do texto em estudo;

- *Vou praticar...*, em que são apresentados exercícios de aplicação e consolidação sobre gramática e de revisão e consolidação da ortografia;

- *No meu caderno...*, que inclui sugestões para aprofundamento da compreensão dos temas dos textos estudados através da produção autónoma de textos escritos com eles relacionados, de outras atividades envolvendo a escrita (continuação de textos, recontos, resumos) e ainda de atividades de pesquisa.

As rubricas referidas estão diretamente relacionadas com os textos que o projeto editorial apresenta para leitura orientada. No PE1A4, encontramos sobretudo textos correspondendo a excertos de obras de grandes nomes da literatura infanto-juvenil portuguesa como Maria Alberta Menéres, Sophia de Mello Breyner Andresen, José Jorge Letria, António Mota, Miguel Sousa Tavares, Alice Vieira, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada.

O Ma apresenta ainda as rubricas:

- *Vou ler sobre...*, onde são apresentados textos inéditos de Alexandre Honrado, relacionados com os conteúdos programáticos da História de Portugal;

- *Gramática*, que apresenta conteúdos relacionados com o Funcionamento da Língua, acompanhados por exercícios de aplicação, distribuídos pelas sub-rubricas *Já sei.*, *Vou praticar!* e *Vou verificar o que aprendi.*

- *Formação cívica*, que contém propostas de trabalho sobre temas relacionados com a Educação para a Cidadania, de forma a fazer dos alunos cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes através de debates que promovem a reflexão.

A PA apresenta informação relativa às competências a desenvolver nos alunos, aos conteúdos programáticos a abordar e ainda atividades e sugestões de avaliação para as áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática. Inclui ainda algumas informações relativas às áreas curriculares não disciplinares (Área de

Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), respetivo enquadramento legal e ligações úteis para os documentos originais de onde foi retirada a informação disponibilizada. É apresentada num formato que possibilita a afixação na escola, tornando-se acessível ao professor, aos alunos, aos encarregados de educação e aos restantes interessados. Neste componente do PE1A4, recomenda-se a leitura do documento *Orientações Curriculares e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico*, considerada como indispensável.

Na nossa opinião, a *PA* vem colmatar a lacuna decorrente da ausência do livro do professor no projeto editorial em análise.

O *BFAv* é constituído por dez fichas de avaliação e três fichas de autoavaliação correspondentes aos três períodos em que o ano escolar está organizado, apresentando ainda uma lista de conteúdos a avaliar. Cada ficha de avaliação apresenta um texto, sempre narrativo, e atividades sobre *Vocabulário*, *Compreensão*, *Gramática* e *Escrita criativa*.

O *CAE* inclui uma rubrica intitulada *Como escrever...*, onde são dadas informações sobre como escrever textos sem repetições, como fazer resumos e como produzir certos tipos/géneros de textos (retrato físico e psicológico, carta, aviso, anúncio e convite, entrevista e guião de entrevista e biografia), sendo ainda apresentados exemplos dos textos em questão. Dentre estas indicações, é de destacar as que se referem à planificação da produção de um texto contemplando o antes, o durante e o depois da escrita, apesar de em nenhum lugar do projeto serem apresentadas propostas de trabalho que impliquem a revisão e melhoria dos textos produzidos. Este componente do PE1A4 apresenta também propostas de atividades relativas à produção escrita de textos.

O *LF* disponibiliza ao aluno mais textos, predominantemente narrativos, e alguns poéticos. Propõe uma *Oficina de Leitura*, onde disponibiliza excertos de obras de autores portugueses (cuja leitura poderá despoletar o interesse para ler integralmente a obra de onde foram retirados) e outras obras (porque são também apresentadas pequenas biobibliografias dos autores selecionados). Apresenta ainda atividades para trabalhar os temas de Formação Cívica que constam do *Ma*.

No *PAf* surgem as provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática de 2005 e duas provas-tipo para cada disciplina.

Depois desta breve apresentação do PE1A4, passamos à sua análise no que concerne às competências e objetivos, aos conteúdos, às estratégias/atividades e aos recursos didáticos.

### **6.1.2. Análise do PE1A4**

#### **6.1.2.1 Competências e objetivos**

Na grelha de análise preenchida para o PE1A4 (cf. Anexo 4), o leitor encontrará informação relativa às competências e objetivos associados à compreensão na leitura nele contemplados, de forma explícita e implícita.

Para preencher as colunas relativas às categorias em causa, partimos do *Ma*, da *PA* e de algumas referências que surgem ao longo dos restantes componentes do projeto editorial.

Este projeto editorial apresenta várias referências explícitas a competências específicas, quer no *Ma*, quer na *Pa*, onde se encontram organizadas de acordo com os três períodos em que se divide o ano escolar. Pudemos ainda identificar algumas referências implícitas a competências e objetivos que constam do *CNEB* (Ministério da Educação, 2001) e do documento *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento de Educação Básica, 2004).

Às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, associámos competências específicas explicitamente referidas neste projeto editorial: *Extrair informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão; Conhecer vocabulário diversificado e estruturas sintáticas de complexidade crescente; Conhecer estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito; Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto; Familiarizar-se com o vocabulário e*

*as estruturas gramaticais de variedades de Português e conhecer chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos e Conhecer técnicas básicas de organização textual.* Todas estas competências específicas figuram no CNEB (Ministério da Educação, 2001: 33-35).

A partir dos enunciados de competências específicas presentes no projeto, das sugestões metodológicas e atividades propostas e ainda de alguns recursos didáticos, foi possível identificar uma referência implícita à competência *Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista*, que também consta do CNEB (Ministério da Educação, 2001, p. 32).

Tendo presentes os questionários que acompanham os textos propostos para leitura orientada e outras propostas de atividades que implicam o aluno em situações de aprendizagem que requerem a identificação, seleção e aplicação de diferentes métodos de trabalho e de estudo e de diferentes estratégias de trabalho para a pesquisa, organização, tratamento e produção de informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações propostas foi ainda possível associar às díades em questão referências implícitas às competências transversais *Tratamento de informação e Estratégias cognitivas* (Ministério da Educação, 1999). Referimo-nos em concreto a propostas de trabalho como: “*Como organizarias uma recepção aos novos alunos?*”, *Ma*, p. 15; “*É preciso saber perder e saber ganhar! Amizade firme... portas sempre abertas! Debate estes temas com os teus companheiros. Organizem as vossas regras de jogo e de partilha.*”, *Ma*, p. 57; “*Faz uma pesquisa sobre a poluição dos rios. Em conjunto com os teus colegas, elabora cartazes informativos para evitar este tipo de poluição.*”, *Ma*, p. 79 e “*Escolhe uma elevação de Portugal. Pesquisa sobre o seu solo, fauna, flora e escreve o que descobriste.*”, *Ma*, p. 109.

À díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, associámos a referência explícita às competências específicas *Extrair informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão e Conhecer técnicas básicas de organização textual*, presentes no CNEB (Ministério da Educação, 2001: 33-35).

Apesar de serem escassas, as propostas de trabalho de compreensão dos textos ao nível da superestrutura possibilitam associar implicitamente à díade em questão as

competências transversais *Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*. (Ministério da Educação, 1999). Referimo-nos a atividades como: “*Imagina a realização de um magusto e conta-o em banda desenhada.*”, *Ma*, p. 45; “*Os meninos ricos não brincam com os meninos pobres.*” *Escreve um texto comentando esta frase.*”, *Ma*, p. 51; “*Elabora a biografia de Brites de Almeida (Padeira de Aljubarrota).*”, *Ma*, p. 85.

Focando-nos agora na segunda macrocategoria, à díade *Interação oralidade-leitura-escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* associámos as competências específicas *Extrair informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão e Expressar-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo*, presentes no *CNEB* (Ministério da Educação, 2001) e explicitamente referidas neste projeto editorial.

A partir dos enunciados de competências específicas presentes no projeto editorial, das sugestões metodológicas e das atividades propostas e ainda de alguns recursos didáticos, foi possível associar à díade em análise as competências gerais *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa e Adotar metodologias personalizadas de trabalho adequadas aos objectivos visados* (Ministério da Educação, 2001, p. 15) e as competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação* (Ministério da Educação, 1999), implicitamente referidas. Referimo-nos a propostas de trabalho como: “*Ser bem-educado na Escola! Debate as ideias sugeridas e tira conclusões*”, *Ma*, p. 19; “*Procura saber como foi o dia 25 de Abril de 1974, entrevistando pessoas que testemunharam esse acontecimento da História Nacional.*”, *Ma*, p. 135; “*Contar história à família, imaginando a sua continuação*”, *LF*, p. 7; “*Escolher um herói, fazer-lhe uma entrevista em frente ao espelho, ensaiá-la e apresentá-la aos colegas na aula*”, *LF*, p. 27.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos referências explícitas às competências específicas: *Produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos e Conhecer técnicas básicas de organização textual*, presentes no *CNEB* (Ministério da Educação, 2001, p. 35). Associámos-lhe ainda referências implícitas às competências gerais *Usar*



*correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio e Adoptar metodologias personalizadas de trabalho adequadas aos objectivos visados* (Ministério da Educação, 2001: 15) e às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação* (Ministério da Educação, 1999). As competências em causa são necessárias para a realização de atividades como: “Faz o resumo desta lenda.”, LF, p. 39; “E ninguém tem pena de mim... Os homens tornaram-se uns egoístas!” Desenvolve este tema referindo situações que justifiquem a tristeza do rio.”, LF, p. 69; “Pesquisa sobre a cidade que fica mais perto do local onde vives. Regista o que descobrires.”, Ma, p. 123; “Se fosses tu a organizar uma visita de estudo a um monumento português, que regras acharias necessário seguir? Elabora um cartaz com elas.”, Ma, p. 129; “Escreve a biografia de alguém que admires.”, CAE, p. 17; “Escreve a tua carta ao Pai Natal.”, Ma, p. 63.

Neste projeto editorial, não foi possível identificar quaisquer referências a competências a associar à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, dado o projeto editorial não incluir propostas de atividades que levassem os alunos a reformular os textos produzidos.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, associámos referências explícitas às competências específicas *Extraír informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão* e *Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita*, que constam do CNEB (Ministério da Educação, 2001: 32-35).

A partir dos enunciados de competências presentes no projeto editorial, das sugestões metodológicas e das atividades propostas e ainda de alguns recursos didáticos, pudemos também associar a esta díade referências implícitas à competência geral *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável* (Ministério da Educação, 2001, p. 15) e às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação* (Ministério da Educação, 1999).

Para a díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, não foi possível identificar qualquer tipo de competências explicitamente referidas. No entanto, associámos-lhe referências implícitas à competência específica *Criar autonomia e hábitos*

*de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista* (Ministério da Educação, 2001: 32), identificada a partir de sugestões de leitura propostas, como, por exemplo: *“Que tal ler o livro Na quinta das cerejeiras”, LF, p. 59; “O livro Os bons piratas será uma boa leitura para as férias.”, LF, p. 75.*

Na sequência da nossa análise e dada a forte relação que mantém com o indicador *Competências*, passamos à análise do indicador *Objetivos*.

Embora não tenhamos encontrado referências explícitas a objetivos, ao longo deste projeto editorial é possível identificar, implicitamente referidos, alguns dos objetivos da *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento de Educação Básica, 2004), nomeadamente na coluna dos conteúdos programáticos incluídos na *PA*, o que evidencia uma confusão entre objetivos e conteúdos por parte dos autores. Referimos, a título de exemplo, os enunciados: *“Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza”, “Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura”, “Desenvolver as competências de escrita e de leitura” e “Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação”.*

Face ao exposto, associámos às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto e Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, referências implícitas aos objetivos: *Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua); Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo; Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura, Desenvolver as competências de escrita e de leitura, Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação* (Ministério da Educação, 2004: 137-138, 154-156). Identificámo-los a partir dos conteúdos programáticos e de sugestões de atividades apresentados na *PA*, como, por exemplo: *“Praticar a oralidade”, “Contar, completar, resumir e recriar histórias”, “Organizar textos próprios segundo critérios diversificados”, “Praticar a leitura por prazer”, “Interpretar e responder a um questionário sobre o texto”, “Praticar a leitura por prazer” e “Experimentar diferentes tipos de escrita”.*

À díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, associámos referências implícitas aos objetivos: *Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura, Desenvolver as competências de escrita e de leitura e Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação* (Ministério da Educação, 2004, pp. 154-156). Identificámo-las a partir de atividades como: *“Identificar diferentes tipos de texto”*, PA; *“Localizar a acção no tempo e no espaço”*, Ma, pp. 41, 81 e 141.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos referências implícitas aos objetivos: *Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas); Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza e Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral* (Ministério da Educação, 2004, pp. 137-138; 144-145). Identificámo-los a partir de alguns enunciados de objetivos que surgem erradamente na coluna dos conteúdos programáticos da PA e de atividades como: *“Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos, sonhos”, “Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo, dar sugestões para os continuar ou melhorar, expor e justificar opiniões, pedir esclarecimentos, informar” e “Reter informações a partir de um enunciado oral”, apresentadas no PA; Debate subordinado ao tema “Ser bem-educado... na Escola!”, elaboração de conclusões, Ma, pp. 18-19; “Comenta as atitudes das imagens 2 e 3”, LF, p. 25.*

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos referências implícitas aos objetivos: *Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura, Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas, Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura, Desenvolver as competências de escrita e de leitura e Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação* (Ministério da Educação, 2004: 137-138, 154-156).

Identificámo-los através de alguns enunciados que constam na PA como: *“Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita”; “Experimentar*

*diferentes tipos de escrita”; “Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas”*

Identificámo-los também a partir das atividades propostas no projeto editorial: *“Elaboração de um cartaz com normas de boa-educação”, Ma, pp. 18-19; “Escrita de poema sobre a família aplicando conhecimentos adquiridos sobre pontuação”, Ma, p. 39; “Realização de resumo tendo como orientação as perguntas da rubrica Já posso responder”, Ma, p. 47; “Escrever outras aventuras vividas pelas personagens do texto estudado”, Ma, p. 93; “Continuação da história do texto”, LF, p. 9; Fazer de conta que é o Peter Pan e responder ao autor do texto, LF, p. 77.*

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, associámos referências implícitas aos objetivos: *Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua), Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura, Desenvolver as competências de escrita e de leitura e Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação* (Ministério da Educação, 2004, pp. 137; 154-156).

Identificámo-los a partir de alguns enunciados que constam da coluna dos conteúdos programáticos da PA e de atividades nela referidas (por exemplo: *“Seleccionar, em livros, textos que correspondam às temáticas das produções por iniciativa própria”; “Treinar a consulta do dicionário”*) ou propostas no Ma (por exemplo: *“Pesquisa sobre a poluição dos rios a fim de elaborar cartazes informativos de prevenção da poluição”, p. 79; “Pesquisa para elaborar a biografia da padeira de Aljubarrota”, p. 85).*

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, associámos referências implícitas aos objetivos: *Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e de enriquecimento da língua); Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura e Desenvolver as competências de escrita e de leitura* (Ministério da Educação, 2004: 137, 154-156).

Identificámo-los a partir de propostas de atividades (como: *“Memorização de diálogos da história; recriação de cenários; Contar história à família, dando-lhe continuidade, LF, p. 7; Leitura do livro de onde foi retirado o texto e descobrir quais serão os outros heróis do autor, LF, p. 27; Ler a obra de onde foi retirado o texto e outras sobre*

*temas afins; LF, p. 33; “Procurar informação sobre o Oceanário a fim de preparar uma visita futura, PA; Leitura da obra Os Bons piratas”, LF, p. 75) e de alguns dos enunciados da coluna dos conteúdos programáticos da PA (“Praticar a leitura por prazer”).*

Terminada a análise do indicador *Objetivos*, focamos agora a nossa atenção no indicador *Conteúdos*.

### **6.1.2.2 Conteúdos**

No Anexo 4, o leitor encontra também informação relativa aos *Conteúdos* associados à compreensão na leitura contemplados no PE1A4, de forma explícita e implícita.

Para preencher este quadro, partimos do *Ma* e da *PA*, onde são apresentados, de forma explícita, alguns enunciados relativos a conteúdos. Não deixamos também de contemplar referências, menos frequentes, que surgem ao longo dos restantes componentes do projeto editorial.

No que concerne aos *Conteúdos*, o enfoque da nossa análise recai sobre a importância dada pelo projeto editorial, por um lado, a tipos/gêneros textuais e, por outro, às estratégias de leitura necessárias para uma boa compreensão dos textos escritos. Contemplaremos também *Outros Conteúdos*, que este projeto editorial apresente e que possamos associar a competências transversais que importa desenvolver no domínio da compreensão na leitura.

Antes de mais, importa uma vez mais referir que os enunciados inseridos na coluna *Conteúdos programáticos (Comunicação oral, Comunicação escrita e Funcionamento da língua)*, incluídos na *PA*, correspondem a objetivos presentes nas *Orientações Curriculares e Programas de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004, pp. 144-145, 154-156 e 158-160): *Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza, Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral, Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral, Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura, Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura, Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação e Descobrir*

*aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso.*

Como se pode verificar a partir da grelha preenchida para o PE1A4 (Anexo 4), no que diz respeito a *tipos/géneros textuais*, poucos são os conteúdos que é possível associar a todas as díades contempladas no nosso estudo. É de salientar que a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido* nunca foi contemplada ao longo do projeto.

Assim, no *Ma*, na *PA* e no *BFAv*, só foi possível identificar o conteúdo *Diferentes tipos de texto*, que associámos à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias.

Uma análise atenta do *corpus* do PE1A4 e da ficha informativa que sistematiza informação sobre *Tipos de texto* permite-nos concluir que este conteúdo é trabalhado de modo impreciso e insuficiente.

Anuncia-se o estudo dos seguintes tipos de texto: *Prosa, Poesia, Texto dramático* e *Banda desenhada*. Convém referir que:

- prosa e poesia não são tipos de texto, já que podemos escrever textos de vários tipos recorrendo a prosa e a verso;
- banda desenhada também não é um tipo de texto, podendo, no entanto, ser considerada como um subgénero dentro do texto narrativo;
- a expressão *Texto dramático* leva-nos para o universo do texto literário, já que coincide com um dos três géneros naturais da literatura.

Pensamos que nenhum projeto editorial destinado ao 1º Ciclo do Ensino Básico deveria excluir os alunos do contacto com uma vasta variedade de tipos/géneros de textos e também que seria importante ser mais criterioso nas designações utilizadas para estes.

Neste projeto editorial, a abordagem do conteúdo *Tipos de texto* tem como principal finalidade a leitura orientada, muitas vezes fragmentada e pouco sustentada. Além disso, revela interesse em desenvolver a leitura recreativa e a leitura para informação e estudo, como teremos a oportunidade de referir aquando da análise relativa ao indicador *Estratégias/Atividades*.

No CAE, através dos temas dos textos informativos apresentados e das atividades propostas, pudemos identificar referências implícitas aos conteúdos: *Escrita de um texto contemplando a preparação da escrita, a escrita propriamente dita (título, introdução, desenvolvimento e conclusão) e a pós escrita (reflexão sobre o processo levado a cabo, dificuldades e revisão)* (pp. 4-5); *Retrato físico e psicológico* (pp. 8-9); *Carta* (pp. 10-11); *Aviso* (pp. 12-13); *Anúncio* (pp. 12-13); *Convite* (pp. 12-13); *Entrevista* (pp. 14-15); *Biografia* (pp. 16-17) que, pela sua natureza foram associados às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura e Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

No LF e na rubrica do *Ma* intitulada *No meu caderno* são também trabalhados conteúdos que podem ser relacionados com tipos/géneros de texto (tais como: textos de aventuras, bandas desenhadas, biografias, descrições, quadras, poemas, textos de opinião sobre temas sugeridos e impostos, cartas) ou com estratégias de abordagem de textos (recontos, continuações da história, comentários, resumos, trabalhos de pesquisa). Estes conteúdos foram associados à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos referências implícitas aos conteúdos *Debate* e *Exposição oral*, identificadas a partir de propostas de trabalho dos diferentes componentes do projeto editorial. É de destacar que estes conteúdos surgem com muita frequência na rubrica *Formação Cívica* do *Ma* e do *LF*. O reconto oral é outro dos conteúdos que pode ser associado à díade em questão e que é trabalhado nas propostas de atividades que constam do *LF*.

O conteúdo *estratégias de leitura* quase não é contemplado neste projeto editorial e nunca é trabalhado como um conteúdo que requer um ensino explícito. Nos questionários associados aos textos propostos, pudemos encontrar referências implícitas a estratégias de leitura relacionadas com a ativação de conhecimento prévio sobre os temas por eles tratados e o tratamento da informação neles contida (*“Dá um título ao texto”, Ma, p. 11; “O que será uma desfolhada”, Ma, p. 40; “Em que época amadurecem as castanhas e em que festa são usadas tradicionalmente?”, Ma, p. 45; “Dá outro título*

ao texto”, *Ma*, p. 103; “A que compara o pastor a cidade? Explica porquê.”, *Ma*, p. 139). Ficam, contudo, por trabalhar muitas outras estratégias de leitura.

Apesar de contemplar diferentes situações e modalidades de leitura (associadas à leitura orientada, à leitura recreativa e à leitura para informação e estudo), este projeto editorial dá pouca importância à definição de objetivos e estratégias de leitura associados aos diferentes tipos/géneros de texto.

Para terminar a análise dos conteúdos relacionados com a leitura independentemente do tipo de texto, detemo-nos agora na abordagem dos *Outros conteúdos* que foi possível identificar no PE1A4 e que, de alguma forma, se podem relacionar com a temática do nosso estudo. Os mais frequentes estão associados ao domínio do Funcionamento da Língua e foram identificados a partir dos objetivos e propostas de atividades para os atingir que figuram na *PA*, sob a designação *Conteúdos programáticos*, por nós já contestada.

Associámo-los à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* porque, ao serem trabalhados, contribuem também para o desenvolvimento da leitura funcional através da leitura de textos informativos sobre os mesmos e do confronto de informação nova com os conhecimentos adquiridos previamente.

Outros conteúdos que vão surgindo ao longo dos diferentes componentes do projeto editorial em análise e que se revestem de interesse para o nosso estudo são:

- *Evitar repetições na escrita de um texto e Resumo*, que figuram no *Ca* (pp. 3-4 e 6-7, respetivamente); pela sua natureza, estes conteúdos foram associados à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*;

- conteúdos que surgem no âmbito da rubrica *Formação Cívica* (tais como *Eu e os outros, Prevenção rodoviária, Praia divertida ... mas contida*), quer no *Ma*, quer no *LF*, que, por serem trabalhados através de atividades de debate e exposição oral e também de escrita, foram associados às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.



Analisados os *Conteúdos*, passamos agora à análise do indicador *Estratégias/atividades*.

### 6.1.2.3. Estratégias/atividades

Na grelha de análise preenchida para o PE1A4 (cf. Anexo 4), o leitor encontrará também informação relativa às estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura contempladas neste projeto editorial.

Para o preenchimento desta parte da grelha, centrámo-nos essencialmente nas propostas de trabalho apresentadas: no *Ma* (nas rubricas *Procura no dicionário, Já posso responder, No meu caderno, Já aprendi, vou praticar, A propósito e Depois de ler*); na *PA*, concretamente na coluna *Atividades*; no *CAE* (na rubrica *Vou experimentar fazer...*); no *LF* (nas rubricas *Procura no dicionário, Já posso responder, Vou escrever..., Depois de ler...*); no *BFAv* (nas rubricas *Vocabulário, Compreensão e Escrita criativa*) e nas *PAf*.

No PE1A4 não é feita nenhuma referência explícita a estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Apesar disso, ao analisarmos as atividades propostas e os recursos apresentados para as realizar, pudemos encontrar referências implícitas a várias estratégias didáticas desta natureza.

Começámos por analisar a forma como este projeto editorial contemplava as três fases do processo de leitura.

Para a *pré-leitura*, são apresentadas algumas propostas de atividades lúdicas, que tanto podem motivar para a leitura como contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e, por isso, foram associadas à macrocategoria *Compreensão na Leitura* e respetivas categorias.

Algumas das atividades mencionadas referem-se a descobrir temas e títulos dos textos através de jogos: adivinhas (*Ma*, pp. 44, 72 e 92), palavras cruzadas ("*Descobre quais são estas cidades portuguesas. Na vertical, encontrarás o título do texto.*", *Ma*, p. 122), crucigramas ("*Completa o Crucigrama.*", *Ma*, p. 108), identificação das diferenças (*Ma*, p. 14), decifração de códigos ("*Utiliza o código para descobrir o título do texto*", *Ma*,

p. 38), “sopa de letras” (“*Encontra nesta sopa de letras nomes de animais.*”, Ma, p. 146), observação de imagens (“*Que profissão te sugere cada desenho?*”, Ma, p. 80), categorização (“*Descobre o intruso nesta área vocabular*”, Ma, p. 104; “*Rodeia as palavras relacionadas com quinta.*”, Ma, p. 22). Estas atividades têm como finalidade predispor o aluno para ler os textos que se seguem e, paralelamente, abordam aspetos relacionados com a compreensão dos textos.

As atividades de pré-leitura propostas estão associadas a estratégias de leitura, tais como:

- antecipação de conteúdos/formulação de hipóteses acerca do texto com base no título, imagens, índices e na filtragem do texto para descobrir indícios gráficos e marcas tipográficas (“*Assinala a imagem alusiva ao título do texto*”, Ma, p. 14; “*Pensa no que se estará a passar... Agora, lê o texto e descobre se acertaste.*”, Ma, p. 26; “*Observa a imagem. Imagina o que vai acontecer nesta história*”, Ma, p. 46; “*Que tipo de texto é este?*”, Ma, p. 50; “*Observa a imagem. Escolhe um título para o texto.*”, Ma, p. 58);

- ativação de conhecimentos prévios sobre o tema do texto (“*O que será uma desfolhada?*”, Ma, p. 40; “*Reconheces, pela ilustração, esta história? Que personagens faltam?*”, Ma, p. 84; “*Completa a legenda do mapa*, Ma, p. 97; “*O que será superstição?*”, Ma, p. 102);

- disponibilização de informação adicional sobre a temática do texto a ler (“*Aprendo mais...*”, Ma, p. 110).

Em síntese, no que diz respeito à pré-leitura, destacamos o facto de as estratégias didáticas contempladas pelo projeto orientarem o aluno para a observação global do texto, criando condições favoráveis à compreensão através da observação/reconhecimento/interpretação de índices, que permitam formular hipóteses sobre o texto em estudo (a confirmar ou infirmar durante e após a sua leitura), ou ainda da mobilização de conhecimentos e/ou vivências que se possam relacionar com o mesmo ou ainda dando-lhe a oportunidade de os aprofundar ou mesmo de adquirir novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação. Em falta estão as estratégias didáticas que conduzam à explicitação dos objetivos de leitura para os textos propostos.

A fase da *leitura* propriamente dita não é muito valorizada por este projeto editorial. Deste modo, não são apresentadas atividades centradas na motivação e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, que implicitamente façam referência a estratégias como: verificar hipóteses formuladas sobre o texto, confirmando-as ou rejeitando-as através de juízos críticos; formular novas questões sobre o texto; atender aos indícios e ao vocabulário-chave; relacionar o conteúdo do texto com o conhecimento prévio; construir uma representação para cada segmento de informação relacionando e organizando as ideias relevantes, entre outras.

No *Ma*, a *pós-leitura* é explorada essencialmente com base em questionários que acompanham os textos e se centram na sua compreensão. Apesar da ausência de indicações para o uso desses questionários, pudemos identificar atividades que levavam os alunos a apreender as ideias expressas no texto e a identificar as ideias principais recorrendo a estratégias como a paráfrase e o reconto (*“Como explicas o nome de “Capelas Imperfeitas”, Ma, p. 129; “Reconta a história do texto.”, Ma, p. 27; “Reconta a história em Banda Desenhada”, Ma, p. 59*), a formulação de perguntas sobre o texto (*Rubrica Já posso perguntar..., Ma, p. 75*), o cruzamento da leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (*“Reconta a história em Banda Desenhada”, Ma, p. 59; “Escreve os diálogos correspondentes a cada vinheta desta BD. Constrói a história da Bela Adormecida.”, Ma, p. 75; “A partir desta poesia, elabora uma banda desenhada.”, Ma, p. 147*) e a identificação do tema do texto lido (*“Dá um título ao texto.”, Ma, pp. 11, 30*). Também encontramos algumas atividades centradas na identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto (por exemplo, *“Escreve a tua carta ao Pai Natal.”, Ma, p. 63*).

Através das estratégias didáticas implicitamente contempladas neste projeto editorial, é possível minimizar as consequências da ausência do conteúdo *Estratégias de leitura*, já constatada aquando da análise do indicador anterior.

Vamos agora centrar-nos na análise das atividades propostas nas diferentes rubricas.

No *Ma* e no *LF*, encontramos a rubrica *Procura no dicionário*, através da qual se procura resolver dificuldades de leitura suscitadas pelo desconhecimento de um vocábulo

ou de uma expressão, estando sempre presente a atividade *“Procura no dicionário as palavras sublinhadas e outras que não conheças.”*, que acompanha todos os textos propostos para leitura orientada. No BFAv, com o mesmo intuito, em todas as fichas de avaliação mensal, surge a rubrica *Vocabulário*, a que corresponde o enunciado *“Relaciona o vocabulário novo.”* Associámos estas atividades às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*.

Nas rubricas *Já posso responder (Ma e LF)* e *Compreensão (BFAv)*, trabalha-se essencialmente a identificação, já que se aposta fortemente na localização de informação explicitamente expressa nos textos e na sua reprodução nas respostas dadas a questionários, orais e/ou escritos, como se pode verificar nos seguintes exemplos: *“Descreve a casa do rapazito.”*, Ma, p. 9; *“O que faziam as pessoas reunidas no largo da aldeia?”*, Ma, p. 11; *“Pedra de Hera estava ‘escondida por uma enorme mancha de altos pinheiros e carvalhos gigantescos.’ Explica esta frase por palavras tuas.”*, Ma, p. 59; *“O que cresce à volta da lagoa de água gelada?”*, Ma, p. 109; *“O que prometeu fazer D. João I, se os portugueses vencessem os espanhóis na Batalha de Aljubarrota?”*, Ma, p. 129; *“Retira do texto uma expressão que demonstre que o pastor chegou à cidade.”*, Ma, p. 139; *“De acordo com o texto, enuncia tudo o que lhe faltava para o casamento.”*, Ma, p. 147; *“O vento impôs uma condição ao “menino-pintor”. Qual foi?”* (BFAv); *“Onde aportou, finalmente, o navio?”* (BFAv).

Estas práticas de leitura não contribuem o suficiente para tornar o aluno num leitor fluente e crítico, capaz de obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a leitura pode propiciar, porque reduzem o ato de ler à mera capacidade de identificar e não apostam na construção de sentidos.

As atividades das rubricas em análise foram associadas às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*.

As mesmas rubricas apresentam, em número reduzido, atividades que exigem a compreensão global dos textos e a reflexão sobre estes, tais como: *“Dá um título ao texto.”*, Ma, p. 11; *“O que terá levado os habitantes da aldeia a ficarem surpresos com o*

*novo professor?”*, Ma, p. 11; *“Reduz o 5º parágrafo a duas linhas.”*, Ma, p. 15; *“Por enquanto, ainda não se fartaram de nós...”* e *“O que quereria a Babá dizer com isto?”*, Ma, p. 15; *“Seriam os animais do vale inimigos do pastor? Justifica a tua resposta.”*, Ma, p. 109; *“A que compara o pastor a cidade? Explica porquê.”*, Ma, p. 139; *“Resume o texto em três frases.”*, Ma, p. 141; *“Imagina outro título sugestivo para o texto.”*, Ma, p. 143; *“Por que razão seria a aranha a oferecer o enxoval?”*, Ma, p. 147; *“Faz o retrato psicológico da personagem principal.”*, Ma, p. 149; *“Ordena as frases de 1 a 9, de acordo com o texto.”* (BFAv).

Outros exemplos de atividades desta natureza surgem na rubrica *No meu caderno*, do Ma: *“O que pensas da mentira e da superstição?”*, p. 103; *“Se o presente fosse para ti, o que preferias: o cão ou o robot? Justifica a tua resposta.”*, p. 157.

Estas atividades foram associadas à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, por implicarem a reflexão sobre o tema do texto.

Uma análise atenta dos questionários que acompanham os textos propostos para leitura permitiu-nos constatar que havia poucas atividades que contemplassem a compreensão ao nível da estrutura textual, a associar à díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*. No entanto, podemos referir alguns exemplos, retirados do Ma e do BFAv: *“Identifica as personagens deste texto?”*, Ma, p. 15; *“Localiza, no espaço e no tempo, a acção do texto.”*, Ma, p. 27; *“Ordena as frases de 1 a 9, de acordo com o texto.”* (BFAv).

No que se refere à articulação entre a compreensão na leitura e os domínios da oralidade e da escrita, analisámos as rubricas *No meu caderno... e Depois de ler*, do Ma e do LF, a rubrica *Escrita criativa*, do BFAv, e a rubrica *Vou experimentar fazer...*, do CAE.

Desta análise (cf. Anexo 4), concluímos que o domínio da oralidade é muito pouco trabalhado neste projeto editorial. São de referir apenas atividades de debate, no âmbito da rubrica *Formação Cívica*, presentes no Ma e no LF (por exemplo: *Ser bem-educado... na Escola!*).

No LF, no âmbito da *Oficina de Leitura*, encontrámos ainda atividades de apresentação oral de textos produzidos aos colegas, ao professor, à família, como, por exemplo: *“Pensa no teu herói preferido. Que diálogo terias com ele? Faz-lhe uma*

*entrevista em frente ao espelho, usando uma postura diferente quando falas tu ou quando ele responde. Ensaia-a bem e amanhã repete-a aos teus companheiros na aula.”, p. 27; “A autora transformou a estátua, o gladiolo e as outras flores em seres falantes. Com a tua imaginação, escolhe objectos à tua volta e cria tu um diálogo ... a tua própria história! Regista-a e conta-a aos teus companheiros e ao teu professor.”, p. 43.*

Na PA são também referidas atividades que combinam a compreensão na leitura com a oralidade e/ou a escrita, tais como: *Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos, sonhos; Contar, completar, resumir e recriar histórias; Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo, dar sugestões para os continuar ou melhorar, expor e justificar opiniões; Pedir esclarecimentos, informar; Dramatizar textos próprios ou textos de outros; Transpor enunciados orais para outras formas de expressão; Interpretar e recriar em linguagem verbal mensagens não verbais; Confrontar opiniões próprias com as dos outros; Praticar a leitura dialogada.* Obviamente, foram associadas à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura.*

A relação entre a leitura e a escrita é mais trabalhada neste projeto, através de atividades de escrita bastante diversificadas.

No *Ma* encontramos propostas de atividades de escrita de: textos de opinião (pp. 9; 23), descrições (pp. 11, 31), cartazes (pp. 18-19, 69, 79), quadras (p. 21), listas de tarefas, poemas (p. 39), biografias (da Padeira de Aljubarrota, p. 85). Encontrámos também exemplos de outras atividades que envolvem o recurso à escrita a partir de textos estudados na aula, tais como: reconto escrito (p. 27); contar em banda desenhada (p. 45); fazer o resumo, tendo como orientação as perguntas da rubrica *Já posso responder* (p. 47); comentar frases (por exemplo: *“Os meninos ricos não brincam com os meninos pobres.”*, p. 51); continuar a história do texto lido (pp. 73 e 149); escrever os diálogos correspondentes a cada vinheta de uma banda desenhada (p. 75); elaborar um trabalho escrito a partir de pesquisas feitas (pp. 97, 109 e 123).

Na PA surgem também referências a atividades de escrita desta natureza, tais como: *Interpretar e recriar em linguagem verbal mensagens não verbais; Escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas; Experimentar diferentes tipos*

*de escrita; Organizar textos próprios segundo critérios diversificados; Confrontar opiniões próprias com as dos outros; Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos, sonhos; Contar, completar, resumir e recriar histórias; Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo, dar sugestões para os continuar ou melhorar, expor e justificar opiniões, pedir esclarecimentos, informar; Transpor enunciados orais para outras formas de expressão; Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita; Praticar a elaboração de histórias, relatos, resumos.*

No BFAv surgem também atividades desta natureza tais como: recontar um texto em banda desenhada ou por escrito, dar um fim diferente a um texto estudado, dar continuação a uma história.

No LF são feitas outras solicitações de escrita, tais como: *descrição de uma banda de música, p. 3; descrição de comportamentos correctos, p. 5; continuação da história do texto, p. 9; escrever uma situação vivida ou imaginada semelhante à do texto lido, p. 13; fazer o reconto da fábula, p. 19; escrever um texto de opinião sobre atitudes de uma personagem (a raposa), p. 23; leitura de imagens e explicação do seu conteúdo, p. 31; fazer o resumo de um texto, p. 39; pôr-se na pele de uma personagem e responder ao autor do texto, p. 77.*

No CAE surgem propostas de atividades de escrita que implicam o recurso à leitura como: *elaboração do resumo de um texto, p. 7; redação de carta, p. 11; elaboração de avisos, anúncios e convites, p. 13; preparação de uma entrevista e elaboração de um guião, p. 15; elaboração de biografia de alguém que se admire, p. 17.*

Pela sua natureza, estas e outras atividades de escrita contempladas no projeto editorial em análise foram associadas à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.*

Este projeto não apresenta qualquer atividade de reescrita e melhoria dos textos produzidos pelos alunos, apesar da sua importância para o desenvolvimento de competências em produção/expressão escrita e mesmo em compreensão na leitura, pelo que não foi possível fazer qualquer associação à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido.*

Para concluir a análise deste indicador, vamos deter-nos nas atividades propostas pelo projeto editorial que permitam desenvolver a autonomia na leitura.

Da análise feita, concluímos que há poucos textos informativos. Encontrámos apenas nove textos sobre acontecimentos da História de Portugal, da autoria de Alexandre Honrado, e cinco textos retirados dos *media*. Estes textos são acompanhados por atividades de identificação de informação explícita. Podemos referir, por exemplo: “*Que acontecimento levou as crianças a ficarem em casa?*”, p. 111; “*Onde fica situada a cidade de Lisboa?*”, p. 123; “*Retira do texto as informações necessárias e completa o quadro.*” (Prova-tipo de Aferição 2).

Por outro lado, são também poucas as atividades que podem levar o aluno a adquirir e a desenvolver competências de leitura funcional. Só a rubrica *No meu caderno*, do *Ma*, apresenta atividades de pesquisa que podem ser associadas à autonomia na leitura como, por exemplo: “*Faz uma pesquisa sobre a poluição dos rios. Em conjunto com os teus colegas, elabora cartazes informativos para evitar este tipo de poluição.*”, p. 79; “*Escolhe uma elevação de Portugal. Pesquisa sobre o seu solo, fauna e flora e escreve o que descobriste.*”, p. 109; “*Pesquisa sobre a cidade que fica mais perto do local onde vives. Regista o que descobrires.*”, p. 123.

De igual modo, não se aposta na familiarização do aluno com livros de temas e géneros diversificados, nem com informação apresentada em suporte digital. É de referir que, apesar de as atividades mencionadas implicarem a consulta de fontes de informação externas ao projeto editorial, nunca são indicadas ao aluno fontes a que pode recorrer para a realização das pesquisas pretendidas, tais como, por exemplo, outros manuais, obras de referência, enciclopédias ou mesmo a internet. Estes recursos permitiriam capacitar o aluno para a leitura de outros tipos de textos que o projeto não contempla e ajudá-lo na realização de tarefas de leitura mais exigentes ao nível do tratamento da informação.

Os poucos exemplos de atividades de leitura de textos informativos e propostas de pesquisa referidas foram associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.



Centrar-nos-emos agora nas propostas de leitura recreativa, que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

Ao longo do projeto, o aluno contacta com alguns textos que podem promover o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo (como, por exemplo, adivinhas, narrativas – contos maravilhosos, fábulas, histórias de aventuras – e poesia). No entanto, o PE1A4, não procura criar uma relação afetiva com os textos.

As atividades de leitura propostas são descontínuas já que os textos são apresentados e explorados isoladamente. Não se aposta na criação de redes de textos em que o diálogo intertextual esteja presente, permitindo aos alunos associar entre si textos que partilham uma mesma estrutura. Por outro lado, também não se associa a leitura dos textos propostos com outras leituras que se espera que o aluno já tenha realizado ou possa vir a realizar.

As poucas propostas de leitura recreativa e sugestões de leitura de obras completas surgem apenas no *LF*, através da rubrica *Oficina de Leitura*, que os autores do PE1A4 apresentam da seguinte maneira: “*Na Oficina de leitura encontrarás excertos de obras de autores portugueses. Poderás assim praticar a leitura e sentir vontade de conhecer o resto da história, bem como outras histórias dos autores que te apresentamos.*” (p. 6).

Para além das sugestões de leitura de algumas obras que fazem parte do espólio da literatura infanto-juvenil de língua portuguesa (*Cartas aos Heróis*, de José Jorge Letria, *Na quinta das cerejeiras*, de Ilse Losa, e *Os Bons Piratas*, de Maria Isabel Mendonça Soares), poucas são as sugestões de práticas da leitura por prazer.

Em suma, este projeto editorial é deficitário no que respeita à promoção da autonomia na leitura através de práticas efetivas de leitura para informação e estudo que possibilitem a aquisição e desenvolvimento de estratégias de leitura e o desenvolvimento de competências neste domínio. A situação agrava-se se tivermos presente o facto de que as estratégias de leitura não figuram entre os conteúdos abordados neste projeto editorial. Valoriza menos ainda a leitura como forma de recreação, não promovendo hábitos e atitudes positivas para com os livros e a leitura.

#### 6.1.2.4. Recursos didáticos

No PE1A4, não é feita nenhuma referência explícita a recursos didáticos. No entanto, a partir da sua análise, foi possível identificar recursos que apoiam os processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e que podem contribuir para a formação de leitores competentes.

Por ser um recurso significativo, encetamos esta análise pelo *corpus* do *Ma*, do *LF*, das *PAf* e do *BFAv*.

Apesar de termos encontrado alguns textos da literatura popular de tradição oral e informativos, a maioria corresponde a excertos de obras da literatura infanto-juvenil de língua portuguesa (sendo contemplados autores como Maria Alberta Menéres, Sophia de Mello Breyner Andresen, José Jorge Letria, António Mota, Miguel Sousa Tavares, Alice Vieira, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada) e estrangeira (por exemplo, Hans Christian Andersen). Tal facto parece-nos grave, dado que o contacto com textos diversificados possibilita o alargamento da competência comunicativa em geral e de competências em comunicação escrita em particular.

Apesar das limitações apontadas, o *corpus* textual deste projeto editorial permite trabalhar a compreensão na leitura ao nível da microestrutura, macroestrutura e superestrutura textuais e apresenta igualmente potencialidades para trabalhar a leitura, a oralidade e a escrita de forma interativa.

Relativamente à autonomia na leitura, o *corpus* é mais limitado e pode condicionar o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura relacionadas, quer com a leitura para informação e estudo, quer com a leitura recreativa. Esta última poderia estar associada a todo o *corpus*, no entanto, só é evidenciada no *LF*, particularmente na rubrica *Oficina de Leitura*, que, apesar das suas lacunas, permite quebrar um pouco a rotina muito instituída ao nível dos questionários do *Ma* e lança o desafio para novas aprendizagens.

Outro aspeto que merece a nossa atenção diz respeito ao facto de alguns dos textos literários apresentarem supressões (7 textos narrativos e 2 textos líricos), adaptações (8 textos narrativos e 1 lírico) e supressões e adaptações em simultâneo (16 textos narrativos).

Face ao exposto, associámos o *corpus* do PE1A4 a todas as categorias do nosso estudo, à exceção da díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, porque, como já referimos, a leitura e revisão dos textos nunca é considerada ao longo do projeto.

Importa ainda referir as fichas informativas da rubrica *Gramática*, que figuram no *Ma* e permitem ao aluno consolidar conhecimentos já adquiridos e aprender novos conteúdos, de forma estruturada. Ao analisar estas fichas, na aula ou em casa, o aluno estará a utilizar a leitura para se informar, aprender e enriquecer a língua. Das 18 fichas informativas disponibilizadas, destacamos a que permite recordar os tipos de texto (p. 49), dada a relevância deste conteúdo quando está em causa a formação de leitores. No geral, estamos perante textos sobre gramática que permitem trabalhar a leitura funcional. Este recurso foi associado à díade *Autonomia na Leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

No *Ma* é ainda possível encontrar a rubrica *Formação cívica* que, para além de apresentar propostas de trabalho sobre temas relacionados com a Educação para a Cidadania, contribuindo para fazer dos alunos cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, se constitui ainda como um recurso para fazer deles leitores mais competentes pela análise de situações descritas em imagens propostas. O trabalho da leitura de imagens é aprofundado no *LF*, particularmente na rubrica *Formação Cívica*. Estes recursos concebidos para potenciar a leitura de imagens foram associados às três categorias da macrocategoria *Compreensão na Leitura*.

Ainda no *LF* são apresentadas ao aluno breves biobibliografias dos autores dos textos associados à rubrica *Oficina de Leitura*. Parece-nos que este recurso promove a leitura, levando o aluno a ler as obras de onde foram retirados os textos e outras obras que se possam identificar com os temas abordados, com a forma de escrita, etc. Por conseguinte, associámos este recurso às díades *Autonomia na Leitura/Leitura como forma de aprendizagem* e *Autonomia na Leitura/Leitura como recreação*.

No *CAE* são apresentadas instruções sobre como escrever diferentes textos (carta, biografia, anúncio, aviso, resumo, ...), acompanhadas de exemplos práticos. Pelas suas potencialidades, este recurso é uma mais-valia, quer para desenvolver competências de

escrita, quer para trabalhar a leitura para informação e estudo. Por isso o associámos às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura e Autonomia na Leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

O PE1A4 também remete para recursos externos, como, por exemplo:

- o dicionário, indispensável para as atividades a realizar no âmbito da rubrica *Procura no dicionário*;

- obras de referência e internet, para realizar pesquisas no âmbito da rubrica *No meu caderno*, do *Ma* (poluição dos rios, p. 79; regiões de Portugal, p. 97; elevações de Portugal, p. 109; cidades, p. 123).

Apesar disso, achamos que são referências vagas e que seria necessário apresentar, ainda que pontualmente, algumas fontes como sítios da Internet, obras da biblioteca, jornais e revistas, entre outros.

## 6. 2. Manual 2

### 6.2.1. Apresentação do projeto editorial

No quadro que se segue, o leitor encontrará informação relativa às principais características deste projeto editorial.

<b>Título</b>	<i>Pirilampo 4 Língua Portuguesa</i>
<b>Autores</b>	Noémia Torres
<b>Ano de escolaridade</b>	4º Ano/1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>Número de edição</b>	2ª
<b>Local de edição</b>	Maia
<b>Editora</b>	Edições Nova Gaia
<b>Data de edição</b>	2007
<b>Componentes do projeto editorial</b>	Manual escolar Caderno de Exercícios de Aplicação

**Quadro 6 – Principais características do PE2A4**

Nele podemos ver que o PE2A4 é constituído pelo *Manual do aluno (Ma)* e pelo *Caderno de Exercícios de Aplicação (CEA)*. À semelhança do que verificámos para o PE1A4, também este projeto editorial não inclui livro do professor.

De acordo com o seu índice, o *Ma* está organizado em seis unidades, compreendendo as seguintes rubricas:

- *Ler-Compreender*, que apresenta questionários de compreensão na leitura, associados aos textos propostos;

- *Escutar-Comunicar/Escutar-Dialogar*, que permite articular a leitura com atividades de produção oral ou escrita, cujos produtos são partilhados com os colegas e com o professor;

- *Pesquisar-Comunicar/Pesquisar-Escutar-Comunicar*, articulando a leitura com atividades de pesquisa e de produção escrita, cujos produtos são partilhados com os colegas e com o professor;

- *Funcionamento da língua*, que apresenta conteúdos associados ao conhecimento explícito da língua, acompanhados por exercícios;

- *Ortografia*, onde se encontra informação e exercícios sobre este aspeto do funcionamento da língua;

- *Escrever*, incluindo sugestões para aprofundamento da compreensão dos textos estudados através da produção autónoma sobre um tema, da sua continuação, da produção de recontos e resumos e da realização de pesquisas.

Todas as rubricas referidas estão associadas aos textos propostos para leitura orientada. Destes constam excertos de obras de grandes nomes da literatura infanto-juvenil portuguesa (como Alice Vieira, António Torrado, José Jorge Letria, Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner Andresen, Isabel Lamas, Natércia Rocha, Maria Isabel Mendonça Soares e Miguel Sousa Tavares) e textos da tradição oral, como lendas e fábulas.

O *CEA* destina-se a ser usado em consonância com o *Ma*, logo toma como referência os textos e as atividades nele propostos. As atividades apresentadas acabam por ser uma extensão dos questionários do *Ma*, incluindo perguntas centradas na compreensão do texto e em conteúdos de funcionamento da língua. Inclui também a rubrica *Escrever*, praticamente ausente do *Ma*.

Segue-se a análise do PE2A4.

## 6.2.2. Análise do PE2A4

### 6.2.2.1 Competências e objetivos

No PE2A4, não encontramos quaisquer referências explícitas a competências e objetivos. No entanto, de acordo com a nossa análise, nele são implicitamente referidas competências e objetivos que figuram no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) e no documento *Organização curricular e programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico* (DEB, 2004).

Assim, na grelha de análise preenchida para o PE2A4 (cf. Anexo 5), o leitor encontrará informação relativa às competências e objetivos associados à compreensão na leitura nele contemplados, de forma implícita, no *Ma* e no *CEA*.

Associámos às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto e Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* referências implícitas às competências:

- transversais *Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*;
- específicas *Conhecer estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito e Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto*.

À díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, associámos as competências transversais *Tratamento de informação e Estratégias cognitivas* e a competência específica *Conhecer técnicas básicas de organização textual*, tendo em conta as propostas de trabalho centradas na compreensão dos textos ao nível da superestrutura, apesar de raras.

As referências implícitas a competências que associámos à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias foram identificadas a partir de situações de aprendizagem e atividades propostas e recursos didáticos apresentados neste projeto editorial e outros sugeridos por ele. Referimos, como exemplo, as seguintes atividades: “*Nossa Senhora salvou o caçador. Explica como, por palavras tuas ou transcrevendo palavras do texto.*”, *Ma*, p. 31; “*Explica em que consiste o milagre das rosas*”, *Ma*, p. 33;

“A que lenda se refere o texto que leste?”, *Ma*, p. 91; “Faz o resumo do texto que leste”, *CEA*, p. 4; “Explica o título do texto.”, *CEA*, p. 9; “Conta por palavras tuas, a história que leste.”, *CEA*, p. 13; “Identifica a personagem principal do texto.”, *CEA*, p. 21; “Explica o significado da primeira quadra do poema.”, *CEA*, p. 26.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* foi possível associar referências implícitas:

- às competências gerais *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa e Adotar metodologias personalizadas de trabalho adequadas aos objectivos visados*;

- às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação*;

- à competência específica *Exprimir-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo*.

As referências a estas competências foram identificadas a partir de sugestões metodológicas e propostas de trabalho relacionadas com a compreensão e expressão oral apresentadas no projeto. Referimos como exemplo: “*Relato da experiência do primeiro dia de aulas*”, *Ma*, p. 7; “*Troca de impressões sobre o tema "Teimosia e desobediência"*”, *Ma*, p. 19; “*Comentar em grupo ou em grande grupo a atitude do personagem principal do texto estudado*”, *Ma*, p. 29; “*Apresentação aos colegas dos resultados da pesquisa sobre lendas relacionadas com terras do país à semelhança do texto estudado*”, *Ma*, p. 31; “*Debate sobre as razões que justificam os actos das personagens do texto lido*”, *Ma*, p. 95.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos referências implícitas:

- às competências gerais *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio e Adotar metodologias personalizadas de trabalho adequadas aos objectivos visados*.

- às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação*;

- às competências específicas *Produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos e Conhecer técnicas básicas de organização textual*.

Essas referências implícitas foram identificadas a partir de propostas de trabalho apresentadas para desenvolver a escrita em articulação com os domínios da oralidade e da leitura, tais como: “*Resumo do texto lido*”, CEA, p. 4; “*Contar por palavras suas a história lida*”, CEA, p. 13; “*Escrever texto sobre o Natal (com sugestão de tópicos a desenvolver)*”, CEA, p. 33 e “*Escrever uma aventura imaginando que se é um astronauta a bordo da nave referida no texto lido*”, CEA, p. 42.

No PE2A4 não foi possível identificar quaisquer referências a competências a associar à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, associámos referências implícitas:

- à competência geral *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável*;
- às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação*.

Estas referências foram identificadas a partir de propostas de trabalho apresentadas que implicam a leitura para obtenção de informação e de alguns recursos didáticos apresentados e outros sugeridos. De entre as propostas de trabalho destacamos as relativas ao tratamento de conteúdos de funcionamento da língua e ainda outras relacionadas com a pesquisa sobre os temas abordados nos textos propostos para leitura orientada, como por exemplo: “*Pesquisa sobre lendas relacionadas com terras do país à semelhança do texto estudado*.”, Ma, p. 31; “*Pesquisa sobre a existência da Atlântida*”, Ma, p. 93; “*Pesquisa de provérbios sobre dizer mentiras*”, Ma, p. 95.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* não foi possível associar qualquer competência, explícita ou implicitamente referida no PE2A4, porque estão ausentes do projeto propostas de atividades e recursos suscetíveis de promover a leitura por prazer e incrementar hábitos de leitura.

Na sequência da nossa análise e dada a forte relação que mantém com o indicador *Competências*, passamos à análise do indicador *Objetivos*.



Embora também não tenhamos encontrado referências explícitas a objetivos, ao longo deste projeto editorial é possível identificar referências implícitas a alguns dos objetivos contemplados no Programa do 1º Ciclo.

Assim, associámos às díades:

- *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto e Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, os objetivos *Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura, Desenvolver as competências de escrita e de leitura, Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação, Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo* (Ministério da Educação, 2004, pp. 138; 154-156);

- *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, os objetivos *Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura, Desenvolver as competências de escrita e de leitura e Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação*;

- *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, o objetivo *Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza* (Ministério da Educação, 2004, p. 144);

- *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, os objetivos *Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura, Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura, Desenvolver as competências de escrita e de leitura e Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação* (Ministério da Educação, 2004, pp. 137; 154-156);

- *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, os objetivos *Desenvolver as competências de escrita e de leitura e Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação* (Ministério da Educação, 2004, pp. 154-156).

À semelhança do que se verificou para a identificação das referências implícitas a competências, identificámos referências implícitas a objetivos relacionados com as diferentes macrocategorias e respetivas categorias a partir de atividades apresentadas no PE2A4 e dos recursos implicados na sua concretização.

Às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido* e *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* não foi possível associar qualquer objetivo.

Terminada a análise do indicador *Objetivos*, focamos agora a nossa atenção no indicador *Conteúdos*.

### 6.2.2.2 Conteúdos

No Anexo 5, o leitor encontra também informação relativa aos *Conteúdos* associados à compreensão na leitura contemplados no PE2A4, de forma explícita e implícita. Para preencher esta coluna, partimos do *Ma* e do *CEA*.

Como se pode verificar a partir da grelha, no *Ma* só foi possível identificar os conteúdos *Tipos de texto, a fábula e a rima*, que são explicitamente referidos. Estes podem ser associados a todas as díades contempladas no nosso estudo, à exceção da díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

À semelhança do que se verifica no PE1A4, também neste projeto editorial o conteúdo *Tipos/géneros de texto* é trabalhado de modo impreciso e insuficiente, como se pode verificar quer pelo *corpus* apresentado, que teremos a oportunidade de comentar no decorrer desta análise, quer pela sistematização sobre os tipos de texto apresentada no âmbito da rubrica *Funcionamento da língua*, do *Ma* (p. 9). De facto, nesta sistematização, afirma-se que “*o texto informativo pode apresentar-se na forma de Prosa, Poesia e Banda Desenhada*”, o que evidencia uma confusão. Como já foi referido na análise do PE1A4, *prosa* e *poesia* não são tipos de texto, já que podemos escrever textos de vários tipos recorrendo a prosa e a verso, e a banda desenhada pode ser considerada como um subgénero dentro do texto narrativo.

Face ao exposto, parece-nos que o projeto editorial em análise não proporciona aos alunos o contacto com uma grande variedade de textos e também que deveria ser mais criterioso nas denominações utilizadas para designar os tipos/géneros textuais contemplados.

Por outro lado, o conteúdo *Tipos/géneros de texto* é sobretudo objeto de uma leitura orientada, que não favorece o desenvolvimento de competências associadas à leitura para informação e estudo, nem à leitura recreativa, porque é muito fragmentada e pouco sustentada, apoiando-se demasiado em questionários muito elementares que incidem sobre informação diretamente expressa nos textos.

No *Ma*, surgem referências implícitas aos conteúdos *Debate*, *Exposição oral* e *Reconto oral*, através de atividades propostas nas rubricas *Escutar-Comunicar/Escutar-Dialogar* e *Pesquisar-Comunicar/Pesquisar-Escutar-Comunicar* de que são exemplo as seguintes atividades: “*Relata a tua experiência do primeiro dia de aulas.*”, p. 7; “*Troca de impressões sobre o tema "Teimosia e desobediência"*”, p. 19; “*Apresentação aos colegas dos resultados da pesquisa sobre lendas relacionadas com terras do país à semelhança do texto estudado*”, p. 31; “*Comentar e debater em grupo a quadra de António Aleixo apresentada*”, p. 65; “*Reflexão conjunta sobre atitude da personagem principal do texto lido*”, p. 69; “*Debate em grupo sobre discriminação*”, p. 136. Estes conteúdos foram associados à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Através das atividades da rubrica *Escrever*, que surge no *Ma* e no *CEA*, são também trabalhados conteúdos relacionados com *Tipos/géneros de texto* (poemas e textos de opinião sobre temas sugeridos e impostos) e estratégias de abordagem de textos (recontos, resumos e trabalhos de pesquisa), que associámos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Dado que a compreensão na leitura é passível de ser ensinada de forma explícita, de modo a formar leitores mais competentes e motivados, relacionado com o conteúdo *Tipos/géneros de textos* está o conteúdo *Estratégias de leitura*. Sendo as *estratégias de leitura* processos ou comportamentos específicos e intencionais, que visam alcançar objetivos definidos e condicionam o esforço do leitor para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado de um texto, é essencial que os manuais as contemplem como conteúdos, o que não acontece neste projeto editorial.

Não podemos afirmar que as estratégias de leitura estão completamente ausentes do PE2A4, já que a verificação da compreensão dos textos, por meio de uma série de perguntas de complexidade variável, leva o aluno a recorrer a várias dessas estratégias. No entanto, peca por não o fazer de forma sistemática e por contemplar quase sempre o mesmo tipo de estratégias: as que são usadas para recolher informação explícita (“Procura no dicionário o significado da palavra enfatuada.”, *Ma*, p. 9; “Como começa cada um dos versos deste poema?”, *Ma*, p. 11; “Indica quem são as personagens desta história”, *Ma*, p. 19; Indica o título e os autores do Hino Nacional português.”, *Ma*, p. 57; “Transcreve do texto as palavras que te permitem situar a acção do texto num determinado momento do dia, *CEA*, p. 27).

Estratégias de leitura igualmente importantes como as que se relacionam com a identificação dos diferentes objetivos de leitura e as exigências postas por diferentes tipos/géneros de textos e ainda a formulação de hipóteses sobre o texto que vai ser lido estão ausentes deste projeto editorial.

Concluindo, no que diz respeito ao conteúdo *Estratégias de leitura*, este projeto editorial está a descurar a aquisição e desenvolvimento de competências de leitura e a pôr em causa a formação de leitores competentes, logo desde os primeiros anos de escolaridade.

No que se refere a *Outros conteúdos* identificados no PE2A4 e que, de alguma forma, possam ser relacionados com a temática do nosso estudo, os mais frequentes estão associados ao conhecimento explícito da língua e foram identificados no *Ma*, nas rubricas *Funcionamento da Língua* e *Ortografia*. Referimos, a título de exemplo: *O dicionário/ordem alfabética*, p. 13; *Sinónimos/Antónimos*, p. 17; *Emissor/Receptor*, p. 19; *Tipos de frases*, p. 21; *A forma das frases*, p. 23; *Pontuação*, p. 25; *Adjectivos/O grau*, p. 89; 91; 97; 99; *Determinantes possessivos*, p. 103; *Onomatopeias*, p. 105; *Sinais auxiliares de escrita*, p. 11, 113.

Para além de estes conhecimentos serem importantes para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, parece-nos que a sua abordagem com recurso a fichas que o aluno poderá consultar permite desenvolver competências de compreensão na leitura associadas à leitura funcional.

Analisados os *Conteúdos*, passamos agora à análise do indicador *Estratégias/atividades* e da forma como são trabalhados os poucos conteúdos que identificámos no PE2A4.

### 6.2.2.3 Estratégias/atividades

Na grelha de análise preenchida para o PE2A4 (cf. Anexo 5), o leitor encontrará também informação relativa às estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura contempladas neste projeto editorial.

Para o preenchimento desta parte da grelha, centrámo-nos essencialmente nas propostas de trabalho apresentadas no *Ma* e no *CEA*, mais concretamente nas rubricas *Ler-Compreender*, *Escutar-Comunicar/Escutar-Dialogar*, *Funcionamento da Língua*, *Ortografia*, *Escrever e Pesquisar-Comunicar/Pesquisar-Escutar-Comunicar*.

No PE2A4 não é feita nenhuma referência explícita a estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Apesar disso, ao analisarmos as atividades propostas e os recursos apresentados para as realizar, pudemos encontrar referências implícitas a várias estratégias didáticas desta natureza.

Da análise da forma como este projeto editorial contempla as três fases do processo de leitura, podemos concluir que:

- para a *pré-leitura* e para a *leitura*, não são apresentadas quaisquer propostas de atividades, sejam elas de motivação para a leitura ou de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura;

- ao nível da *pós-leitura*, no *Ma* e no *CEA*, são apresentados questionários que acompanham os textos e que remetem para a sua compreensão.

No PE2A4 surgem também atividades de comunicação oral, de escrita e de pesquisa.

Do conjunto das atividades centradas na compreensão na leitura propostas, destacamos as que levam os alunos a apreender as ideias expressas no texto e a identificar as ideias principais, recorrendo a estratégias como:

- recontar e parafrasear textos (*“Conta, por palavras tuas, a história que leste.”*, CEA, p. 13; *“Baseando-te na ordenação das frases que fizeste, conta a história que leste por palavras tuas.”*, CEA, p. 39; *“Reconta a história em Banda Desenhada”*, CEA, p. 59);

- resumir os textos (*“Faz o resumo do texto que leste.”*, CEA, p. 4; *“Faz o resumo do texto que leste, indicando as ideias principais do texto.”*, CEA, p. 32);

- cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (*“Escreve um poema dedicado à tua mãe.”*, *Ma*, p. 111, na sequência da leitura e compreensão do poema *Mãe*, de Esther de Lemos; *“Imagina que és astronauta e fazes parte da tripulação da Ítaca-3000. Continua a aventura, dizendo o que aconteceu de seguida.”*, CEA, p. 42; *“Certamente conheces alguém com comportamentos semelhantes aos do sabão. Participa com a turma numa troca de impressões sobre o tema ‘Teimosia e desobediência’ e procurem reflectir sobre a questão ‘Será tão difícil obedecer?’*, *Ma*, p. 19);

- alargar conhecimentos (*“Procura conhecer outras lendas relacionadas com outras terras do país e relata-as aos teus colegas.”*, *Ma*, p. 31); *“Terá Atlântida existido realmente? Faz uma pesquisa sobre a existência (ou não) deste imenso continente. Regista o que descobrires e comunica na tua turma aos teus colegas. Debatam o assunto.”*, *Ma*, p. 93).

Estratégias igualmente importantes e que não são concretizadas nas atividades que o PE2A4 apresenta são: confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; discutir com os colegas o lido e a releitura.

Para aprofundar um pouco a crítica das estratégias e atividades propostas, afigura-se necessário analisar as diferentes rubricas.

Assim, no *Ma*, encontramos a rubrica *Ler-Compreender*, constituída por questionários que visam trabalhar a compreensão dos textos lidos. Estes questionários encontram continuação no CEA, onde surgem mais atividades de compreensão sobre os textos do *Ma*. Neles, trabalha-se essencialmente a identificação das ideias veiculadas pelo texto, apostando-se fortemente na localização de informação explicitamente expressa e na sua reprodução nas respostas dadas a questionários, como se pode verificar nos seguintes exemplos: *“Com base na leitura do texto, indica: quem acompanhou o Adalberto à escola.”* (*Ma*, p. 7); *“Indica quem são as personagens desta história.”* (*Ma*, p.

19); *“Transcreve do texto as palavras que te permitem situar a acção do texto num determinado momento do dia.”* (Ma, p. 61); *“O que estava a formiga a fazer quando a cigarra lhe bateu à porta?”* (Ma, p. 109); *“Qual foi a intenção do lobo ao disfarçar-se de cordeiro?”* (Ma, p. 125); *“Enumera as diferentes pessoas que criticaram o velho e o neto.”* (Ma, p. 131); *“Enumera os presentes que o João recebeu no dia do seu aniversário.”* (CEA, p. 4); *“Indica a relação de parentesco existente entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VII.”* (CEA, p. 15); *“O texto faz referência a um famoso pintor espanhol. Qual foi?”* (CEA, p. 58).

A rubrica em questão apresenta também, ainda que em número mais reduzido, atividades centradas na identificação das ideias principais dos textos, tais como: *“De acordo com a leitura que fizeste do texto, escreve nas afirmações V (verdadeiras), F (Falsas) e PV (Parcialmente verdadeiras).”* (CEA, p. 3); *“De acordo com o sentido do texto, indica o significado da frase ‘Os rapazes faziam um escabeche medonho.’”* (CEA, p. 3); *“Numera de 1 a 5 as frases, de acordo com os acontecimentos do texto.”* (CEA, p. 8); *“Aquele elefantezinho era diferente dos outros. Porquê?”* (Ma, p. 17); *“Indica, justificando, qual dos dois te agrada mais.”* (Ma, p. 85); *“Segundo o autor, a fadazinha era tonta e estouvada. Porquê?”* (Ma, p. 97); *“O professor não acreditou nas palavras do rapaz. Transcreve do texto a expressão que melhor justifica esta afirmação.”* (Ma, p. 101); *“Um dia Guilhermina conseguiu nadar. Explica como isso aconteceu.”* (Ma, p. 118); *“No jardim havia todas as cores do arco-íris. Por que razão terá a autora comparado o jardim às cores do arco-íris?”* (Ma, p. 123). Face ao exposto é de salientar que a construção de inferências é negligenciada.

É ainda de referir que, no PE2A4, muitos dos textos apresentados são excertos adaptados, o que não favorece a realização de atividades que permitem pôr em ação outras estratégias de leitura.

As atividades acima referidas foram por nós associadas às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*.

Uma análise atenta dos questionários que acompanham os textos propostos para leitura permite-nos concluir que a superestrutura textual é pouco trabalhada e, por isso, foram poucas as atividades que associámos à díade *Compreensão na leitura/Identificação*

da estrutura do texto. Eis alguns exemplos: “Com base na leitura do texto, indica: onde se passa a acção descrita no texto.” (Ma, p. 7); “Transcreve do texto as palavras que te permitem situar a acção numa determinada estação do ano.” (Ma, p. 37); “Ordena as frases de 1 a 6, respeitando os acontecimentos do texto.” (CEA, p. 65); “Identifica a personagem principal do texto.” (CEA, p. 67).

No que se refere à articulação entre a compreensão na leitura e o domínio da oralidade, analisámos as rubricas *Escutar-Comunicar/Escutar-Dialogar* e *Pesquisar-Comunicar/Pesquisar-Escutar-Comunicar* do *Ma*. No projeto editorial em análise, esta articulação é trabalhada a partir de atividades como: “Em grupo ou em grande grupo reflectir e comentar a atitude de Egas Moniz.” (Ma, p. 29); “Faz o bem, não olhes a quem. Poderás relacionar este provérbio com a lenda que leste? Debater este tema em grupos e confrontar as diferentes opiniões em grande grupo.” (Ma, p. 35); “Há situações que muitas vezes contribuem para que não haja paz, seja em casa, ou na escola, ou no mundo. Comentar e debater em grupo, a quadra de António Aleixo (...)” (Ma, p. 65); “Terá Atlântida existido realmente? Faz uma pesquisa sobre a existência (ou não) deste imenso continente. Regista o que descobrires e comunica na tua turma aos teus colegas. Debatam o assunto.” (Ma, p. 93); “Através de um debate com os colegas, procura discutir as razões que poderiam ter levado o rapaz e os camponeses a adoptarem os comportamentos apresentados na fábula.” (Ma, p. 95); “Que qualidades aprecias num professor? E de que características não gostas? O que é para ti uma bela aula? Debater estas questões em grupos ou em grande grupo.” (Ma, p. 101); “Na tua opinião, qual das duas personagens estará com a razão? Debater a atitude de cada uma delas em grupo.” (Ma, p. 109); “A decisão do juiz terá sido justa? Debater esta questão em grupo.” (Ma, p. 135). Atividades como estas que acabamos de referir foram associadas à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

No que se refere à articulação entre a compreensão na leitura e o domínio da escrita, analisámos a rubricas *Escrever* do *Ma* e do *CEA*, em que esta é trabalhada a partir de atividades como: “Imagina que as estrelas se cansaram da nova vida. O que terão feito para voltar ao seu ambiente natural? Escreve um texto, cheio de imaginação e de



*criatividade.” (Ma, p. 77); “Escreve um texto contando como costumavas divertir-te quando vais à praia.” (Ma, p. 89); “Escreve um texto sobre o tema ‘A Páscoa’. Não te esqueças de mencionar o que costumavas fazer neste dia, o que te agrada mais e o que não te agrada, as pessoas da família que passam o dia contigo...” (Ma, p. 103); “Escreve um poema dedicado à tua mãe.” (Ma, p. 111); “Faz o resumo do texto que leste.” (CEA, p. 53); “Conta, por palavras tuas, a lenda de D. Fuas Roupinho.” (CEA, p. 16); “Escreve um texto sobre o Natal. Não te esqueças de referir o que é o Natal, como costumavas festejá-lo, o que costumavas comer, com quem costumavas passá-lo, o que costumavas fazer, ...” (CEA, p. 34). Atividades como estas foram associadas à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.*

À semelhança do que verificámos relativamente ao PE1A4, também este projeto editorial não apresenta qualquer atividade de reescrita e de melhoria dos textos produzidos pelos alunos, apesar da sua reconhecida importância, pelo que não foi possível fazer qualquer associação à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

Para concluir a análise do indicador *Estratégias/Atividades*, detemo-nos nas atividades propostas pelo PE2A4 que permitem desenvolver a autonomia na leitura.

Da análise feita, concluímos que, no PE2A4, foram incluídos muito poucos textos informativos. Encontrámos apenas: um excerto da obra *Geografia*, de Estrabão, sobre os costumes dos Lusitanos (Ma, p. 26); um excerto sobre Egas Moniz, baseado em Alexandre Herculano (Ma, p. 28); um excerto da Carta de Pêro Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel a propósito da chegada ao Brasil (Ma, p. 48); um excerto da *História de Portugal, de D. Sebastião ao último rei*, a propósito do Hino Nacional (Ma, p. 56).

Estes textos são acompanhados por atividades de identificação de informação semelhantes às que acompanham os restantes textos do projeto. Podemos referir, a título de exemplo: “De que povo fala o texto que leste?”, (Ma, p. 27); “Quem se dirigiu à praia a mando do capitão?” (Ma, p. 49); “O segundo parágrafo descreve as características físicas dos indígenas. Enumera essas características.” (Ma, p. 49); “Segundo o texto, de quem herdámos o nosso sentimento de patriotismo?” (Ma, p. 57).

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, associámos atividades de pesquisa, que surgem no âmbito das rubricas *Pesquisar-Comunicar/Pesquisar-Escutar-Comunicar* do *Ma* (“*Terá a Atlântida existido realmente? Faz uma pesquisa sobre a existência (ou não) deste imenso continente. (...)*”, *Ma*, p. 93; “*Procura conhecer outras lendas relacionadas com outras terras do país e relata-as aos teus colegas à semelhança do texto estudado*”, *Ma*, p. 31; “*Os provérbios também procuram ensinar lições. Pesquisa e procura conhecer provérbios relacionados com o dizer mentiras (ou Verdades).*”, *Ma*, p. 95).

Este projeto editorial ignora por completo a leitura recreativa, dado que não apresenta nem estratégias nem atividades neste âmbito. No final do *Ma*, surge o texto *O Grande-Hotel*, extraído da obra *Da Rua do Contador à Rua do Ouvidor*, de António Torrado, e, apesar de não serem propostas quaisquer atividades, consideramos que a sua simples leitura pode constituir uma atividade recreativa.

Face ao exposto e à semelhança do que se verifica no PE1A4, também neste projeto editorial o aluno contacta com alguns textos que podem promover o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo, mas não se procura criar uma relação afetiva com estes. As atividades de leitura propostas são descontínuas, já que os textos propostos são apresentados e explorados isoladamente. Não se aposta na criação de redes de textos, onde o diálogo intertextual esteja presente, permitindo aos alunos associar entre si textos que partilham uma mesma estrutura. Por outro lado, também não se associa a leitura dos textos propostos a outras leituras que se espera que o aluno já tenha realizado ou possa vir a realizar.

A diversidade de modalidades de leitura tem de ser associada à formulação de diversos objetivos de leitura: de facto, são os objetivos do leitor que condicionam a forma como os textos são abordados. A diversidade de objetivos e de modalidades de leitura de textos e a sua articulação com as exigências escolares são elementos indispensáveis de um ensino/aprendizagem da compreensão na leitura que pretende abordá-la tendo em conta a sua complexidade como prática social.

Concluimos, assim, que este projeto editorial é deficitário no que respeita à promoção da autonomia na leitura através de práticas efetivas de leitura para informação

e estudo que possibilitem a aquisição e desenvolvimento de estratégias de leitura e o desenvolvimento de competências neste domínio. Valoriza menos ainda a leitura como forma de recreação, não promovendo hábitos e atitudes positivas para com os livros e a leitura.

#### **6.2.2.4 Recursos didáticos**

A melhor maneira de formar leitores e escritores é pô-los em contacto com materiais impressos dos mais diversos tipos (livros, revistas, jornais, anúncios, cartazes, etc.), apresentados em suportes também variados, para que possam conhecer diferentes usos sociais da linguagem.

No PE2A4 não é feita nenhuma referência explícita a recursos didáticos, mas a partir da sua análise, foi possível identificar alguns, ainda que insuficientes, que apoiam os processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e podem contribuir para a formação de leitores competentes.

Tal como fizemos para o PE1A4, começamos esta análise pelo *corpus* do *Ma*. Apesar de termos encontrado alguns textos da literatura popular de tradição oral e quatro pequenos textos informativos, a maioria dos textos corresponde a excertos de obras da literatura infanto-juvenil de língua portuguesa (sendo contemplados autores como Alice Vieira, António Torrado, José Jorge Letria, Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner Andresen, Isabel Lamas, Natércia Rocha, Maria Isabel Mendonça Soares e Miguel Sousa Tavares, entre outros).

Apesar de estar provado que os alunos que leem uma maior variedade de textos demonstram melhores resultados e que é fundamental diversificar as formas de abordar os tipos/géneros de textos propostos para estudo, o *corpus* deste projeto editorial não aposta na diversidade de textos e de formas de abordagem dos mesmos, pondo em causa o alargamento da competência comunicativa em geral e de competências em comunicação escrita em particular.

No *corpus* do PE2A4, encontrámos um número razoável de narrativas originais, textos líricos, algumas versões de histórias tradicionais (fábulas, contos, lendas), mas dele estão ausentes textos do património oral (lengalengas, adivinhas, ditados e quadras

populares...), textos instrucionais (receita, manual de instrução, guia de procedimentos), biografias, textos epistolares (cartas, e-mails). Os textos informativos surgem em número insuficiente.

Apesar das falhas apontadas, o *corpus* textual deste projeto editorial permite trabalhar a compreensão na leitura ao nível da microestrutura e da macroestrutura, mas descarta a superestrutura. Como já ficou demonstrado aquando da análise do indicador *Estratégias/atividades*, os questionários que acompanham os textos propostos para leitura centram-se predominantemente na apreensão das ideias veiculadas pelo texto e contemplam de forma razoável a identificação das ideias principais, mas negligenciam a identificação da estrutura característica dos tipos/géneros de textos estudados.

O *corpus* não permite trabalhar de forma sistemática a autonomia na leitura, associada à leitura para informação e estudo, porque é muito pouco variado, sendo particularmente evidente a reduzida presença de textos não literários, que permitem desenvolver as competências leitora e enciclopédica.

Relativamente à leitura recreativa, constatamos que o PE2A4 procura estimular atitudes favoráveis à leitura, apresentando um *corpus* constituído por textos literários vistos como atraentes e acessíveis. No entanto, a rotina instituída pelos questionários que controlam a compreensão dos textos não deixa espaço para que a leitura recreativa ocorra e se façam outras leituras em claro diálogo com os textos apresentados. Assim sendo, o *corpus*, enquanto único recurso do projeto capaz de promover a leitura recreativa, não é aproveitado, nem promove o contacto com outros recursos externos ao projeto e capazes de levar os alunos a praticar a leitura por prazer e a consolidar hábitos neste domínio no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Face ao exposto e para terminar a análise do *corpus* enquanto recurso, associámo-lo a todas as categorias do nosso estudo, à exceção das díades:

- *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, porque, em nenhuma situação, os textos que o projeto contempla estão associados a atividades de reescrita e de aperfeiçoamento dos textos produzidos pelos alunos, apesar de ser importante fazê-lo;

- *Autonomia na Leitura/Leitura como recreação*, porque, como já referimos, o *corpus* não é aproveitado para desenvolver a leitura por prazer, nem promove hábitos neste domínio.

Continuando a analisar os recursos do PE2A4, importa ainda referir as fichas informativas das rubricas *Funcionamento da língua e Ortografia*, que figuram no *Ma* e que permitem ao aluno, de forma estruturada, consolidar conhecimentos já adquiridos em anos anteriores ou aprender novos conteúdos relacionados com o conhecimento explícito da língua portuguesa. Ao trabalhar com estas fichas, o aluno estará a utilizar a leitura para se informar e aprender, pelo que associámos este recurso à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

### 6.3. Manual 3

#### 6.3.1. Apresentação do projeto editorial

No quadro que se segue, o leitor encontrará informação relativa às principais características deste projeto editorial.

<b>Título</b>	<i>Fio-de-Prumo Língua Portuguesa 4</i>
<b>Autores</b>	António Monteiro
<b>Ano de escolaridade</b>	4º Ano/1º Ciclo do Ensino Básico
<b>Número de edição</b>	2ª edição
<b>Local de edição</b>	Porto
<b>Editora</b>	Livraria Arnado
<b>Data de edição</b>	2006
<b>Componentes do projeto editorial</b>	Portefólio/Capa de Elásticos Manual escolar Caderno de actividades Fichas do Tagarela

**Quadro 7 – Principais características do PE3A4**

Dele se depreende que o PE3A4 inclui o *Manual do aluno (Ma)* e o *Caderno de actividades (CA)*. É ainda referido um terceiro componente – *Fichas do Tagarela/Fichas de avaliação mensal e trimestral* –, que não foi analisado por não ter sido disponibilizado pela editora. O conjunto de materiais inclui ainda uma capa de elásticos para o aluno o poder transportar com mais facilidade.

É de referir que, à semelhança dos outros projetos editoriais de 1º Ciclo que fazem parte do nosso *corpus*, também este não inclui livro do professor.

O *Ma* está organizado em três trimestres, num total de dezasseis unidades, compreendendo as seguintes rubricas:

- *Antes do texto*, destinada a confrontar os alunos com o tema e assunto dos textos a ler através de contextualizações, sínteses e questões para reflexão e pesquisa; pretende-se que os alunos construam hipóteses sobre os textos que vão ler, compreendam as tarefas de leitura que lhes são propostas, estabeleçam objetivos para elas e selecionem estratégias de leitura apropriadas, o que, na nossa opinião, constitui uma mais-valia deste projeto editorial por implicar a mobilização de conhecimentos prévios face aos textos a estudar;

- *Vocabulário*, que propõe exercícios de enriquecimento do vocabulário, permitindo uma melhor análise/compreensão dos textos, sem implicar ou recomendar o uso de dicionário;

- *Compreendeste o texto?*, constituída por questões centradas na compreensão dos textos lidos a ser trabalhadas oralmente;

- *Investiga*, onde se propõe atividades de pesquisa e aprofundamento da compreensão na leitura;

- *Vamos saber mais...*, centrada no conhecimento relativo a autores e obras a que pertencem os excertos propostos para leitura;

- *Funcionamento da língua e Descobre...*, que apresentam conteúdos e exercícios associados ao domínio do funcionamento da língua;

- *Para escrever correctamente*, que inclui propostas de atividades centradas na ortografia;

- *Concluo que...*, que apresenta sínteses de conteúdos gramaticais;

- *A origem das palavras*, que permite desenvolver os conhecimentos dos alunos relativamente à proveniência do léxico da língua portuguesa;

- *Rimas & Rimas*, que acompanha alguns dos textos líricos propostos para leitura e que é constituída por exercícios de elaboração de rimas a partir de palavras dadas.

O CA destina-se a ser usado em consonância com o *Ma* e toma como referência os textos nele propostos, apresentando questionários de compreensão na leitura que se destinam a ser trabalhados por escrito. Inclui ainda a rubrica *Proposta de escrita*, que abarca atividades de continuação do texto e de reconto ou de produção autónoma de textos escritos sobre temas propostos e ainda pesquisas associadas a estes.

### 6.3.2. Análise do PE3A4

#### 6.3.2.1 Competências e objetivos

No PE3A4 não encontramos quaisquer competências e objetivos referidos de forma explícita. Assim, na grelha de análise preenchida para o PE3A4 (cf. Anexo 6), apenas figura informação relativa a referências implícitas às competências e objetivos associados à compreensão na leitura contemplados no *Ma* e no *CA*.

As competências e os objetivos contemplados figuram respetivamente no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) e no documento *Organização curricular e programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento de Educação Básica, 2004), na parte relativa à Língua Portuguesa.

Associámos às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* referências implícitas:

- às competências transversais: *Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*;

- às competências específicas: *Familiarizar-se com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades de Português; Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto; Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista e Conhecer técnicas básicas de organização textual.*

Identificámos as referências implícitas às competências referidas a partir de atividades que visavam a leitura e compreensão dos textos propostos, como, por exemplo: “Este texto fala de: Inveja? Preconceito? Amizade? Educação?”, CA, p. 3; “Qual é

*o teu animal preferido? Justifica.*”, CA, p. 7; *“Descreve a ilha onde aportaram.*”, CA, p. 49; *“Completa de acordo com o texto.*”, CA, p. 51; *“Indica a personagem principal.*”, CA, p. 55; *“Recorda o texto. Explica o que pensou a Laurindinha quando viu a ave?”*, CA, p. 61; *“Que sentimentos provocou na menina a chegada da Primavera?”*, CA, p. 61.

À díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, associámos referências implícitas:

- às competências transversais *Tratamento da informação e Estratégias cognitivas*;
- à competência específica *Conhecer técnicas básicas de organização textual*.

Essas referências implícitas foram identificadas a partir de atividades que trabalham a compreensão dos textos ao nível da superestrutura, como, por exemplo: *“Numera de 1 a 5, de acordo com a ordem dos acontecimentos.*”, CA, p. 3; *“Este texto é: Uma prosa? Uma poesia? Uma BD? Um texto dramático?”*, CA, p. 7; *“Localiza a acção no espaço e no tempo.*”, CA, p. 51.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* foi possível associar referências implícitas:

- às competências gerais *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa e Adotar metodologias personalizadas de trabalho adequadas aos objectivos visados*;
- às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação*;
- à competência específica *Expressar-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo*.

As referências implícitas a estas competências foram identificadas a partir de atividades que incidem na compreensão e expressão oral, como, por exemplo, as propostas na rubrica *Antes do texto*, que permite que os alunos interajam sobre os textos a ler, levantando hipóteses sobre o tema e ativando conhecimentos prévios, e atividades da rubrica *Compreendeste o texto?*, constituída por um conjunto de questões sobre os textos lidos a que os alunos deverão responder oralmente.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos referências implícitas:



- às competências gerais *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa e Adotar metodologias personalizadas de trabalho adequadas aos objectivos visados;*

- às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação;*

- às competências específicas *Produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos e Conhecer técnicas básicas de organização textual.*

Identificámos as referências implícitas às competências apresentadas a partir de actividades que visam desenvolver a escrita em articulação com os domínios da oralidade e da leitura, como por exemplo: *“Escrever texto subordinado ao tema: “Se eu fosse um gato.”, CA, p. 8; “Observação de imagem e elaboração de texto com tópicos orientadores”, CA, p. 12; “Redacção de carta”, CA, p. 16; “Escrever poema seguindo os critérios apresentados”, CA, p. 18; “Escrever texto com instruções para qualquer pessoa cuidar de um cão”, CA, p. 24; “Escrever trabalho sobre convivência com colegas de outras raças na escola”, CA, p. 30; “Continuar e encerrar a cena apresentada, sem esquecer o título.”, CA, p. 34; “Escrever um texto subordinado ao tema “O planeta ideal seria...”, CA, p. 88; “Escrever um texto subordinado ao tema “Se eu mandasse no mundo ...”, CA, p. 90.*

À diáde *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* pudemos associar referências implícitas:

- à competência geral *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;*

- às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação;*

- à competência específica *Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.*

Identificámos as referências implícitas às competências referidas a partir de actividades destinadas a desenvolver a leitura funcional. Referimo-nos em concreto a actividades de pesquisa apresentadas no âmbito da rubrica *Investiga*. Por outro lado, os recursos propostos para trabalhar conteúdos do funcionamento da língua e as rubricas A

*Origem das Palavras* e *Concluo Que...* permitem também trabalhar a leitura para informação e estudo.

Para a díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, só foi possível identificar referências implícitas à competência específica *Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista*, identificadas a partir de fichas biobibliográficas de alguns dos autores dos textos propostos. Relativamente às propostas de trabalho apresentadas, não promovem a leitura recreativa.

Por fim, à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, não foi possível associar quaisquer referências a competências neste projeto editorial.

Relativamente ao indicador *Objetivos*, também foi possível identificar alguns implicitamente referidos, no PE3A4.

Assim, associámos às díades:

- *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto e Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, referências implícitas aos objetivos: *Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura; Desenvolver as competências de escrita e de leitura; Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação e Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo* (Ministério da Educação, 2004, pp. 138; 154-156);

- *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, referências implícitas aos objetivos: *Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura; Desenvolver as competências de escrita e de leitura e Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação* (Ministério da Educação, 2004, pp. 154-156);

- *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, referências implícitas aos objetivos: *Expressar-se oralmente, com progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados; Utilizar a língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas); Comunicar oralmente, com*

*progressiva autonomia e clareza e Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral;* (Ministério da Educação, 2004, pp. 137; 144-145);

- *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura, referências implícitas aos objetivos: Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura; Desenvolver as competências de escrita e de leitura; Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação e Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas* (Ministério da Educação, 2004, pp. 137; 154-156);

- *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem, referências implícitas aos objetivos: Desenvolver as competências de escrita e de leitura e Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação* (Ministério da Educação, 2004, pp. 154-156);

- *Autonomia na leitura/Leitura como recreação, referências implícitas aos objetivos: Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura; Desenvolver as competências de escrita e de leitura e Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e de enriquecimento da língua)* (Ministério da Educação, 2004, pp. 137; 154-156).

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, não foi possível associar qualquer objetivo, à semelhança do que se verificou na análise do indicador *Competências*.

Identificámos as referências implícitas a objetivos a partir das atividades propostas no PE3A4 e dos recursos implicados na sua concretização.

Vamos agora focar a nossa atenção no indicador *Conteúdos*.

### **6.3.2.2 Conteúdos**

No Anexo 6, o leitor encontra também informação relativa aos *Conteúdos* associados à compreensão na leitura contemplados no PE3A4, de forma explícita e implícita, e identificados a partir do *Ma* e do *CA*.

Por um lado, valorizámos a importância dada aos *Tipos/gêneros de texto* neste projeto editorial.

Verificámos que, no *CA*, na rubrica *Proposta de escrita*, são implicitamente trabalhados conteúdos relacionados com *Tipos/géneros de texto*, quando se solicita ao aluno que escreva poemas, bandas desenhadas, textos de aventuras, descrições, diálogos, textos de opinião sobre temas sugeridos e impostos, cartas e biografias e leitura de imagens. O mesmo também se verifica através de estratégias de abordagem de textos como escrever a continuação da história. Estes conteúdos foram associados à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Eram esperadas, mas estão ausentes, referências, explícitas ou implícitas, a conteúdos como *Debate, Exposição oral, Reconto oral*, descurando-se assim o domínio do oral e desperdiçando-se a articulação profícua entre a oralidade e a leitura. Logo, não pudemos associar conteúdos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Por outro lado, a análise feita revelou a ausência de conteúdos associados às estratégias de leitura necessárias para uma boa compreensão dos textos escritos. Desta forma, o PE3A4 descarta a aquisição e desenvolvimento de competências de leitura e compromete a formação do leitor.

Na nossa análise, considerámos também *Outros Conteúdos*, relacionados com a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Como se pode verificar a partir da grelha preenchida para o PE3A4 (Anexo 6), no *Ma*, só foi possível identificar, de forma explícita, conteúdos do domínio do funcionamento da língua (*Comunicação e linguagem*, p. 5; *A palavra - A frase - O parágrafo*, p. 9; *Uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita*, p. 13; *Tipos de frase*, p. 17; *Formas de frase*, p. 21; *Constituintes fundamentais da frase*, p. 25; *A classe do nome*, p. 29; *Nomes comuns, próprios e colectivos*, p. 33; *Género e número dos nomes*, p. 37; *O grau dos nomes*, p. 41; *O texto: o parágrafo e a frase simples*, p. 53; *A classe do verbo*, p. 55; *O sujeito e o predicado*, p. 57; *O complemento directo*, p. 61; *A classe do adjectivo*, p. 65; *O grau dos adjectivos*, p. 68; *O complemento indirecto*, p. 71; *A classe do verbo: o tempo*, p. 75; *A classe do verbo: o modo*, p. 77; *A classe do verbo: pretérito perfeito e*

*pretérito imperfeito*, p. 81; *O determinante*, p. 85; *Os nomes: plurais que não seguem a regra geral*, p. 95; *A classe dos pronomes*, p. 103; *Sistematizando*, p. 111.)

Estes conteúdos podem ser associados a todas as macrocategorias e categorias contempladas no nosso estudo, à exceção das díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido* e *Autonomia na leitura/leitura como recreação*.

Analisados os *Conteúdos*, passamos agora ao indicador *Estratégias/atividades*, cuja análise nos permitirá determinar de que forma são trabalhados os poucos conteúdos que acabámos de referir.

### **6.3.2.3. Estratégias/atividades**

Na grelha de análise preenchida para o PE3A4 (cf. Anexo 6), o leitor encontrará também informação relativa às estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura e na motivação para a leitura contempladas neste projeto editorial.

Para o preenchimento desta parte da grelha, centrámo-nos nas propostas de trabalho apresentadas no *Ma* (concretamente nas rubricas *Antes do texto...*, *Compreendeste o texto?*, *Vocabulário*, *Funcionamento da Língua*, *Concluo que...*, *Investiga*, *Imaginação é preciso!*, *Para discussão em grande grupo*, *Para escrever correctamente e Rimas e Rimas...*) e no *CA* (concretamente na rubrica *Proposta de escrita*).

No projeto editorial em análise não é feita nenhuma referência explícita a estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura ou no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Apesar disso, ao analisarmos as atividades propostas e os recursos apresentados para as realizar, é possível identificar referências implícitas a algumas estratégias didáticas desta natureza.

A análise do PE3A4 revela-nos que, para a *pré-leitura*, são apresentadas breves sínteses do assunto dos textos propostos como introdução à leitura (*“Rosa Lobato Faria fala-nos do ‘Verão de São Martinho’, uma época do ano única, onde o Outono convive naturalmente com a Primavera e o Verão!”*, *Ma*, p. 28; *“Um poema de Natal que fala do*

*Menino Jesus, do seu nascimento sem conforto e... de uma menina que tem consciência de que a vida não é igual para todos. Já pensaste nisso?”, Ma, p. 48; “A Lenita sempre se sentiu atraída pelo Chico, o gato da avó. Um dia, o Chico protestou. A menina, ao brincar com o fogo, desconcentrava-o no seu exercício de abanar com o rabo! Aborrecida, a Lenita resolveu fazer uma habilidade. O resultado foi um desastre!”*, Ma, p. 82). Estas sínteses são, por vezes, acompanhadas de propostas de atividades que possibilitam a motivação para a leitura e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, como, por exemplo: “(...) *Informa-te sobre a lenda que está associada a esta época do ano*”, Ma, p. 28; “*Apresentamos um texto para representares na festinha de Natal da tua escola. Mas a nossa sugestão é acrescentares novas personagens.*”, Ma, p. 44; “(...) *A nossa sugestão é, em grande grupo, completares a história*”, Ma, p. 62). Estas atividades referidas foram associadas às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*.

Para a *leitura* propriamente, não são apresentadas propostas de atividades nem é possível identificar quaisquer estratégias didáticas.

Ao nível da *pós-leitura*, valoriza-se a reflexão sobre o que foi lido e a resposta a questões que remetem para a sua compreensão, trabalhadas oralmente no *Ma* (na rubrica *Compreendeste o texto?*) e, por escrito, no *CA*, onde surgem mais atividades de compreensão relacionadas com os textos estudados. Estas atividades foram associadas à macrocategoria *Compreensão na Leitura* e respetivas categorias e às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura e Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Apesar da sua ausência enquanto conteúdo, é possível identificar, no PE3A4, a presença de algumas estratégias de leitura relacionadas com a verificação da compreensão dos textos, através de questionários que incluem perguntas de complexidade variável.

Nos questionários que acompanham os textos, trabalha-se sobretudo a identificação das ideias veiculadas pelo texto, apostando-se fortemente na localização de informação explicitamente expressa nos textos e na sua reprodução nas respostas dadas

às perguntas feitas, como se pode verificar nos seguintes exemplos: *“Qual era a grande preocupação do senhor grilo?”* (Ma, p. 10); *“Como era o traje habitual do povo de que fala o texto?”* (Ma, p. 35); *“Pelo texto ficámos a saber que Matilde Rosa Araújo foi: médica, arquitecta ou professora?”* (Ma, p. 67); *“Que meio de transporte utilizou na viagem?”* (Ma, p. 79); *“Onde estava a andorinha a chilrear?”* (Ma, p. 87); *“Qual era a razão da tristeza do limoeiro?”* (Ma, p. 93); *“A quem pediu ajuda o moinho?”* (Ma, p. 101); *“Em que concelho da periferia de Lisboa se passa a acção?”* (Ma, p. 113); *“O que é que acordou a abóbora?”* (CA, p. 5); *“Transcreve do texto duas características do Outono.”* (CA, p. 21); *“Transcreve do texto uma frase ou expressão que descreva o espectáculo final que todos contemplaram.”* (CA, p. 41); *“Completa de acordo com o texto.”* (CA, p. 47); *“Indica a descoberta extraordinária que fez um marinheiro.”* (CA, p. 49); *“Nomeia as personagens que participam na acção.”* (CA, p. 61); *“Que nome tinha este planeta? Como se chamavam os seus habitantes?”* (CA, p. 79). Estas atividades foram por nós associadas às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*.

Trabalha-se também o sentido global dos textos através de questões como, por exemplo: *“De que tema fala o texto?”* (Ma, p. 15); *“Quem são as personagens principais?”* (Ma, p. 15); *“Para que servem os sinais de trânsito?”* (Ma, p. 19), *“Por que é que o padrinho quis saber se ele era medroso?”* (Ma, p. 38); *“O texto é uma descrição da realidade ou é uma fantasia do autor? Porquê?”* (Ma, p. 19); *“Conheces algum ditado popular que se adapte ao texto? Qual?”* (Ma, p. 89); *“Relaciona a profissão do autor, médico nos bacalhoeiros, com o título da obra.”* (Ma, p. 97); *“Diz o texto que todos os dias tinham de recomeçar o seu trabalho. Porquê?”* (Ma, p. 123); *“Qual foi a ideia da autora ao escrever o poema?”* (CA, p. 17); *“Completa o esquema.”* (CA, p. 31); *“Qual o assunto central da história?”* (CA, p. 37); *“De todas as explicações dadas no texto sobre os trovões, qual te parece verdadeira?”* (CA, p. 39); *“Qual o tema da conversa?”* (CA, p. 39); *“Que conclusões podemos tirar desta história de vida?”* (CA, p. 77); *“Explica qual era o sonho deste Grande Imperador da Terra.”* (CA, p. 79). Estas atividades foram por nós associadas predominantemente à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais*

do texto, embora também possam ser associadas à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*.

O trabalho ao nível da superestrutura também não é esquecido, embora seja menos frequente. Evidencia-se nos enunciados: *“Quem são as personagens que participaram na história.”* (CA, p. 3); *“Numera de 1 a 5, de acordo com a ordem dos acontecimentos.”* (CA, p. 3); *“Quem são as três personagens que servem de base ao poema?”* (CA, p. 7); *“Este texto é uma prosa? uma poesia? uma BD? um texto dramático?”* (CA, p. 7); *“Indica a personagem principal.”* (CA, p. 11); *“Localiza o texto numa época do ano e justifica.”* (CA, p. 15); *“Localiza no espaço a história que acabaste de ler.”* (CA, p. 19); *“A acção passa-se: de manhã; à tarde; à noite? Justifica a resposta anterior com expressões do texto.”* (CA, p. 23); *“Localiza a história no tempo e no espaço.”* (CA, p. 27); *“Neste texto a narradora também participa no texto ou apenas conta a história?”* (CA, p. 47). Estas atividades foram por nós associadas à díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*.

Há também um número significativo de perguntas que implicam a manifestação de opiniões sobre as ideias ou informações dos textos e que requerem a mobilização de conhecimentos e experiências pessoais. Muitas destas perguntas requerem do aluno respostas emocionais e estéticas. Ao responder, o aluno tem mais possibilidades de formular juízos de valor com base naquilo que lê, assim desenvolvendo não só a sua capacidade de formular juízos críticos em termos verbais, como também a de analisar os elementos com que se vê confrontado, segundo determinados critérios. A título de exemplo, referimos os seguintes enunciados: *“Na tua opinião, porque é que o Miguel gostava de andar à chuva?”* (Ma, p. 23); *“Na tua opinião, como era o nível de vida de grande parte da população do reino?”* (Ma, p. 43); *“Se isso acontecesse na tua escola, qual seria o teu primeiro pensamento? Como reagirias depois?”* (Ma, p. 63); *“Se estivesses no lugar da chama, como procederias?”* (Ma, p. 73); *“Achas que é um direito importante? Porquê?”* (Ma, p. 89); *“Que descoberta fez a lagartixa? Concordas com ela?”* (Ma, p. 93); *“Que pensas tu da importância de cada uma delas?”* (Ma, p. 105); *“Quais são os sítios onde gostas mais de ir passear? Porquê?”* (Ma, p. 113); *“Já viveste alguma situação semelhante? Queres partilhar isso com os teus companheiros?”* (Ma, p. 115); *“Na tua*



*opinião, os poetas são homens sábios ou homens com grande criatividade? Justifica.” (Ma, p. 117); “Qual é a tua cor preferida? Justifica.” (CA, p. 11); “Como é festejado, na tua escola, o dia de S. Martinho?” (CA, p. 21); “Já viste uma trovoada? O que sentiste?” (CA, p. 39); “Que outras fábulas conheces? Indica aquelas de que gostaste mais.” (CA, p. 53); “Indica um programa que gostasses de ver incluído nesta grelha. Justifica.” (CA, p. 65); “Actualmente, os moinhos ainda são muito utilizados? Porquê? Justifica a tua opinião.” (CA, p. 73). As atividades referidas foram por nós associadas às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*.*

Em síntese, as atividades de leitura e compreensão de textos que o projeto apresenta tendem a privilegiar estratégias de localização e reprodução de informação explicitamente apresentada nos textos propostos. No entanto, estão subjacentes a elas algumas estratégias didáticas de abordagem da compreensão na leitura que favorecem a ativação dos conhecimentos prévios do aluno, a identificação das ideias principais do texto e a intertextualidade.

Na sequência da leitura dos textos propostos, surgem também atividades de comunicação oral e de produção escrita, que permitem trabalhar a compreensão na leitura, porque levam os alunos a apreender as ideias expressas no texto e a identificar as ideias principais, tais como:

- refletir oralmente sobre os textos lidos (propostas na rubrica *Compreendeste o texto*), que associámos às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*, *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* e *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*;

- recontar textos (por exemplo: “*Propomos-te que recontes a história de Umberto Eco em banda desenhada. Tens em ti o dom da imaginação e sabemos que vais fazê-la melhor do que alguma vez imaginaste ser capaz.*”, CA, p. 80), que associámos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*;

- cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, “*Escreve um texto subordinado ao tema: ‘Se eu fosse um gato’.*”, CA, p. 8; “*Completa o diálogo*”, CA, p. 10; “*Observa a pintura de José Guimarães e escreve um pequeno texto.*”, CA, p. 12; “*Imagina que és amigo do Hélder. Ele está doente... Escreve-lhe uma carta...*”, CA, p. 16; “*Lê de novo o poema ‘É tão bom não ter juízo’ e escreve um poema à maneira de Luísa Ducla Soares.*”, CA, p. 18; “*Imagina que és Ali Kate e que estás perdido(a) no deserto. A teu lado, um tapete que deixou de voar...*” (continuar texto), CA, p. 20; “*Certamente que já ouviste contar a lenda de S. Martinho. A nossa proposta para o teu trabalho é tentares reescrevê-la segundo a tua imaginação. Podes introduzir novas personagens e novos locais...*”, CA, p. 22; “*Elabora um pequeno texto em que dês as instruções necessárias para qualquer pessoa cuidar convenientemente de um cão.*”, CA, p. 24; “*Vamos jogar ao ‘faz-de-conta’. Já estudaste os Descobrimentos e algumas regiões onde os Portugueses chegaram durante a segunda dinastia. Imagina que vives nesse tempo – ‘Se eu fosse marinheiro, gostava...’ – Não te esqueças de dar um título apropriado ao teu trabalho.*”, CA, p. 28; “*Tens ou tiveste meninos(as) de outras raças na tua escola? O que te parece mais importante nessa convivência? Não te esqueças de dar um título ao teu trabalho.*”, CA, p. 30; “*Se eu fosse rei e se no meu reino houvesse muitos pobres, eu...*” *Imagina-te no lugar do rei Baltasar. Como procederias?*, CA, p. 32; “*A nave aterra e uma porta escondida começa a abrir-se... Como jornalista que és, tens uma excelente oportunidade de fazer uma grande reportagem.*”, CA, p. 44; “*Imagina que, afinal, a borboleta, desdenhando os conselhos da chama, entrou naquela casa. Dá uma continuação a esta cena, utilizando o discurso directo. Não te esqueças de dar um título à história.*”, CA, p. 52; “*Imagina uma conversa entre uma Cidade e uma Aldeia. Ambas são muito vaidosas e tendem a valorizar os seus aspectos positivos e a esquecer o que têm de menos bom...*”, CA, p. 56; “*Ordena e de 1 a 3 as figuras e conta a história que te sugerem.*”, CA, p. 58; “*Relata com o pormenor possível o programa de TV de que mais tenhas gostado. Justifica a tua opção e não te esqueças de dar um título ao teu trabalho.*”, CA, p. 66; “*Escreve uma notícia sobre o acontecimento do texto, dando-lhe o título: Lagartixa descobre problema do limoeiro.*”, CA, p. 68). Estas atividades foram associadas à

díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

As rubricas *Rimas & Rimas e Escrever correctamente*, que figuram no *Ma*, também favorecem a interação leitura-escrita. A primeira consiste na construção de rimas com palavras dadas. A segunda apresenta propostas de atividade de ortografia incidindo sobre problemas de escrita (exemplos: *Trás ou traz?* (*Ma*, p. 83); *Senão ou se não?* (*Ma*, p. 93); *Coser ou cozer?* (*Ma*, p. 105); *Enquanto ou em quanto?*, (*Ma*, p. 113), ...).

Em síntese, da análise das propostas de atividades que favorecem a interação leitura-escrita, podemos concluir que, neste projeto editorial, se valorizam mais aspetos como a ortografia (rubricas *Escrever correctamente* e *Descobre*), a rima (rubrica *Rimas & Rimas*), o uso da pontuação (p. 76), a elaboração de diálogos em discurso direto, em detrimento da valorização da relação da escrita com a leitura, com as experiências de vida e com a descoberta de novos mundos. Concordamos que é necessária a adequada apropriação da gramática da língua e que a escrita ajuda a esta concretização, mas também nos parece imprescindível que o ato de escrever se caracterize pelo sentido e não esqueça a vertente motivacional e lúdica. Tal como o defendemos para a leitura, também a escrita tem de ser uma prática constante, transversal e exercida em toda a dimensão transdisciplinar. Contudo este projeto não o evidencia.

Outro aspeto que também não evidencia a valorização da escrita como processo é o facto de, à semelhança dos outros projetos editoriais já analisados, este não apresentar qualquer atividade de reescrita e de melhoria dos textos produzidos pelos alunos, apesar da sua reconhecida importância. Desta forma, não foi possível fazer qualquer associação à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

Para concluir a análise do indicador *Estratégias/Atividades*, detivemo-nos nas atividades propostas pelo PE3A4 que permitem desenvolver a autonomia na leitura.

No que diz respeito à leitura para informação e estudo, da análise feita, concluímos que, neste projeto editorial, foram incluídos muito poucos textos informativos. O PE3A4 contempla apenas dois textos dos *Media – A greve das estrelas*, retirado da revista *Nova Escola* (*Ma*, pp. 58-59), e *Um domingo na programação da TV*

(*Ma*, p. 90). Sendo assim, não é possível trabalhar a leitura para informação e estudo. Logo, neste projeto editorial, ao nível da leitura, ficam por trabalhar capacidades de pesquisar, selecionar, organizar informação relevante apresentada por escrito e a utilizar em diversos contextos e não se encara a leitura como instrumento de aprendizagem transversal ao longo da vida, reduzindo-a a uma aprendizagem escolar.

Pelas suas potencialidades, consideramos que as fichas informativas apresentadas no âmbito das rubricas *Funcionamento da Língua, Origem das Palavras e Conclusão que* e o trabalho que é realizado na apreensão dos conteúdos por elas veiculados permitem desenvolver competências relacionadas com o tratamento de informação e possibilitam a autonomia na leitura.

A rubrica *Investiga* também permite trabalhar a leitura para informação e estudo, mas raramente surge. Apenas encontramos três atividades de pesquisa (sobre: modos de comunicação entre animais, *Ma*, p. 6; países e línguas, *Ma*, p. 7; regras de comportamento, *Ma*, p. 9).

Os poucos exemplos de atividades de leitura para informação e estudo e propostas de pesquisa referidas foram associadas à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

No que diz respeito à leitura recreativa, este projeto editorial relega-a para segundo plano, dado que não apresenta nem estratégias, nem atividades explicitamente relacionadas com a fruição da leitura.

Os únicos incentivos à leitura para recreação que encontramos no projeto são: um único exemplo de documentação sobre o autor do texto a ler e sobre a sua obra antes da leitura de uma fábula do autor em questão (*“La Fontaine (1621-1695) nasceu em Paris e é um autor de comédias, poemas, contos em verso e prosa. Notabilizou-se, sobretudo, devido às suas fábulas, em 12 livros, onde satiriza a sociedade da sua época.”*, rubrica AT, *Ma*, p. 76); a rubrica *Vamos saber mais...*, que aparece apenas duas vezes em todo o projeto (Sobre *Bernardo Santareno*, *Ma*, p. 97, e sobre *Os Gnomos de Gnu*, de *Umberto Eco*, *Ma*, p. 109) e pequenas biobibliografias de autores associados à literatura infanto-juvenil nacional (Aquilino Ribeiro, José Jorge Letria, Sophia de Mello Breyner, António Torrado, Matilde Rosa Araújo, António Mota, Maria Alberta Menéres e Álvaro de

Magalhães). No seu conjunto, estes incentivos permitem rodear o aluno de um pequeno universo de leituras, incentivando-o a conhecer alguns dos autores dos excertos lidos e estimulando-o a ler as obras completas de onde foram retirados os textos ou ainda outras obras desses autores.

Da análise da díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* é, assim, possível concluir que este projeto, uma vez mais, não procura criar uma relação afetiva dos alunos com os textos. As atividades de leitura propostas são descontínuas e os textos são apresentados e explorados isoladamente. Não se aposta também na criação de redes de textos que partilhem uma mesma estrutura, conteúdos, formas de expressão, situações, personagens, onde o diálogo de natureza intertextual esteja presente e seja dado a ver aos alunos. Por outro lado, também não se associa a leitura dos textos propostos com outras leituras que se espera que o aluno já tenha realizado.

Trabalha-se essencialmente com excertos e aposta-se muito pouco na familiarização do aluno com livros de temas e géneros diversificados, com informação em suporte digital, entre outros.

Também não são apresentadas sugestões de leitura de obras ou de práticas da leitura por prazer e, dessa forma, ficam a faltar iniciativas que permitam rodear o aluno de leituras (ler, na versão integral e por escolha própria, livros e outros textos; a “hora do conto”; ler e conversar; “cantinho da leitura” e “biblioteca de turma”; atividades associadas à frequência de bibliotecas - da escola, municipais, itinerantes, etc.).

Em síntese, a análise feita da promoção da autonomia na leitura neste projeto editorial permite-nos concluir que se desvaloriza, quer a leitura para informação e estudo, dada a pouca aposta na aquisição e desenvolvimento por parte do aluno de estratégias de leitura e competências neste domínio, quer a leitura como forma de recreação, não se promovendo hábitos e atitudes positivas para com os livros e a leitura. Contraria-se, assim, o que é dito ao aluno, no texto de abertura do *Ma*, onde se afirma que *“Ler é viajar pelo mundo e caminhar lado a lado com o progresso e a inovação. Ler é, também, sonhar acordado, ganhar asas, descolar para mundos fantásticos ao alcance de um virar de página.”* (p. 2)

Apesar de o mundo atual se caracterizar por uma multiplicidade de textos, cada um organizado de acordo com os seus códigos e convenções, servindo funções diferentes, este projeto editorial, para além de não apresentar os diferentes tipos e géneros textuais, também não reconhece que diferentes textos requerem diferentes estratégias de leitura.

Para além da preocupação com a adequação das estratégias de leitura à diversidade de tipos e géneros de texto, seria de esperar que o projeto editorial permitisse que o aluno se apropriasse de diferentes estratégias de leitura de acordo com as diferentes situações, os objetivos e os momentos do processo de leitura.

Analisado o indicador estratégias/atividades, não podemos terminar esta análise sem antes nos referirmos aos recursos com potencial para ajudar a formar leitores competentes que o PE3A4 disponibiliza.

#### **6.3.2.4. Recursos didáticos**

No PE3A4, à semelhança dos outros projetos editoriais para o 1º Ciclo do Ensino Básico já analisados, não é feita nenhuma referência explícita a recursos didáticos, mas foi possível identificar alguns que apoiam os processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e que podem contribuir para a formação de leitores competentes, ainda que insuficientes.

Como vem sendo habitual, começámos por analisar o *corpus* do *Ma*. A observação feita permitiu-nos constatar a quase onnipresença do texto literário, predominantemente narrativo. O texto poético escasseia e do manual não constam textos dramáticos. O projeto apresenta apenas um texto do património literário oral (a fábula *O leão e o rato*, na versão de La Fontaine, *Ma*, p. 76). Relativamente ao texto não literário, são de referir apenas dois textos informativos dos *media*.

Assim sendo, a maioria dos textos apresentados são excertos de obras da literatura infanto-juvenil de língua portuguesa (sendo predominantemente contemplados autores como Armindo Reis, Ruth Rocha, Maria Alberta Menéres, Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, Sophia de Mello Breyner, António Torrado, Matilde Rosa Araújo e António Mota).

O facto de o PE3A4 apresentar um *corpus* desta natureza condiciona também o desenvolvimento da autonomia na leitura, particularmente no que diz respeito à promoção da leitura para informação e estudo, dada a quase ausência de textos não literários. Esta fragilidade é ainda reforçada pela ausência de atividades de pesquisa, seleção e organização de informação relevante e respetiva utilização em diversos contextos, associadas à consulta de obras de referência (dicionários, prontuários, enciclopédias).

Ressalva-se a referência a um recurso externo ao projeto – *sitiodosmiudos.pt*, mencionado na capa do CA, salientando-se que disponibiliza gramáticas e dicionários e permite divulgar trabalhos.

No final do *Ma*, sob a forma de um catálogo publicitário (p. 128), são referenciados materiais didáticos auxiliares tais como: *Gramática prática - 4º Ano*, *Canguru - Livros de fichas de avaliação sumativa*, *Fichas de avaliação contínua*, *Fichas de ortografia*, *Eu adoro as palavras - produto multimédia para melhorar desempenhos na escrita e na leitura*. Trata-se de recursos externos ao manual, que podem ajudar o aluno a tornar-se mais competente, principalmente em comunicação escrita.

Também fica por concretizar o propósito de desenvolver atitudes favoráveis à leitura. Apesar de o *corpus* deste projeto editorial ter potencialidades para tal, a rotina instituída pelos questionários que controlam a compreensão dos textos não deixa espaço para que a leitura recreativa ocorra e se façam outras leituras em claro diálogo com os textos apresentados.

Face ao exposto e para terminar a análise do *corpus* enquanto recurso, associámo-lo a todas as categorias do nosso estudo, à exceção das díades:

- *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, porque, em nenhuma situação, os textos que o projeto editorial contempla estão associados a atividades de reescrita e de aperfeiçoamento dos textos produzidos pelos alunos, apesar de ser importante fazê-lo;

- *Autonomia na Leitura/Leitura como recreação*, porque, como já referimos, o *corpus* não é aproveitado para desenvolver a leitura por prazer, nem promove hábitos neste domínio.

Continuando a analisar os recursos do PE3A4, importa ainda referir as fichas informativas incluídas nas rubricas *Funcionamento da língua*, *Origem das palavras* e *Concluo que*. Estas permitem ao aluno, de forma estruturada, consolidar conhecimentos adquiridos ou aprender novos conteúdos do domínio do funcionamento da língua.

O *Glossário* disponibilizado no final do *Ma* (pp. 124-126) é outro recurso e surge como substituto do recurso ao dicionário, nunca proposto no PE3A4. Ao trabalhar com este, o aluno está também a utilizar a leitura para se informar e aprender, pelo que o associámos à díade *Autonomia na Leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

Outro dos recursos com potencialidades para motivar e desenvolver hábitos de leitura corresponde às pequenas biobibliografias de autores: Aquilino Ribeiro, José Jorge Letria, Sophia de Mello Breyner, António Torrado, Matilde Rosa Araújo, António Mota, Maria Alberta Menéres e Álvaro de Magalhães. Julgamos ser relevante a familiarização gradual dos alunos com aspetos biobibliográficos (breves, mas elucidativos) relacionados com os autores de textos apresentados neste projeto editorial. Pelas suas características, este recurso foi associado à díade *Autonomia na Leitura/Leitura como forma de aprendizagem e*, particularmente, à díade *Autonomia na Leitura/Leitura como recreação*. O facto de só terem sido escolhidos escritores portugueses é por nós encarado como uma limitação.

É no âmbito destas breves biobibliografias que surgem algumas poucas referências a obras/textos completos. Estas referências e a indicação do autor e da obra de onde foram retirados os excertos que o projeto editorial apresenta são as únicas menções a textos integrais, o que se configura uma limitação, na medida em que o aluno já contacta extra aula com obras completas. Além disso, alguns dos excertos sofreram ainda adaptações.

As fichas de leitura são outro recurso do *Ma*, mas, por surgirem contextualizadas e não serem associadas a uma lista de sugestões de leitura de obras completas, acabam por ser mal aproveitadas ou ter um efeito dissuasor da leitura que surge como uma imposição (por exemplo: “*Depois de leres um livro, habitua-te a registar algumas ideias numa ficha.*”, *Ma*, p. 127).



## 6.4. Perfil dos manuais relativos ao 1º Ciclo

### 6.4.1. Aspetos gerais

Tendo presente a apresentação geral, os três projetos editoriais para o 1º Ciclo do Ensino Básico por nós analisados apresentam um manual para o aluno e um caderno de exercícios, usado em consonância com este.

Paralelamente, dois deles apresentam componentes que os distinguem dos restantes. O PE1A4 inclui ainda, uma planificação anual da atividade pedagógica, um Caderno de atividades de escrita/atividades de Expressão Plástica (intitulado *Como escrever – práticas de escrita*), um bloco de fichas de avaliação, modelos de provas de aferição e uma capa de elásticos, onde os alunos poderão guardar todos estes materiais. O PE3A4 apresenta ainda um suplemento intitulado *Fichas do Tagarela*.

Os recursos que constituem os projetos em análise dirigem-se ao professor e ao aluno e diferenciam-se pela sua função, objetivos e intencionalidade educativa. O manual do aluno preenche funções ligadas à aprendizagem e aquisição de saberes, que visam a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e de capacidades e permite consolidar e avaliar as aquisições dos alunos. O caderno de exercícios, os livros de fichas e as provas de aferição destinam-se à consolidação de aquisições, através da realização de exercícios e da avaliação de aquisições (auto e heteroavaliação), por exemplo, por intermédio de testes formativos.

É de realçar o facto de nenhum dos três projetos editoriais incluir livro do professor. Aparentemente, pressupõe-se que não é importante facultar ao docente sugestões pedagógico-didáticas acerca da metodologia de utilização do manual, dos recursos didáticos disponibilizados e doutros sugeridos nem promover a reflexão do professor.

Para além disso, parece-nos que estes três projetos editoriais apresentam um formato pouco flexível e pouco aberto à sua adaptação, melhoria e complementaridade. Deste modo, torna-se difícil identificar espaços de autonomia do docente. São raras as situações em que se incentiva o professor a adaptar as propostas do manual às circunstâncias em que decorre o seu trabalho ou até a introduzir novas ideias no manual.

Logo, não atribuem ao docente um papel ativo na tomada de decisões. Verificámos ainda que não apelam a competências docentes relacionadas com a investigação, a orientação metodológica e a procura de novas fontes de informação.

Para a promoção da compreensão e expressão oral em interação com a leitura, torna-se necessária a presença nos projetos editoriais em análise de um CD-ROM que permita rodear o aluno de textos orais gravados. Entrevistas, debates, bons modelos de dicção de textos poéticos e contos narrados oralmente são alguns exemplos de textos a que se pode recorrer. No entanto, nenhum dos projetos editoriais para o 1º Ciclo do Ensino Básico disponibiliza CDs de apoio com textos gravados.

De seguida, passamos a uma síntese dos resultados obtidos para cada um dos indicadores considerados na nossa análise.

#### **6.4.2. Competências e objetivos**

Os três projetos editoriais do 1º Ciclo que analisamos apresentam poucas referências explícitas a competências e objetivos.

De facto, só encontrámos referências explícitas a competências a desenvolver nos alunos em dois deles. Tivemos, pois, de apostar fortemente na identificação de referências implícitas às competências gerais e específicas mencionadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) e às competências transversais propostas num documento anterior (Ministério da Educação, 1999).

É também de realçar que, em nenhum dos projetos editoriais para o 1º Ciclo, encontrámos referências – explícitas ou implícitas – a competências que pudessem ser associadas à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*. Esta ausência demonstra a pouca preocupação com a reescrita e melhoria dos textos produzidos pelos alunos e veicula uma conceção tradicional da escrita em que esta é encarada como um produto e não como processo.

Tal como defendemos que a leitura deve ser entendida como processo e não como produto, dado que o texto não traz tudo pronto para o leitor receber passivamente e se exige que o leitor use o seu conhecimento do mundo, interaja com a informação

presente no texto para tentar chegar à compreensão, também a escrita deve ser concebida e avaliada como processo que contempla a planificação, a redação e a revisão.

Como processo complexo que é, muitas são também as dificuldades dos alunos e torna-se necessário desenvolver a relação com a escrita de modo a proporcionar a descoberta das suas potencialidades. Essa relação pode basear-se na profundidade do processo de escrita, tornando o aluno um escritor competente, capaz de gerar novas relações e de tomar decisões sobre elas, tendo em conta os objetivos da sua escrita e os critérios de adequação.

Para o enriquecimento do processo de escrita contribuem a reformulação, que faz surgir novas relações e a reescrita dos textos, recriando-os para novas situações e/ou destinatários. A revisão e aperfeiçoamento dos textos produzidos, pautadas pela reflexão sobre a escrita e a capacidade de a julgar, devem também ser impulsionadas.

O reduzido número de competências que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* permite-nos concluir que a leitura recreativa é muito pouco promovida nestes três projetos editoriais. Cientes da importância de que se reveste este tipo de leitura e do facto de se realizar na sua maioria fora da sala de aula e até fora da própria escola, consideramos premente o desenvolvimento em contexto escolar de estratégias de promoção da leitura recreativa, devendo os manuais ter um papel ativo nessa promoção, dado serem dos recursos mais usados. O que verificamos através destes projetos de 4º ano é uma excessiva instrumentalização da leitura enquanto meio de ensino que pouco ou nada promove o prazer de ler.

Em síntese, a pouca importância dada às competências significa um desrespeito pelas orientações curriculares organizadas por *competências*, de acordo com diversos documentos de referência. Sendo a leitura encarada como uma prática social, uma formação deficitária, que não permite que o aluno adquira e desenvolva as competências necessárias para ser um cidadão ativo, interventivo e crítico, põe em causa a sua cidadania e pode ditar a sua infoexclusão.

A análise feita permitiu também detetar a ausência de referências explícitas a objetivos nos três projetos editoriais destinados ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Por conseguinte, mais uma vez, foi necessário deduzir, a partir de vários componentes dos

projetos editoriais analisados, referências implícitas a objetivos que figuram no documento *Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico* (DEB, 2004), na parte relativa à Língua Portuguesa.

Tal como aconteceu relativamente às competências, também não encontramos nestes projetos editoriais nenhum objetivo – referido explícita ou implicitamente – que pudéssemos associar à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido* e tivemos dificuldade em identificar objetivos que pudessem ser associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, o que nos leva a concluir que estes dois aspetos do ensino explícito da compreensão na leitura e da escrita não são devidamente valorizados.

### 6.4.3. Conteúdos

No que respeita aos conteúdos, na análise feita, começámos por contemplar um conteúdo essencial para desenvolver competências em comunicação escrita, que designámos por *Tipos/géneros textuais*.

Para os três projetos editoriais analisados, constatámos que este conteúdo era trabalhado de forma insuficiente, porque os textos propostos por eles não abrangem a diversidade de tipos/géneros textuais contemplada nas diretrizes do Ministério da Educação para este ano de escolaridade nem a maioria dos textos com que o aluno se confronta no seu dia a dia, dentro e fora da escola.

Notámos também algumas imprecisões na referência aos tipos de texto. No PE1A4, refere-se, como tipos de texto, *prosa, poesia, texto dramático e banda desenhada*. Ora, *prosa* e *poesia* não são tipos de texto, já que podemos escrever textos de vários tipos recorrendo a *prosa* e a *verso*. A *banda desenhada* também não é um tipo de texto, podendo, no entanto, ser considerada como um subgénero dentro do texto narrativo.

No PE2A4, o conteúdo *Tipos de texto* é trabalhado de modo impreciso como se pode verificar pela sistematização sobre os tipos de texto apresentada no âmbito da rubrica *Funcionamento da língua*, do *Ma* (p. 9), na qual se afirma que “o texto informativo pode apresentar-se na forma de *Prosa, Poesia e Banda Desenhada*”, o que evidencia uma confusão.

Um outro conteúdo por nós considerado como fundamental para o desenvolvimento de competências em comunicação escrita relaciona-se com as *estratégias de leitura*, vistas como procedimentos que presidem ao processo de compreensão de textos escritos e que devem ser ensinados de forma explícita.

Este conteúdo não figura, de forma explícita, em nenhum dos projetos editoriais para o 1º Ciclo analisados, o que põe em causa a formação de leitores mais autónomos e competentes, capazes de aprender a partir de textos, independentemente do seu género, estrutura ou complexidade. No entanto, a partir das atividades propostas nestes três projetos editoriais, foi possível identificar a abordagem implícita de algumas estratégias de leitura, relacionadas com a ativação de conhecimento prévio sobre o tema dos textos a ler e com a identificação das ideias veiculadas pelos textos e das suas ideias principais e, com menos frequência, da sua estrutura. Normalmente, essas atividades apoiam-se em questionários que incluem perguntas de complexidade variável.

Verificámos que os projetos editoriais analisados não contemplam diferentes situações de leitura, nem revelam a preocupação em proporcionar aos alunos experiências de leitura que permitam resgatar outras leituras, conhecimentos, vivências, experiências de trabalho.

Seria igualmente importante que as atividades de leitura levassem à reflexão sobre os textos lidos e fossem acompanhadas do envolvimento em atividades socioculturais e desenvolvidas sempre que possível de modo interdisciplinar.

O processo de leitura é também descurado ao longo dos três projetos, não se valorizando a necessidade de associar diferentes objetivos e estratégias de leitura aos diferentes tipos/géneros de textos que existem e com os quais o aluno se confronta dentro e fora da escola.

A leitura deve ser entendida como um processo ativo e dinâmico, na medida em que o texto tem potencial para evocar significado, mas não tem significado em si mesmo, o que conduz à valorização do leitor ativo no processo. É a interação entre o texto e o leitor que constitui realmente a leitura, sendo também relevante o contexto social por o leitor e o texto estarem inseridos num dado momento socio-histórico que determina a linguagem e o sentido, o que justifica que a leitura é uma prática social.

Na análise feita considerámos ainda a hipótese de surgirem *Outros conteúdos* e constatámos que isso acontecia em todos os projetos editoriais selecionados. Esses conteúdos estavam sobretudo associados ao domínio do *Funcionamento da língua*. Por permitirem a *reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua que condiciona a aquisição e o desenvolvimento de competências do modo oral e escrito*, a abordagem destes conteúdos contribuiu, de forma indireta, para o desenvolvimento de competências em leitura funcional, que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

Também em relação a este indicador, constatámos que a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido* não era contemplada em nenhum dos projetos editoriais.

#### **6.4.4. Estratégias/Atividades**

É importante que, nos primeiros anos de escolaridade, os alunos adquiram uma leitura fluente e que essa aquisição seja feita através de um conjunto de práticas capazes de desenvolver a compreensão e o gosto pela leitura. Concebe-se que o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.

Tendo presente as propostas de trabalho inseridas nos manuais escolares do 4.º ano de escolaridade analisados, podemos concluir que, ao nível da compreensão dos textos, estes recorrem maioritariamente a textos narrativos e a atividades orientadas para a recuperação de informação explícita, visando a compreensão literal dos mesmos. Este tipo de atividades, necessário e importante, não é, no entanto, suficiente para promover a compreensão integral de um texto, dado que muita da informação nele contida só será acessível mediante o recurso a outras estratégias como a reorganização da informação ou a realização de inferências.

Um texto poderá ser também um anúncio publicitário, uma receita, uma notícia de um jornal, uma página de um diário. Aprender a ler será desenvolver as competências para entender os diferentes tipos de textos. Não lemos da mesma forma uma notícia e um poema ou um conto e uma receita.

Para além dos tipos de texto, a leitura depende ainda dos objetivos do leitor (é diferente ler para estudar ou ler por passatempo) e da situação ou contexto de realização (não é o mesmo ler na sala de aula ou antes de adormecer).

De acordo com a análise feita, nenhum dos três projetos editoriais para o 1º Ciclo dedica suficiente atenção à motivação dos alunos para a leitura: não se procura reservar tempo na aula para a leitura, não se promove a leitura em voz alta, não se realizam contratos de leitura, não se procura relacionar a leitura com a vida.

Também nenhum dos projetos aposta no trabalho colaborativo a desenvolver em torno da leitura: não se verifica uma forte interação do leitor com o texto e com os outros leitores; não se procura criar uma comunidade de leitores através de projetos/atividades que envolvam os alunos, os professores, os pais e a comunidade, que impliquem a troca de opiniões entre jovens e adultos sobre as obras, que fixem desafios e atividades de leitura e que, acima de tudo, contribuam para a criação de uma atmosfera positiva que revele o ato de ler enquanto atividade para toda a vida.

As atividades de leitura propostas são muito “escolarizadas”, isto é, resumem-se à realização de trabalhos inseridos no contexto escolar, não se promovem atividades livres de leitura. Desta forma, os projetos analisados veiculam uma versão escolarizada e redutora de leitura e não valorizam fatores extraescolares, identitários, associados ao prazer na leitura e à leitura livre.

Insiste-se bastante na leitura de textos da literatura infanto-juvenil (predominantes nos três projetos editoriais analisados). Estes textos não são percebidos como textos literários e são maioritariamente tratados na sua univocidade. O leitor não interage efetivamente com os textos. As promessas de fruição e de experiência estética que o texto potencialmente comporta não se concretizam, porque este é encarado como um fragmento de informação referencial ou factual, procurando-se nele primordialmente os dados literais e objetivos, o que anula a possibilidade de leituras genuínas de natureza conotativa e simbólica.

A análise da forma como o processo de leitura é apresentado leva-nos a considerar que:

- a *pré-leitura* não é suficientemente valorizada em nenhum dos projetos

editoriais analisados; raramente, os textos são apresentados aos alunos, de modo a permitir que estes, com base em determinados indícios linguísticos ou icónicos, formulem hipóteses sobre o seu conteúdo temático ou sobre o tipo a que pertencem;

- a fase da *leitura* propriamente dita não é considerada em nenhum dos três projetos, porque não se confere ao aluno um papel ativo, levando-o a confirmar ou infirmar as hipóteses previamente formuladas; também não se trabalha muito a distinção entre informação essencial e acessória ou a explicitação do sentido global do texto;

- a fase de *pós-leitura* é a mais trabalhada, estabelecendo-se nos três projetos rotinas de interpretação que valorizam mais a identificação de informação explicitamente expressa no texto e muito menos a identificação da informação implícita (através da construção de inferências), o seu resumo ou a expressão de opiniões sobre os textos lidos.

De um modo geral, parece-nos que os três projetos editoriais deviam estimular mais a reação afetiva dos alunos aos textos, propondo, de modo sistemático e recorrente, a reescrita, o reconto, a leitura expressiva para os colegas, a dramatização, etc.

A interação entre a leitura e os domínios da oralidade e da escrita é tida em conta nos três projetos. De facto, os projetos analisados promovem a interação entre a leitura e a escrita, parecendo considerar que o ensino e a prática da escrita favorecem a aprendizagem da leitura.

Ao fazer a análise dos três projetos editoriais, encontramos referências a diversas atividades de escrita envolvendo a produção de textos de diversas naturezas (textos de opinião sobre temas sugeridos e impostos, quadras, recontos, poemas, bandas desenhadas, cartas) ou a interação com a compreensão na leitura (por exemplo: fazer o reconto escrito de uma narrativa estudada, escrever continuações para narrativas, fazer resumos, tomar notas relativas a pesquisas feitas).

Dos três projetos editoriais, o PE2A4 é o que menos trabalha a escrita em articulação com a leitura. Do conjunto das atividades de escrita referidas, apenas solicita o resumo, o reconto e, muito raramente, a produção de um texto escrito sobre um tema sugerido. Face ao exposto, somos de opinião de que neste projeto em particular são necessárias situações de escrita mais diversificadas.



A revisão e reescrita dos textos produzidos não são contempladas em nenhum dos projetos editoriais, o que nos leva a concluir que se valoriza mais o produto das atividades de escrita do que a escrita como processo.

Seria de esperar que as atividades de escrita comportassem a planificação, redação e a revisão e reescrita. Na planificação, dever-se-ia equacionar o objetivo da escrita, o tipo de texto, as ideias a veicular e elaboração de um plano. A textualização corresponde à redação do texto segundo o plano previamente elaborado, selecionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente. A revisão, por sua vez, tem como objetivo melhorar o texto no que respeita ao conteúdo e à forma.

Ora, para que a planificação, textualização e revisão se efetivem, estas devem ser ensinadas e treinadas, o que implica o aprofundamento da relação com a escrita. Devem também estar acessíveis materiais de apoio que possam ser utilizados para ajudar a resolver problemas durante todo o processo de escrita. Só assim o aluno se torna cada vez mais autónomo na realização das tarefas de escrita.

Os projetos editoriais analisados também cruzam a compreensão na leitura com a comunicação oral. Antes e na sequência da leitura dos textos propostos, surgem atividades de comunicação oral, que visam levar os alunos a levantar hipóteses sobre os textos a ler. No entanto, a interação entre estes dois domínios deveria ser muito mais trabalhada.

Relativamente à autonomia na leitura, nenhum dos projetos editoriais analisados dá a devida importância à leitura funcional, já que todos carecem de atividades que impliquem a pesquisa, seleção e organização de informação em fontes variadas e a sua posterior utilização com diversas finalidades.

Também a leitura recreativa é pouco valorizada, dado que nenhum dos três projetos editoriais analisados apresenta estratégias e atividades explicitamente relacionadas com a fruição da leitura, capazes de criar uma relação afetiva com os textos lidos. As atividades de leitura propostas são descontínuas, já que os textos são apresentados e explorados isoladamente. Não se aposta na criação de redes de textos, onde o diálogo intertextual esteja presente, permitindo aos alunos associar entre si textos

que partilham uma mesma estrutura. Por outro lado, também não se associa a leitura dos textos propostos com outras leituras que se espera que o aluno já tenha realizado ou possa vir a realizar.

Também não promovem atitudes positivas para com os livros e hábitos de leitura. Apesar de encontrarmos no ato de ler um tempo lúdico e de evasão, é necessário que ele figure entre as atividades comuns do quotidiano. Para que os alunos desenvolvam o hábito de ler, os projetos deveriam propor a criação de espaços dedicados à leitura recreativa de textos, capazes de os transformar em leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida.

Não é trabalhada a articulação entre os projetos editoriais analisados e as bibliotecas (de sala de aula, escolares, municipais, outras), através das atividades de leitura propostas. Também nenhum deles promove a utilização da blogosfera ao serviço da leitura, aproveitando as funcionalidades dos recursos web (portais, revistas, centros de pesquisa, etc.).

O funcionamento da língua é trabalhado recorrentemente nos três projetos editoriais analisados. Como já referimos, de forma indireta, a sua abordagem permite trabalhar também competências relacionadas com a leitura para obtenção de informação, através da disponibilização de fichas informativas sobre os diferentes conteúdos do funcionamento da língua que deverão ser lidas e trabalhadas pelos alunos.

#### **6.4.5. Recursos didáticos**

Está provado que os alunos que leem uma maior variedade de textos demonstram melhores resultados. É, assim, fundamental diversificar os tipos de textos presentes na aula e ensinar diferentes modos de interagir com eles.

No que se refere a este aspeto, o *corpus* dos três projetos editoriais analisados é limitado, dado que inclui sobretudo excertos de obras da literatura infanto-juvenil de língua portuguesa. Encontramos também alguns textos da literatura popular de tradição oral. É particularmente evidente a reduzida presença de textos não literários, a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédica.

Face ao exposto, nos três projetos editoriais analisados é possível reconhecer que consideram que o convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de textos, escritos e multimodais.

Não se reconhece contudo a necessidade de os alunos contactarem com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. É assim posta em causa a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos e o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento.

É ao nível do texto não literário que o *corpus* dos três projetos é mais deficitário, o que põe em causa o desenvolvimento das competências leitora e enciclopédica, por não serem considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação: descrição, comparação e contraste, causa e efeito, sequência e enumeração, mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, entre outros. Estão também ausentes os textos do quotidiano, aos quais recorreremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: textos dos *media*, notícias, bilhetes, formulários, instruções, horários, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual, etc.

O facto de todos os projetos editoriais analisados darem informação sobre a autoria e proveniência dos textos que apresentam, não só ajuda os leitores a relacionar os textos com os respetivos autores, como pode contribuir para os aproximar das obras a que pertencem, promovendo a motivação para a leitura.



## Capítulo 7 – Análise dos manuais do 2º Ciclo

### 7.1. Manual 4

#### 7.1.1. Apresentação do projeto editorial

No Quadro 8, o leitor encontrará informação relativa às principais características deste projeto editorial.

Título	<i>Na Ponta da Língua</i>
Autores	Fernando Costa e Luísa Mendonça
Ano de escolaridade	6º Ano (2º Ciclo do Ensino Básico)
Número de edição	1ª edição
Local de edição	Porto
Editora	Porto Editora
Data de edição	2006
Componentes do projeto editorial	Manual do aluno Guia do Professor (Manual integrado) Acetatos e Guia de exploração de acetatos Caderno do Professor Livro <i>Rei Rique e outras histórias</i> Contributo para uma planificação (CPL) Jogos de língua Passatempos CD áudio CD-Rom <i>Recursos do professor</i> Apoio na Internet <a href="http://www.portoeditora.pt/manuais">www.portoeditora.pt/manuais</a> Infopédia

**Quadro 8 – Principais características do PE1A6**

De acordo com a informação apresentada no quadro acima, o PE1A6 inclui o *Manual do aluno (Ma)*, o *Guia do professor/Manual integrado (Gp)*, o *Caderno do professor (Cp)*, *Acetatos e guia de exploração de acetatos (Ac)*, o livro *Rei Rique e outras histórias*; *Contributo para uma planificação (CPI)*, *Jogos de língua (Jl)*, *Passatempos (Pts)*, um *CD áudio (CDa)* e o *CD-Rom de recursos do professor (CD-Rp)*.

Como podemos verificar pela informação que consta do respetivo índice e ainda do índice do *Gp* e do *CPI*, o *Ma* está organizado em oito unidades, numeradas de 0 a 7: Unidade 0 – “Começar de novo”, destinada a preparar o arranque do ano letivo, a dar a conhecer a estrutura do *Ma* aos alunos e a ensiná-los a trabalhar com ele; Unidade 1 – “Retratos da escola”, consagrada ao funcionamento da Escola; Unidade 2 – “Bem me

quer, mal me quer...”, destinada à reflexão sobre o relacionamento entre as pessoas, focando a desigualdade social e a discriminação, entre outros tópicos; Unidade 3 – “Era uma vez...”, destinada ao estudo do Conto; Unidade 4 – “Pequenos grandes prazeres”, consagrada à reflexão sobre diferentes prazeres, entre os quais se destaca, de forma especial, o prazer da leitura; Unidade 5 – “Aventuras, mistérios, enigmas”, destinada à abordagem de textos centrados em aventuras, mistérios, suspense; Unidade 6 – “Notícias do mundo”, dedicada ao estudo da notícia; Unidade 7 – “Poemas”, destinada ao estudo do texto lírico.

Cada unidade do *Ma* inclui as seguintes rubricas:

- *Os textos/As obras*, apresentando sobretudo excertos de obras de grandes nomes da literatura portuguesa (tais como Almeida Garrett, Jaime Cortesão e António Botto), da nossa literatura infanto-juvenil (por exemplo, Matilde Rosa Araújo e Luísa Ducla Soares), da poesia estrangeira de expressão portuguesa (por exemplo, Cecília Meireles) e da literatura tradicional estrangeira (por exemplo, La Fontaine, com as suas célebres fábulas);

- *Antes de ler*, rubrica destinada a levar os alunos a construir hipóteses sobre os textos que vão ler, compreender as tarefas de leitura que lhes são propostas, estabelecer objetivos para essas tarefas e ainda escolher estratégias de leitura apropriadas, que, na nossa opinião, constitui uma mais-valia deste projeto editorial por implicar a mobilização de conhecimentos prévios face aos textos a estudar;

- *Ler Compreender*, que propõe alguns caminhos de leitura e inclui pequenos questionários de apoio ao estudo dos textos apresentados;

- *Ouvir, Falar e Ouvir/Falar*, incluindo atividades de compreensão e de produção de enunciados orais;

- *Escrever*, obviamente constituída por atividades de produção escrita;

- *Ler mais*, que inclui algumas propostas de outras leituras, para além dos textos/obras para leitura orientada (por exemplo: o poema “Sou negra”, de Luísa Ducla Soares, associado ao texto “Uma pomba no Rossio”, excerto da obra *Sofia só*, de Pedro Alvim; o poema “O cão e a trela”, de Eduardo Valente da Fonseca, que acompanha o

estudo do texto “Piloto”, excerto da obra *Contos para a infância*, de Guerra Junqueiro, e a obra *As fábulas*, de La Fontaine);

- *Diverte-te*, uma rubrica que inclui atividades que, de uma forma lúdica, promovem a articulação entre a leitura e outros domínios da comunicação verbal (expressão/produção escrita e comunicação oral);

- *Investigar*, que propõe atividades de pesquisa e aprofundamento da compreensão na leitura, com recurso a diferentes modalidades de trabalho (individual, a pares, em grupo);

- *Projecto de trabalho*, promovendo a leitura para informação e estudo através da pesquisa de informação relativa aos poetas que escrevem em língua portuguesa e que são autores de alguns dos textos incluídos neste projeto editorial (p. 175);

- *Funcionamento da língua*, que inclui questionários associados ao estudo dos textos propostos, contribuindo para um melhor desempenho em comunicação oral e escrita através do conhecimento explícito da língua portuguesa;

- *Fiquei a saber*, rubrica que surge no final de cada unidade, para que o aluno autoavale os seus conhecimentos, através de atividades que exigem respostas objetivas e que podem ser corrigidas pelo próprio aluno, pelo recurso às respetivas soluções que se encontram nas páginas finais do *Ma* (pp. 40, 62, 128);

- *Apêndice gramatical*, rubrica igualmente centrada no estudo do funcionamento da língua.

O *Ma* apresenta ainda *Guiões de leitura*, que orientam o professor e os alunos no estudo de duas obras completas: *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, e *O Rei Rique e outras histórias*, de Ilse Losa.

Inclui também um índice, que, além de identificar os textos propostos para leitura orientada, apresenta ainda, de forma estruturada, alguns dos conteúdos abordados através das atividades propostas.

Igualmente importantes são os separadores que identificam cada uma das unidades didáticas do *Ma*. Estes disponibilizam imagens para recordar leituras realizadas e motivar para novas leituras, objeto de sugestões de exploração apresentadas no *GP*.

O *Gp* apresenta linhas de abordagem e propostas de trabalho relativas às atividades/recursos propostos no *Ma*, dando ao professor a possibilidade de confrontar as suas perspetivas com as do projeto editorial.

O *CPI* é também um componente destinado ao professor, onde se apresenta um percurso possível para conduzir ao cumprimento do Programa de Língua Portuguesa para o 6º Ano de Escolaridade, através da explicitação dos objetivos a atingir nas diferentes unidades didáticas e dos conteúdos a abordar (incluindo ainda uma grelha onde o professor poderá ir assinalando os que já abordou). Inclui ainda referências aos textos/materiais propostos.

Na expectativa de motivar os alunos para a leitura, as autoras incluem, neste projeto editorial, a obra *O Rei Rique e outras histórias*, de Ilse Losa, afirmando, por um lado, que “Livros fechados não fazem letrados” e, por outro, “que se chega à leitura através da presença física do livro, de muitos livros.” (cf. contracapa da obra).

Os componentes *Pts e JI* consistem em 60 cartões para exercitar diferentes domínios da língua e permitem testar, de forma lúdica, conhecimentos no âmbito do funcionamento da língua.

O *Cp* é mais um componente que inclui materiais de apoio às aulas: testes de compreensão oral e escrita; textos para pontuar, resumir e esquematizar; sugestões para construção de textos.

Os *Ac* e respetivos guiões de exploração potenciam a diversificação de estratégias de leitura, por rodearem os alunos de outras leituras.

O *CDa* apresenta exercícios de oralidade e ainda gravações de textos narrativos e poéticos ditos por atores de teatro. Desta forma, constitui um recurso de apoio às aulas e, particularmente, à leitura, na medida em que permite rodear os alunos de um universo de leitura e potenciar a comparação de um texto em suporte escrito com versões oralizadas do mesmo ou entre diferentes textos. É também uma mais-valia, se tivermos em conta a importância da interação entre a leitura e a comunicação oral.

O *CD-Rom* apresenta, em formato digital, todos os recursos que este projeto editorial põe à disposição do professor: *Acetatos* e respetivos guias de exploração, o *Cp*, o



*CPI, os JI, os Pts*, ficheiros contendo os exercícios do manual para impressão e distribuição aos alunos, se necessário, com vista à reutilização do manual.

### **7.1.2. Análise do PE1A6**

#### **7.1.2.1. Competências e objetivos**

Na grelha de análise preenchida para o PE1A6 (cf. Anexo 7), o leitor encontrará informação relativa às competências e objetivos associados à compreensão na leitura contemplados no PE1A6, de forma explícita e implícita. Para preencher este quadro, partimos do *Ma*, do *Gp* e do *CPI*.

Este projeto editorial não apresenta referências explícitas a competências em nenhum dos seus componentes. No entanto, a partir das sugestões metodológicas e das atividades propostas e ainda de alguns recursos didáticos, foi possível identificar referências implícitas a algumas *competências gerais, transversais e específicas*, associadas ao domínio da compreensão na leitura e presentes nas diretrizes do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1991a; DEB, 1999; Ministério da Educação, 2001).

De acordo com a nossa análise, essas referências implícitas contemplam todas as macrocategorias incluídas na nossa grelha de análise: *Compreensão na leitura, Interação oralidade, leitura e escrita e Autonomia na leitura*.

À macrocategoria *Compreensão na leitura* e categorias a ela ligadas, associámos referências implícitas: à competência geral *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável*; às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação*; às competências específicas *Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura*: - *capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança*; - *conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito*.

Justificamos a presença destas competências através das situações de aprendizagem e atividades propostas e dos recursos didáticos contemplados neste projeto editorial. Damos especial destaque às propostas de trabalho que surgem no âmbito das rubricas *Ler Compreender* e *Projecto de trabalho* do *Ma*. Referimos, a título de

exemplo, as atividades: “Escolhe o significado correcto de cada uma das palavras seguintes.”, p. 21; “Explica o sentido do último parágrafo do texto.”, p. 22; “Nossa Senhora salvou o caçador. Explica como, por palavras tuas ou transcrevendo palavras do texto.”, p. 31; “Explica em que consiste o milagre das rosas”, p. 33; “Observa o título e a mancha gráfica do texto sem o leres. Diz qual das seguintes hipóteses te parece correcta e justifica: - é um texto narrativo cujo tema se relaciona com a escola; - é um texto informativo sobre as regras de trabalho de grupo”, p. 29; “As afirmações seguintes são falsas. Corrige-as, depois de leres o texto e observares as ilustrações. Justifica as tuas correcções.”, p. 106; “Divide o conto em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.”, p. 149; “Esta é a história de um Leão (...) Relata os seus pensamentos, a partir do esquema seguinte. Explica o que provocou cada um deles.”, p. 158.

Foi mais difícil associar competências à díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, o que nos leva a concluir que, à semelhança do que acontecia nos projetos editoriais para o 1º Ciclo do Ensino Básico já analisados, também este desvaloriza o trabalho sobre a estrutura dos textos lidos. É de referir que este aspeto é pouco valorizado no *Currículo Nacional para o Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) e no documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1991a).

Além disso, quando tal trabalho é feito, reporta-se exclusivamente a textos literários, apesar da cada vez mais reconhecida importância dos textos não literários, numa sociedade da informação como a nossa, que exige leitores cada vez mais competentes. Partindo da asserção de que a literacia constitui uma condição cada vez mais indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura, e à participação cívica, uma condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional, importa que a escola valorize todos os tipos de texto que circulam dentro e fora dela, de modo a que o aluno se familiarize com eles e saiba compreendê-los e agir em função deles.

Numa sociedade da informação como a nossa, o conceito de literacia alarga-se assim a uma multiplicidade de textos e de discursos e assenta numa noção de texto que não se restringe ao texto verbal (oral e escrito) e visa o desenvolvimento da competência

pluricomunicativa dos alunos. Defende-se assim que o desenvolvimento da literacia tem de incorporar a variedade de formas textuais associadas aos media e aos hipermédia, enquanto tecnologias construtoras de significação numa proliferação de suportes.

Para a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, foi possível identificar referências implícitas: à competência geral *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio*; às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação*; às competências específicas *Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral: - capacidade de seleccionar e reter a informação necessária a um determinado objectivo, na compreensão de diferentes géneros do oral e Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral: - conhecimento de vocabulário preciso e da complexidade gramatical requerida para narrar situações precisas e imaginadas, elaborar relatos e formular perguntas*.

Para justificar a presença implícita destas competências, recorreremos a sugestões metodológicas e propostas de trabalho relacionadas com a compreensão e expressão oral apresentadas no *Ma*, tais como: “*Se tu fosses professor, como ensinarias os teus alunos (...) Expõe oralmente as tuas ideias sobre estas questões e ouve as dos teus colegas.*”, p. 22; “*Troca de impressões/debate sobre imagens/separadores*”, pp. 19, 43, 65, 89, 111, 115 “*Ouve atentamente a gravação de um conto de Maria Ondina Braga intitulado “O Cão”. No final, testa a tua compreensão e memória (...).*”, p. 59; “*Imagina que és a “criaturinha minúscula” que Gulliver viu em primeiro lugar. Reconta este episódio do seu ponto de vista.*”, p. 123; “*A televisão veio e filmou tudo. À noite, os noticiários transmitiram a notícia. O que te propomos é que prepares e dramatizes esta notícia, que deverá ser apresentada na abertura do telejornal (...).*”, p. 149.

Para a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, foi possível identificar referências implícitas: à competência geral *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio*; às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação*; às competências específicas *Automatismo e desenvoltura no processo de escrita: - Capacidade para produzir textos*

*escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário; - conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva.*

Fundamentámos a presença implícita destas competências através de propostas de trabalho para desenvolver a escrita em articulação com os domínios da oralidade e da leitura, apresentadas no *Ma* e no *Cp*. Eis alguns exemplos: “*Escreve um parágrafo em que expliques, por palavras tuas, a moralidade desta fábula.*”, *Ma*, p. 73; “*Vais contar por palavras tuas a história que a banda desenhada narra através de imagens. Nós escrevemos algumas partes da história que devem ser mantidas.*”, *Ma*, p. 93; “*Redige, com o teu grupo, um breve texto de apresentação do livro (Rei Rique e outras histórias) que pudesse ser inserido na contracapa da obra.*”, *Ma*, p. 188; “*Resume o texto no máximo de dez linhas, a partir do esquema.*”, *Cp*, p. 23; “*Lê o início e o fim de um conhecido conto popular. De seguida, imagina e redige a parte retirada.*”, *Cp*, p. 26; “*Conta, por palavras, esta banda desenhada ‘muda’. Distingue as três partes assinaladas: introdução, desenvolvimento e conclusão.*”, *Cp*, p. 28.

Não identificámos referências a competências que pudessem ser associadas à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*. Aliás, em todo o *Ma*, apenas encontramos uma atividade de aperfeiçoamento de texto (LC/E - 2-4 - revisão do texto produzido, p. 126). Concluímos que este projeto editorial, tal como os do 1º Ciclo que já analisámos, valoriza pouco a necessária revisão de textos produzidos pelos alunos no decurso da sua produção e desvaloriza a reescrita como oportunidade de interiorização dos mecanismos de escrita em geral e de autocorreção em particular.

A análise feita permitiu-nos ainda associar à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* referências implícitas a competências, identificadas a partir de atividades que envolvem os alunos em pesquisas em diferentes recursos virtuais ou tradicionais (*Projecto de trabalho sobre poetas portugueses ou de expressão portuguesa*, p. 175) ou de abordagem de conteúdos com particular incidência no funcionamento da língua (*Apêndice gramatical*, pp. 193-251).

Estamos a referir-nos: à competência geral *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável*; às competências

transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação*; às competências específicas *Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura*: - *conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito.*

As competências neste domínio não são muito trabalhadas neste projeto editorial, pelo que consideramos que atribuí pouca importância aos hábitos de leitura de modo a fazer do aluno um leitor autónomo, capaz de apreender a informação com que se confronta dentro e fora da escola e de agir em função dela.

Não foi possível associar à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* referências implícitas a competências. Concluímos que este projeto editorial não promove hábitos de leitura que permitam aos alunos desenvolver competências essenciais para a vida em sociedade.

Passamos agora a analisar o indicador *Objetivos*.

A análise deste projeto editorial permitiu-nos identificar alguns objetivos explicitamente referidos no *CPI* e formulados para as unidades 1 a 7 do *Ma*.

Às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*, *Compreensão na Leitura/Identificação das ideias principais do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, associámos os objetivos: *Responder a questionários de textos orais/lidos e textos escritos; Responder a perguntas de compreensão sobre um texto lido e Conhecer a especificidade do texto narrativo e do texto poético.*

Os objetivos *Deduzir sentidos implícitos; Reconhecer alguns recursos expressivos e Atribuir significações à organização de um poema* foram principalmente associados à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, embora reconheçamos que as restantes categorias desta macrocategoria também são contempladas.

O objetivo *Conhecer subgéneros da literatura tradicional oral* foi por nós associado a todas as categorias da macrocategoria *Compreensão na leitura* e ainda à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura.*

No *Ma* é apenas referido o objetivo *Descobrir e dar a conhecer um poeta de cada um dos países de expressão portuguesa* (p. 175), que associámos às díades *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* e *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

Tendo presentes os objetivos que constam do Programa do 6º Ano (Ministério da Educação, 1991a), usado como referência para este projeto editorial, foi possível associar à macrocategoria *Compreensão na leitura* e às suas categorias referências implícitas aos objetivos: *Contactar com textos variados da literatura nacional e universal; Desenvolver a competência de leitura; Interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e Apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos os objetivos: *Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza, em função de objetivos diversificados; Comunicar oralmente, tendo em conta a oportunidade e a situação e Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos os objetivos: *Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura e Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas*.

Não foi possível associar qualquer objetivo à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

À macrocategoria *Autonomia na leitura* e respetivas categorias foi associada a referência implícita ao objetivo *Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler*.

Centramos agora a nossa análise no indicador *Conteúdos*.

#### **7.1.2.2. Conteúdos**

No que concerne aos *Conteúdos*, recordamos que é de toda a relevância que os projetos editoriais contemplem, por um lado, tipos/géneros de textos e, por outro, as estratégias de leitura necessárias para uma boa compreensão desses textos.

Contemplaremos também *Outros Conteúdos* que este projeto editorial apresente e que possam estar associados ao desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura.

Os conteúdos abordados no PE1A6 são explicitamente referidos no *Índice geral do Ma* e do *Gp* (pp. 2-7) e repetidos no separador relativo a cada capítulo. Surgem, igualmente, em coluna própria, na planificação apresentada no componente *CPI*.

A partir da grelha preenchida para o PE1A6 (Anexo 7) e à semelhança do que verificámos para os projetos editoriais do 1º Ciclo analisados, constatamos que os conteúdos contemplados remetem, maioritariamente, para tipos/géneros textuais e para a abordagem de textos predominantemente literários. Uma vez mais, as estratégias de leitura não são contempladas como conteúdos.

Relativamente aos tipos/géneros textuais, o PE1A6 contempla explicitamente dois géneros literários tradicionais: narrativo e lírico. São ainda trabalhados alguns subgéneros narrativos escritos: romance tradicional (Ma, p. 64), conto policial (Ma, p. 110) e fábula (Ma, pp. 66-67, 70-71) – e subgéneros da literatura tradicional oral.

Para trabalhar o texto narrativo, apresentam-se como conteúdos a leitura orientada de textos como o conto *Rei Rique e outras histórias*, de Ilse Losa, e de excertos de obras narrativas nacionais e estrangeiras, tendo em conta essencialmente as recomendações do documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1991a). Podemos referir, entre muitos outros: *A criação do mundo*, de Miguel Torga; *Sofia só*, de Pedro Alvim; *Contos para a infância*, de Guerra Junqueiro; *Contos para crianças*, de Jaime Cortesão; *O rapaz que vivia na televisão*, de Luísa Ducla Soares; *Frindel*, de Andrew Clements; *As memórias de Adalberto*, de Angela Casari; *Um lugar mágico* ou *Como salvar a Natureza*, de Susanna Tamaro.

Esta leitura orientada centra-se no estudo do autor e da obra e ainda em tópicos como *categorias da narrativa*, *modos de organização do discurso* (*narração*, *descrição*, *diálogo*), *recursos expressivos* e *partes da narrativa* (*introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*), associados à macrocategoria *Compreensão na leitura* e a todas as categorias a ela ligadas.

Também associámos alguns destes conteúdos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*: leitura expressiva; comunicação oral regulada por técnicas (diálogo, troca de impressões, debate) e compreensão de enunciados orais.

Outros foram associados à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*: modos de organização do discurso (narração, descrição, diálogo); técnicas e modelos de escrita (regulamento, carta, legenda); expressão verbal em interação: adequação comunicativa; produção de texto a partir de banda desenhada e escrita para apropriação de técnicas e modelos (descrição, legenda, resumo, biografia, notícia, postal, carta, aviso, recado, convite, programa de festas, trabalhos elementares de pesquisa, episódio, retrato).

Nenhum conteúdo ligado ao estudo da narrativa pôde ser associado à macrocategoria *Autonomia na leitura*.

O PE1A6 apresenta apenas um capítulo dedicado ao texto lírico (Ma, *Capítulo 7: Poemas*), no qual surgem poemas que são objeto de leitura orientada, por exemplo: “*E o Leão pensou*”, de José Vaz; “*A cantiga da Babá*”, de Cecília Meireles; “*PPP*”, de José Carlos Vasconcelos; “*Guarda-Rios*”, de João Pedro Mésseder e Francisco Duarte Mangas; “*...*”, de Álvaro Magalhães; “*No Quarto 2100*”, de Violeta Figueiredo; “*Romance de Tomasiinho-cara-feia*”, de Daniel Filipe.

Ao contrário do texto narrativo, que está presente ao longo de todo o Ma, o texto lírico (neste manual designado por *Texto poético* – cf. CPL) é muito pouco trabalhado no âmbito da rubrica *Ler Compreender*: apenas surgem mais dois poemas (“*História breve de uma boneca de trapos*”, de António Botto, e a “*Bela Infanta*”, de Almeida Garrett), propostos para leitura orientada e acompanhados de questionários, que permitem abordar conteúdos como *recursos expressivos* (rima, onomatopeia, comparação, personificação, repetição), *noções de versificação* (verso, estrofe e rima), *poesia visual*, *leitura expressiva e relação entre textos*.

No âmbito da rubrica *Ouvir/Falar*, do Ma, são de referir os conteúdos *leitura expressiva e compreensão de enunciados orais*, que, neste projeto editorial, é possível associar ao estudo do texto lírico.



Na rubrica *Ler mais* do Ma são sugeridas algumas propostas de atividades que, para além de serem trabalhadas no âmbito da macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias, permitem também trabalhar o conteúdo *leitura recreativa* no âmbito da díade *Autonomia na Leitura/Leitura como recreação* e têm como objeto o texto lírico (“*O cão e a trela*”, de Eduardo Valente da Fonseca, p. 60; “*Baile da biblioteca*”, Letra de Carlos Tê, Cabeças no ar, p. 94; “*Segredo*”, de Miguel Torga, p. 116; “*hhh e zzz*”, de José Carlos de Vasconcelos, p. 165; “*Noite I*” e “*Noite II*”, de João Pedro Mésseder, p. 168).

A nossa análise permitiu verificar que, neste projeto editorial, é dada pouca importância ao texto não literário, sendo apenas contemplados: a notícia, a banda desenhada, a descrição, a legenda, o resumo, a biografia, o regulamento, a carta, o diálogo, a troca de impressões, o debate. Todos estes conteúdos surgem no âmbito de atividades de produção escrita e oral, na sequência da leitura de textos literários. Constituem exceção a notícia e a banda desenhada, que são objeto de diversas atividades.

A notícia é bastante valorizada como se pode confirmar pela importância que lhe é concedida em grande parte do Capítulo 6 do Ma– *Notícias do mundo*. Também é o único texto não literário que é contemplado na rubrica *Ler Compreender*. No entanto, este conteúdo é sobretudo trabalhado a partir de excertos de textos narrativos, sendo poucas as notícias utilizadas. À semelhança do que se verificou com a leitura orientada de textos literários, associámos este trabalho à macrocategoria *Compreensão na leitura* e às suas diversas categorias.

Em suma, este projeto editorial não contempla tipos/géneros de texto que o aluno/leitor encontra frequentemente no seu dia a dia, dentro e fora da escola e, deste modo, vê diminuído o valor do seu contributo para formar verdadeiros leitores, capazes de compreender textos escritos, de os usar para atingir os seus objetivos e de refletir sobre eles, tornando-se cidadãos interventivos e críticos.

Os conteúdos apresentados assumem predominantemente uma estrutura disciplinar, o que reduz o contributo do projeto editorial para o desenvolvimento de competências transversais através do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa.

À semelhança dos projetos editoriais para o 1º Ciclo já analisados, no PE1A6, não encontramos qualquer referência explícita a conteúdos relacionados com *estratégias de leitura*, apesar de ser possível identificar referências implícitas a algumas delas em atividades propostas no *Ma*: a *identificação* (“Indica a autora e o título da obra de onde retirámos este excerto.”, p. 30; “Este é o relato do encontro entre dois meninos que só se distinguem num pormenor. Qual? Em que momento nos é ele revelado?”, p. 45; “Indica o local e as circunstâncias em que Pedro e Tóino se conheceram. Quem narra esse encontro?”, p. 54) e a *descodificação* (“Escolhe o significado correcto de cada uma das seguintes palavras do texto”, p. 67; “Procura, no texto, as expressões populares que correspondem a estes significados (...)”, p. 72; “Procura no texto as palavras que correspondem a estas definições”, p. 77); mais raramente, a *inferência* (“Que “novidade” veio a raposa anunciar ao galo? Explica qual era a sua verdadeira intenção.”, p. 68; “Explica a origem do nome que foi dado à ilha.”, p. 79), a *avaliação* (“Dos provérbios seguintes, assinala o que melhor se adapta a esta fábula. Justifica a tua escolha.”, p. 68) e a *apreciação* (“Transcreve o verso que contém a moralidade desta fábula. Expressa a tua opinião em relação à moralidade.”, p. 68; “Por que razão a mãe protestou com o filho? Estás de acordo com a opinião da mãe sobre os ninhos? Justifica.”, p. 114).

No que diz respeito a *Outros conteúdos* que foi possível identificar no PE1A6, podemos referir, a partir do *Ma*:

- *Leitura/comentário de imagens* (pinturas, p. 154), que associámos à díade *Compreensão na leitura/Apreensão das ideias do texto*;

- *Comparação de textos*, conteúdo contemplado em atividades que implicam a identificação de relações formais ou de sentido (por exemplo, pp. 88 e 110), levando o aluno a compreender que os textos não vivem por si só, que remetem uns para os outros de diferentes maneiras (por analogia, por contraste, por complementaridade, por recurso à imitação criativa) e, assim, sensibilizando-o para a intertextualidade; este conteúdo foi associado às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto* e *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, (embora, neste último caso, a associação seja menos evidente);

- *Texto em esquema, ordenação dos acontecimentos* (p. 130), conteúdo associado às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto e Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*;

- *Exploração de elementos do texto* (como rima, onomatopeia, comparação, personificação, repetição) que são importantes para a sua compreensão (*Recursos expressivos*, p. 154), associado à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias;

- *Leitura expressiva*, conteúdo que corresponde a uma modalidade de leitura trabalhada essencialmente através da leitura de poemas, que associámos às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e ainda *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

Analisados todos os conteúdos contemplados no projeto editorial em análise, ficou por contemplar a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

A *Autonomia na leitura* é também pouco trabalhada, devido à falta de conteúdos que promovam, por um lado, hábitos de leitura associados ao lazer e, por outro, a pesquisa de informação em diferentes suportes para além do próprio manual e o tratamento dessa informação. Assim sendo, não foi possível associar conteúdos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, apesar de o *CPI* referir o conteúdo *Leitura para informação e estudo*.

Passamos agora à análise do indicador *Estratégias/atividades*.

### **7.1.2.3. Estratégias/atividades**

Na grelha de análise preenchida para o PE1A6 (cf. Anexo 7), o leitor encontrará também informação relativa às estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura propostas neste projeto editorial.

Para o preenchimento desta parte da grelha de análise partimos do *Ma* (mais concretamente do índice e das rubricas *Antes de Ler; Ler Compreender; Ouvir, Falar; Ouvir Falar; Escrever; Ler mais; Diverte-te; Investigar; Fiquei a saber e Funcionamento da língua*

presentes em todas as unidades, à exceção da Unidade 0). Servimo-nos também do *Gp*, considerado na íntegra (embora destaquemos as bandas laterais, que contêm referências a algumas estratégias de exploração dos diferentes conteúdos através das atividades propostas).

À semelhança do que acontece nos projetos editoriais do 1º Ciclo por nós analisados, no PE1A6, não é feita nenhuma referência explícita a estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

A análise dos textos propostos (na sua maioria, excertos das obras indicadas no programa) apoia-se em questionários que remetem para a compreensão do texto em estudo. No que diz respeito ao texto narrativo, é também proposto o estudo de duas obras, cuja leitura integral é aconselhada no Programa (*Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, e *O Rei Rique e outras histórias*, de Ilse Losa), facilitado por guiões de leitura, que se focam em informação relativa às autoras, na introdução às obras e nelas próprias e propõem atividades de pesquisa e produção oral e escrita.

À díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*, associámos atividades que trabalham a compreensão literal, ou seja, a localização de informação idêntica ou sinónima da que consta dos enunciados das tarefas propostas (por exemplo: “*Transcreve uma frase do texto que comprova esta afirmação*”, p. 101; “*O narrador relata um acontecimento muito importante da sua vida. Indica-o.*”, p. 101; “*Há um pormenor no relato de Gulliver que revela que os factos narrados ocorreram há já alguns anos. Transcreve as palavras que o indicam.*”, p. 122; “*Identifica, no texto, duas expressões adaptadas daquela expressão popular.*”, p. 138; “*A que é associado o som da letra Z?*”, p. 165; “*O poeta pede ao Rei que tome conhecimento da obra que lhe dedica. Transcreve as frases que traduzem este pedido.*”, p. 184).

Em menor número surgem atividades que pudemos associar à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, implicando a construção de inferências (“*Que “novidade” veio a raposa anunciar ao galo? Explica qual era a sua verdadeira intenção.*”, p. 68; “*Explica a origem do nome que foi dado à ilha.*”, p. 79; “*Que razões terão levado o capitão a esconder a sua identidade?*”, p. 83); o processamento e integração da informação (“*Conta, por palavras tuas, o que aconteceu a Gulliver.*”, p.

122); a apreciação e a justificação de opções de leitura (*“Na tua opinião, por que motivo reagiria ele (narrador) assim?”*, p. 101); a identificação do tema do texto (*“A disposição gráfica do poema ‘Guarda-rios’ que pretenderá sugerir?”*, p. 164); a divisão do texto em partes (*“Dividimos a fábula em cinco partes e demos um título a cada uma. Indica as quadras que pertencem a cada parte.”*, p. 72) e a elaboração de resumos (*“Resume oralmente o texto, a partir do esquema.”*, p. 138). A esta díade associámos também a exploração dos separadores de unidade, porque é um trabalho que permite que o aluno tome consciência da importância das ilustrações presentes e dos quadros evocados, apercebendo-se da sua função e das linhas de sentido que estabelecem com os textos e que as use como base para antecipar conteúdos e mobilizar conhecimentos e outras leituras realizadas.

A díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto* é sobretudo valorizada nas atividades propostas na rubrica *Guião de leitura*, centradas na análise da estrutura interna e externa dos textos, das suas partes constituintes, dos planos e das personagens, entre outros aspetos.

Ainda no âmbito da compreensão na leitura, é de destacar o tratamento dado à pré-leitura, através de atividades incluídas na rubrica *Antes de ler*: formulação de hipóteses sobre o texto e sua confirmação ou infirmação com base na leitura (*“Observa o título e a mancha gráfica do texto sem o leres. Diz qual das seguintes hipóteses te parece correcta e justifica.”*, p. 29; *“Observa a ilustração do conto. Lê o texto e descobre o que está errado no desenho.”*, p. 44; *“Bem me quer, mal me quer” é o título da unidade. A partir do título do poema que vais ler, parece-te que irá ser contada uma história de amor ou de rejeição? Justifica a tua resposta.*, p. 48) e comparação das suas hipóteses com as formuladas por outros leitores (*“Observa o cartoon que o teu professor vai projectar, em que aparece representada a figura de Gutenberg. O que te sugere? Que significa para ti? Apresenta a tua opinião à turma e confronta-a com as dos teus colegas. Ouve, agora, um poema intitulado ‘Um livro’ e estabelece uma relação com o cartoon projectado.”*, p. 36).

Neste projeto editorial, a leitura propriamente dita é desvalorizada, uma vez que não apresenta atividades que impliquem: a verificação das previsões, sua confirmação ou rejeição exercendo juízo crítico; a atenção aos indícios e ao vocabulário-chave; o

estabelecimento de relações entre o conteúdo do texto e o conhecimento prévio à medida que lê e a clarificação das ideias e a construção de representações para cada segmento de informação, relacionando e organizando as ideias relevantes dos textos.

À semelhança dos outros projetos já analisados, a *pós-leitura* é o momento da leitura mais trabalhado, predominando atividades que valorizam a identificação de informação explícita nos textos (*“Tudo nos meninos e nos próprios pais era semelhante: as reações, os sentimentos, os gestos. Comprova esta afirmação com elementos do texto”*, p. 45; *“À exceção dos oito primeiros versos, todo o poema é um diálogo entre duas personagens. Identifica-as.”*, p. 83; *“Transcreve do antepenúltimo parágrafo a frase que resume a importância da televisão para o Tiago.”*, p. 97), em detrimento de perguntas que promovam a construção de inferências e a interpretação dos textos conducentes a leituras plurais, pouco frequentes (*“Escolhe um título diferente para o texto.”*, p. 45; *“Divide esta narrativa em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.”*, p. 86; *“Conta, por palavras tuas, o que aconteceu a Gulliver.”*, p. 122). São de referir também algumas atividades de pós-leitura que articulam a leitura com os domínios da oralidade e da escrita (*“Observa o acetato no qual aparece ilustrada uma outra fábula de La Fontaine. Conta a história a partir das imagens.”*, p. 69; *“Discute com os teus colegas a seguinte afirmação acerca do texto lido: Esta história mostra que nem todos os acontecimentos têm importância.”*, p. 134; *“Escreve um dos excertos que retirámos do texto – descrição dos desenhos de Pedro -, de acordo com estes passos (...)”*, p. 106.

A análise feita permite-nos afirmar que as atividades promotoras do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura propostas neste projeto editorial envolvem graus de dificuldade diversos.

Às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos atividades que combinam a comunicação oral e escrita como forma para estimular a troca de pontos de vista acerca dos textos lidos e a imaginação e a criatividade, que vão sendo propostas ao longo do *Ma*.

A comunicação oral desempenha um papel relevante na organização do trabalho na sala de aula, na execução das tarefas e na divulgação e partilha dos resultados. São disso exemplo atividades que surgem na rubrica *Ouvir e Falar*, tais como: “*Se fosses professor, como ensinarias os teus alunos? Como farias para que aprendessem (...) Expõe oralmente as tuas ideias sobre estas questões e ouve as dos teus colegas.*”, p. 22; “*Ouve atentamente a gravação de um conto de Maria Ondina Braga intitulado ‘O Cão’. No final, testa a tua compreensão e memória.*”, p. 59; “*Observa o acetato no qual é projectada uma outra fábula de La Fontaine. Conta a história a partir das imagens.*”, p. 69; “*Observa o cartoon. Troca impressões com os teus colegas (...).*”, p. 115.

Neste projeto editorial, a interação leitura-escrita é pouco valorizada, embora tenhamos identificado algumas atividades relevantes, como as que passamos a transcrever: “*Reescreve a anedota, pontuando-a correctamente.*”, pp. 27-28; “*Uma boa forma de não esquecer cada livro que se lê é preencher uma ficha de leitura. Mais tarde, sabe bem recordar as leituras feitas.*”, p. 38; “*Reescreve o parágrafo seguinte sem utilizares as palavras em itálico.*”, p. 55; “*Escreve um parágrafo em que expliques, por palavras tuas, a moralidade desta fábula.*”, p. 73; “*A actividade que a seguir apresentamos é para ser realizada em trabalho de grupo. Vais contar por palavras tuas a história que a banda desenhada narra por imagens (...).*”, p. 93; “*Os acontecimentos narrados no texto não são suficientemente interessantes para se transformarem em notícia. Acrescenta a este texto um facto que possa transformá-lo em notícia. Reescreve o texto com o novo facto.*”, p. 135.

À semelhança do que constatámos para os projetos editoriais do 1º Ciclo analisados, à díade *Interação oralidade, leitura, escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, não é dada qualquer importância. A ela apenas pudemos associar uma atividade que contempla a melhoria do texto produzido: “*Elaboração de resumo de texto lido; Troca de resumo com o do colega e correcção; Análise de correcções e propostas feitas pelo colega ao resumo escrito e reescrita.*” (p. 126).

Fazendo uma análise mais global, parece-nos que este projeto editorial carece de propostas de atividades que permitam aos alunos expressarem-se, oralmente ou por

escrito, de forma crítica e fundamentada, sobre leituras realizadas, em sala de aula ou noutros contextos.

No que diz respeito à *leitura funcional*, no 6º Ano, pretende-se uma iniciação dos alunos aos métodos e técnicas de trabalho e de estudo, no âmbito de projetos pessoais, de turma ou de escola. Estes devem usar regularmente dicionários, enciclopédias, gramáticas, ficheiros e outros materiais, que, deste modo, se tornam recursos habituais para o alargamento dos seus conhecimentos. Ora, este projeto valoriza pouco esta modalidade de leitura, já que restringe a sua realização às rubricas *Investigar* (por exemplo, “*Pesquisar e escrever sobre tudo o que se relacionasse com a cor atribuída era o tema. A nossa proposta é exactamente a mesma.*”, pp. 31-32) e *Projecto de trabalho* (que surge uma única vez e se refere aos poetas que escrevem em língua portuguesa pelo mundo fora, p. 175), que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* foi possível associar algumas atividades incluídas na rubrica *Ler mais* (por exemplo: “*Procura, numa biblioteca, um livro de fábulas de La Fontaine e escolhe uma, para fazeres uma leitura expressiva, na aula.*”, p. 74; “*Lê os três poemas seguintes sobre as letras H, Z e G.*”, p. 165; “*Ainda sobre o tema da noite, lê estes dois poemas do poeta João Pedro Mésseder.*”, p. 168).

Ao nível da leitura recreativa, o PE1A6 apresenta algumas fragilidades, já que se limita a sugerir algumas obras para leitura, no final do *Ma*, e alguns textos, no âmbito da rubrica *Ler mais*. Seria importante que os alunos fossem desafiados a prolongar as leituras que o projeto editorial apresenta dinamizando uma biblioteca de turma; que fossem propostas atividades a realizar na biblioteca da escola ou noutras bibliotecas no exterior; que se sugerisse a consulta de informação noutros suportes, entre outras atividades estimulantes que lhes confeririam um papel mais ativo.

Analisando agora mais detalhadamente os dados relativos à motivação para a leitura, constatámos que esta é possibilitada pela exploração dos separadores de unidade e pela rubrica *Diverte-te*. O seu carácter lúdico contribui para despoletar o interesse por outras leituras e, em simultâneo, pode ajudar a desenvolver um conjunto de capacidades



relativas a diferentes domínios da língua: por exemplo, aumentar o vocabulário dos alunos e mobilizar conhecimentos prévios, entre outras.

A rubrica *Ler mais* também permite trabalhar a motivação para a leitura e está associada às estratégias didáticas *Rodear os alunos de um universo de leitura* e *Variar as experiências de leitura dos alunos*, através de atividades que promovem a análise da relação entre imagens e textos e a comparação entre textos quanto à temática, à estrutura e à forma.

No que respeita à motivação para a leitura e em jeito de conclusão, parece-nos que este projeto editorial aposta mais em leituras que se prolongam em minuciosas e repetitivas análises, em vez de proporcionar aos alunos mais experiências de leitura intelectual e afetivamente estimulantes, eventualmente feitas por professores, autores, figuras públicas, em momentos de particular oportunidade, compatíveis com as reais capacidades dos alunos da faixa etária em foco.

Relativamente à compreensão na leitura, neste projeto editorial, trabalha-se muito a leitura para identificação de informação explícita no texto em detrimento da construção dos sentidos implícitos nos textos e do estabelecimento de relações entre a informação dos textos e os conhecimentos que o aluno já possui e de leituras que já efetuou, que lhe permitem avaliar a informação do texto e posicionar-se face ao seu tema e respetivo desenvolvimento.

Vamos passar à análise dos recursos didáticos propostos no PE1A6 que possam potenciar o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura.

#### **7.1.2.4. Recursos didáticos**

No PE1A6 não é feita qualquer referência explícita a recursos didáticos. No entanto, foi possível identificá-los a partir dos seus componentes.

Por ser o mais importante, começamos por explorar o *corpus* textual, a partir do índice do *Ma* e do *Gp*, dos textos que contempla e das obras integrais.

Tendo presente o programa de Português, os autores deste manual selecionaram para leitura:

- textos narrativos representativos da literatura portuguesa (excertos de *A criação do mundo*, de Miguel Torga; *Contos para crianças*, de Jaime Cortesão; *Contos para a infância*, de Guerra Junqueiro) e estrangeira (*Um lugar mágico ou Como salvar a natureza*, de Susanna Tamaro); da literatura infanto-juvenil (os contos *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, e *O Rei Rique e outras histórias*, de Ilse Losa, e excertos de outros textos narrativos como *O rapaz que vivia na televisão* e *O crime no Expresso do Tempo*, de Luísa Ducla Soares; *Abada de histórias*, de António Mota, e *Conto contigo*, de António Torrado); da tradição oral nacional (*O livro de fábulas*, de Adolfo Simões Müller) e estrangeira (*Fábulas*, de La Fontaine);

- poesia, contemplando autores que fazem parte do cânone literário (como Cecília Meireles, António Botto, Miguel Torga, José Carlos de Vasconcelos, Francisco Duarte Mangas e Vinicius de Moraes) e outros normalmente associados à literatura infanto-juvenil (Luísa Ducla Soares, Alice Vieira e João Pedro Mésseder).

Descurando as diretrizes do Ministério da Educação, em particular as referidas no documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1991a), os autores deste projeto editorial selecionaram poucos textos não literários: textos da imprensa escrita (notícia “*Televisão e computador podem aumentar obesidade*” e “*Zebra sem listras nasce no Quênia*”, *Público*, pp. 98, 152); bandas desenhadas (*Os Profs – Teste Surpresa*, de Pica e Erroc, p. 33; *Calvin & Hobbes*, de Bill Watterson, pp. 73 e 159; *Cartoon*, de Luís Afonso, *Público*, p. 140).

Concluimos que, no PE1A6, a escolha dos textos não serve a qualidade da experiência de leitura que se espera que propicie. Os géneros discursivos e os tipos de texto selecionados não são diversos e variados como seria de esperar. O *corpus* textual do PE1A6 é bastante limitativo, na medida em que privilegia o texto literário (o *corpus* é constituído por 42 textos literários e apenas 6 não literários) e mesmo este com restrições, incluindo apenas textos narrativos (24) e líricos (18). O texto dramático é excluído.

Esta opção dos autores do projeto contraria as novas diretrizes do Ministério da Educação, dado que, segundo os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), no 5º Ano de Escolaridade, o ensino-aprendizagem deverá centrar-se mais nos textos

instrucionais, expositivos, narrativos e descritivos e aflorar a abordagem de textos literários correspondentes aos três modos (lírico, narrativo e dramático), enquanto que, no 6º Ano, se deve continuar a apostar na diversidade de tipos/géneros textuais abordados e, ao mesmo tempo, dar maior atenção ao texto literário.

Apesar das limitações do *corpus*, é possível associá-lo a todas as categorias da macrocategoria *Compreensão na leitura*, embora a categoria *Identificação da estrutura do texto* seja pouco contemplada.

O trabalho com os textos literários foi também associado à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*, em especial às categorias *Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*. À semelhança do que constatámos para os projetos editoriais relativos ao 1º Ciclo já analisados, também neste verificámos uma total ausência de recursos que possam ser associados à categoria *Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

Os textos não literários, por sua vez, foram associados às díades *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* pelo seu carácter informativo.

Este projeto editorial apresenta ainda outros recursos didáticos, que associámos às díades *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* e *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*:

- os guiões de leitura para apoio à compreensão global das obras proposta para leitura integral (os contos *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres – pp. 179-186 – e *Rei Rique e outras histórias*, de Ilse Losa – pp. 187-188), que visam a sua análise e interpretação;

- as sugestões de leitura, pontualmente apresentadas ao longo do *Ma* e fazendo referência a diversas obras, sobretudo narrativas (por exemplo: *A menina Coração de Pássaro*, de Luísa Dacosta; *A floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen; *Os heróis do 6.º F*, de António Mota; *A malta do 2.º C*, de Catarina da Fonseca; *O tapete mágico*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; *O menino que não gostava de ler*, de Susanna Tamaro; *A sereiazinha*, de Hans Christian Andersen; *Fábulas*, de La Fontaine; *O livro das Rimas Traquinas*, de José Jorge Letria);

- a rubrica *Sugestões de leitura*, em que são apresentadas quarenta propostas para leitura recreativa, através de uma imagem da capa do livro e de uma pequena síntese.

À díade *Autonomia na Leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, associámos:

- a primeira unidade do *Ma e*, mais especificamente, a rubrica *Conheço o manual* (p. 11), que pode levar o utilizador a tirar o melhor partido do projeto editorial;

- a rubrica *Fiquei a saber*, que surge em cada unidade, permitindo ao aluno confrontar as competências que desenvolveu e o conhecimento que adquiriu com os objetivos e conteúdos propostos para a unidade; apesar disso, centra-se essencialmente no funcionamento da língua;

- o *Apêndice gramatical*, recurso destinado à abordagem de conteúdos do funcionamento da língua e que permite trabalhar a autonomia na leitura, na medida em que apresenta informação que o aluno deve processar a fim de realizar as atividades propostas e recordar conhecimentos adquiridos anteriormente.

Face a estes dois últimos recursos e às atividades que contemplam, é necessário que o professor esteja atento e evite uma excessiva exploração dos conteúdos gramaticais.

Para terminar, referimos ainda alguns recursos que podem ser associados a todas as díades contempladas no nosso estudo, exceto a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, e que já foram objeto de análise na apresentação do projeto em estudo. São eles:

- o *Caderno do professor*, que inclui recursos de apoio às aulas (incluindo testes de compreensão oral e de compreensão escrita, textos para pontuar, textos para resumir, textos para esquematizar e sugestões de construção de textos);

- os *Acetatos* e os respetivos *Guiões de exploração*, recursos que potenciam a diversificação de estratégias de leitura e rodeiam os alunos de outras leituras;

- o *CD-Áudio*, que põe os alunos em contacto com um universo de leitura e potencia a comparação de um mesmo texto em suporte escrito com correspondentes orais ou ainda com outros textos; consiste num conjunto de textos narrativos e poéticos, lidos de forma expressiva por atores de teatro, e apresenta igualmente exercícios de

oralidade; é também uma mais-valia se tivermos em conta a importância da interação entre a leitura e a comunicação oral;

- o *CD-Rom de recursos do professor*, que apresenta, em formato digital, todos os recursos para o professor que fazem parte deste projeto;

- o livro *Rei Rique e outras histórias*, obra proposta para leitura integral.

A análise feita leva-nos a considerar que o PE1A6 é um projeto editorial fechado, por se centrar muito no domínio disciplinar, raramente remetendo para a consulta de recursos externos (por exemplo, a Internet, literatura da especialidade, dicionários e enciclopédias), que possibilitam uma leitura mais profícua dos textos propostos para leitura.

Um recurso importante a potenciar é a biblioteca escolar. Este espaço não se constitui como pólo dinamizador de atividades neste projeto editorial. Nunca é referido como espaço ideal de leitura e de outras atividades, quando se esperava que desempenhasse um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que servisse para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer.

Ao mesmo tempo, o projeto editorial tem responsabilidades na criação de acesso dos alunos a bens culturais (visitas a museus, a exposições e a bibliotecas, idas ao teatro e a outros espetáculos de natureza cultural) e não as assume.

De um modo geral, o projeto editorial analisado apresenta uma linguagem adequada ao nível dos alunos aos quais se destina e a informação está redigida com suficiente clareza e rigor e as fontes são referidas.

## **7.2. Manual 5**

### **7.2.1. Apresentação do projeto editorial**

No quadro que se segue, o leitor encontrará informação relativa às principais características deste projeto editorial.

Título	<i>Novo Português em Linha 6</i>
Autores	Maria do Céu Vieira Lopes e Dulce Neves Rola
Ano de escolaridade	6º Ano / 2º Ciclo do Ensino Básico
Número de edição	4ª edição
Local de edição	Lisboa
Editora	Plátano Editora
Data de edição	2007
Componentes do projeto editorial	Manual do aluno Guião do professor Caderno de actividades Minigramática CD áudio Caderno de sinónimos DVD (não disponibilizado)

**Quadro 9 – Principais características do PE2A6**

De acordo com a informação apresentada no quadro acima, o PE2A6 inclui o *Manual do aluno (Ma)*, o *Guia do professor (Gp)*, uma *Minigramática (Mg)*, o *Caderno de actividades (Ca)*, um *CD áudio (CDA)*, o *Caderno de sinónimos (Cs)* e o DVD, que não foi disponibilizado, pelo que não será objeto de análise direta.

Como podemos verificar pela informação que consta do seu índice, o *Ma* está organizado em seis unidades de estrutura idêntica, à exceção das Unidades 0 e 6. Apresenta, ainda, no final, um apêndice constituído por um conjunto de textos que dizem respeito a algumas datas festivas.

A Unidade 0 procura proporcionar uma motivação inicial para a expressão oral e escrita, tendo como suporte o tema *Férias*.

As Unidades 1 a 5 apresentam as seguintes rubricas:

- *Os textos/obras*, escolhidos com base em critérios como a originalidade (contemplando textos produzidos por alunos) e a adequação ao nível etário (valorizando os temas, as situações e a qualidade literária), incluindo, sobretudo, excertos de obras de grandes nomes da literatura portuguesa (como Almeida Garrett, Jaime Cortesão, Teófilo Braga, António Botto, Agustina Bessa-Luís) e da literatura contemporânea infanto-juvenil (como Alice Vieira, Álvaro Magalhães, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Matilde Rosa Araújo, Maria Teresa Maia Gonzalez) e apresentando ainda vários excertos de obras de

autores estrangeiros (como Daniel Defoe, Charles Perrault, Jonathan Swift, Hans Christian Andersen, Mark Twain, Antoine de Saint-Exupéry, Sue Townsend e Susanna Tamaro);

- *Falar*, rubrica que apresenta atividades de comunicação oral focadas essencialmente no tema do texto a ler, logo associadas à pré-leitura;

- *Ouvir*, em que são apresentados textos gravados num CD áudio para serem ouvidos com o livro fechado, destinados a treinar a compreensão na leitura em voz alta e podendo funcionar como modelos de leitura expressiva;

- *Ler*, rubrica direcionada para a prática da leitura em voz alta ou em silêncio;

- *Compreender*, que apresenta exercícios de compreensão na leitura, normalmente sob a forma de questionários a que se pode responder oralmente ou por escrito;

- *Alargar vocabulário e formar palavras*, rubrica que propõe exercícios de consulta do dicionário, de descoberta do significado de palavras desconhecidas através do contexto e de registo de sinónimos, pelo que o projeto editorial inclui o Cs;

- *Praticar gramática*, rubrica centrada no conhecimento explícito da língua, abordando os conteúdos propostos pelo programa e outros que não constam do mesmo (por exemplo, *palavras homónimas* e *sujeito subentendido*);

- *Escrever*, propondo exercícios que vão desde o registo de frases simples em discurso direto até à produção de textos, individualmente ou em grupo; associada a esta rubrica surge, no *Gp*, uma grelha de autoavaliação do texto escrito (p. 65), contribuindo para incentivar os alunos a fazer a revisão e melhoria dos textos por eles produzidos;

- *Ficha informativa*, rubrica constituída por vinte fichas que contêm informação sistematizada e exercícios de aplicação relacionados com os conteúdos do conhecimento explícito da língua, a completar através da consulta regular de uma gramática;

- as rubricas *Pesquisar*, *Debate*, *Representar/Dramatizar* e *Discursar*, que surgem esporadicamente.

A par destas rubricas surgem também quadros informativos e notas que orientam o aluno nas atividades a realizar.

No final de cada unidade, surgem ainda secções intituladas:

- *Ler poesia*, que propõe a análise de poemas relacionados com o tema geral da unidade com base na distinção forma/conteúdo e na identificação de recursos expressivos;

- *Recitar*, rubrica que aparece regularmente;

- *Ler por prazer*, onde surgem textos mais longos, também relacionados com o tema geral da unidade e destinados à leitura recreativa, pelo que não são acompanhados por sugestões de exploração;

- *Ler para conhecer melhor os escritores*, que procura dar a conhecer o autor de um dos textos selecionados para a unidade em questão, dada a impossibilidade de disponibilizar informação sobre todos, pressupondo-se que uma maior aproximação escritor/leitor contribuirá para aumentar a motivação para a leitura.

A Unidade 6 é inteiramente dedicada à leitura guiada do conto *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres. Por considerarem que a obra deve ser lida de forma integral, as autoras não incluíram excertos da mesma, mas gravaram em áudio algumas passagens, para motivarem para a leitura da obra e servirem como modelos de leitura expressiva e de base para atividades de compreensão na leitura. O estudo da obra parte de um primeiro contacto com esta; passa pelo recurso a um guião de leitura e desemboca na sua análise global, sendo complementado por uma pesquisa sobre a sua autora.

O *Ma* apresenta ainda o apêndice *Algumas datas especiais*, incluindo textos alusivos a efemérides, cuja exploração será feita em moldes estabelecidos pelo professor e/ou alunos.

O *Gp* que é constituído por: i) uma proposta de programação anual; ii) informação relativa à organização do *Ma* em unidades, à gestão dos conteúdos e às estratégias de ensino/aprendizagem, aos recursos disponibilizados pelo projeto editorial e à demarcação dos excertos gravados da obra *Ulisses*; iii) um guião de exploração do DVD; iv) fichas de avaliação e grelhas para o professor; v) a lista das obras para leitura orientada; vi) sugestões de leitura variadas; vi) uma ficha de leitura.

Podemos concluir que procura clarificar as propostas que o *Ma* apresenta, proporcionando ao professor a possibilidade de confrontar as suas perspetivas pessoais com as propostas do projeto editorial, em termos de opções didáticas e pedagógicas,



centradas na disponibilização de um manancial de informação e atividades de apoio ao ensino e aprendizagem e visando a superação de dificuldades não resolvidas. Evidencia-se também a preocupação de formar os educandos para a cidadania através de uma seleção de assuntos sobre os quais é pedida reflexão. É feita referência ao facto de o bloco pedagógico ter em vista o desenvolvimento das competências definidas no currículo do 6º ano e responder aos objetivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares. Nele afirma-se (p. 4): “*O Novo Português em Linha foi concebido para permitir uma construção activa de competências linguísticas e favorecer as interações das diferentes dimensões da língua: ouvir para melhor falar; falar e ler para melhor escrever; escrever para melhor falar e ler e reflectir sobre o funcionamento da língua a partir das práticas de expressão e de comunicação.*” Das opções didáticas e pedagógicas contempladas, destaca-se ainda a referência aos critérios de originalidade e adequação ao nível etário que estiveram na origem da seleção textual.

O *Ca* propõe atividades de consolidação, privilegiando a ortografia e conteúdos morfosintáticos.

A *Mg* inclui uma síntese dos conteúdos relativos ao conhecimento explícito da língua apresentados ao longo do *Ma*.

O *Cs* visa o registo regular e ordenado de palavras desconhecidas e respetivos significados.

O *CDa* contém a gravação de todos os textos assinalados com o símbolo com forma de *Cd* no *Ma*, constituindo um recurso de apoio à leitura.

O *DVD* inclui a representação teatral de quatro contos tradicionais, recolhidos por António Torrado no seu livro *Ler, ouvir e contar*.

De seguida, passamos à análise do PE2A6, nos moldes habituais.

## **7.2.2. Análise do PE2A6**

### **7.2.2.1. Competências e objetivos**

Na grelha de análise preenchida para o PE2A6 (cf. Anexo 8), o leitor encontra informação relativa às competências e objetivos associados à compreensão na leitura contemplados no PE2A6, apurada a partir do *Ma* e do *Gp* considerados na íntegra.

É de destacar que o PE2A6 não apresenta referências explícitas a competências. No entanto, no *Gp*, é possível ler-se: “*A elaboração deste bloco pedagógico teve em vista o desenvolvimento das competências definidas no currículo do 6º ano e responde aos objectivos e conteúdos do Programa/orientações curriculares.*” (p. 4).

Logo, consideramos que, de forma implícita, este projeto editorial tem em conta as competências formuladas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* e no documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico*, nomeadamente as relativas à compreensão na leitura.

Essas referências implícitas, identificadas a partir das estratégias didáticas e das atividades propostas para a sua concretização, contemplam todas as macrocategorias incluídas na nossa grelha de análise.

Assim sendo, à macrocategoria *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e categorias a ela ligadas associámos referências implícitas: às competências gerais *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano*. Associámos ainda referências implícitas às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas* e às competências específicas *Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura: - capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança; - conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos referências implícitas: às competências gerais *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio, Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa* e *Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados*; às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação* e às competências específicas *Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral: - capacidade de*

*seleccionar e reter a informação necessária a um determinado objectivo, na compreensão de diferentes géneros do oral e Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral: - conhecimento de vocabulário preciso e da complexidade gramatical requerida para narrar situações precisas e imaginadas, elaborar relatos e formular perguntas.*

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos referências implícitas: às competências gerais *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio, Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável, Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa e Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados*; às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação*; às competências específicas *Automatismo e desenvoltura no processo de escrita: - Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário; - conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva.*

Face ao exposto, somos de opinião de que, neste projeto editorial, se procura trabalhar de forma articulada a oralidade, a leitura e a escrita.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, não foi possível associar referências a competências, uma vez que o projeto editorial em análise não propõe atividades desta natureza, o que revela a desvalorização da necessária revisão de textos produzidos pelos alunos no decurso da sua produção e da reescrita como oportunidade de interiorização dos mecanismos de escrita em geral e de autocorreção em particular.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, associámos referências implícitas: às competências gerais *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável, Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa, Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados e Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano*; às competências transversais *Métodos de trabalho*

e de estudo e *Tratamento de informação*; às competências específicas *Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura*: - *conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito*.

Para a díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* foi difícil identificar referências implícitas a competências, embora o projeto editorial apresente duas rubricas – *Ler poesia e Ler por prazer*, esta última reduzida a um recurso – que com ela podem ser relacionadas. Desta forma, é possível indicar as competências gerais *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa e Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados* e a competência específica *Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura*: - *capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança*.

Passamos agora a analisar o indicador *Objetivos* no projeto editorial em questão.

A nossa análise permitiu-nos identificar explicitamente objetivos como *Despertar o gosto de compreender o que o texto diz e o que ele não diz e Despertar o gosto de dar opiniões, de analisar, de debater* (Ma, p. 3), que associámos essencialmente às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*.

Os objetivos *Despertar o gosto de imaginar, de criar, de fantasiar, de declamar, de representar, de contar; Despertar o gosto de falar bem; Despertar o gosto de brincar e rir com as letras e com as palavras; Despertar o gosto de dar opiniões, de analisar, de debater; Despertar o gosto de fazer do papel o teu confidente e dos livros teus outros amigos; Despertar o gosto de escrever bem e Despertar o gosto de brincar e rir com as letras e com as palavras* (p. 3) foram associados às categorias *Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* da macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*.

Não foi possível associar objetivos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

Os objetivos *Despertar o gosto de saber mais, de pesquisar e Despertar o gosto de dominar as regras de funcionamento da língua* (p. 3) foram associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* foi possível associar os objetivos: *Despertar o gosto de imaginar, de criar, de fantasiar, de declamar, de representar, de contar; Despertar o gosto de fazer do papel o teu confidente e dos livros teus outros amigos e Despertar o gosto de brincar e rir com as letras e com as palavras* (p. 3).

Tendo presentes os objetivos formulados para o 6º Ano no documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico*, usado como referência por este projeto editorial, foi possível relacionar com as díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* referências implícitas aos objetivos: *Contactar com textos variados da literatura nacional e universal; Desenvolver a competência de leitura; Interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e Apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos*.

A díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto* não é muito valorizada neste projeto editorial, embora possa ser associada ao objetivo *Desenvolver a competência de leitura: Apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos os objetivos *Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza, em função de objetivos diversificados* e *Comunicar oralmente, tendo em conta a oportunidade e a situação*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos os objetivos *Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido* não foi possível associar qualquer objetivo.

Por fim, o objetivo *Criar hábitos através de laços afectivos e sociais com o acto de ler* foi associado à macrocategoria *Autonomia na leitura* e respetivas categorias.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, foi ainda possível associar os objetivos *Despertar ou aumentar o gosto pela leitura; Divulgar obras como motivação*

*para a leitura e Procurar uma maior aproximação escritor/leitor (Gp, p. 9) e Aprender a relação entre uma simples história em texto narrativo e a sua representação teatral (Gp, p. 14), referidos de forma explícita.*

Uma vez que as competências e os objetivos de leitura referidos surgem clara e fortemente associados ao tratamento de conteúdos, centramos agora a nossa análise neste indicador.

#### **7.2.2.2. Conteúdos**

O índice do *Ma* não apresenta informação sobre os conteúdos contemplados no PE2A6, mas encontramos referências explícitas a estes no *Sumário*, que surge no início das seis unidades em que este componente se encontra dividido. Foi ainda possível identificar referências implícitas a conteúdos a partir da informação fornecida nas colunas designadas por *Quadros informativos* e *Fichas informativas*.

A partir da grelha preenchida para o PE2A6 (Anexo 8), constatamos que os conteúdos contemplados remetem, maioritariamente, para alguns tipos/géneros de texto, nomeadamente de natureza literária.

O texto narrativo é essencialmente trabalhado ao nível da compreensão na leitura. Juntamente com o texto lírico, também é abordado através da leitura recreativa feita em contexto extraescolar.

Para trabalhar o texto narrativo, no *Ma*, apresentam-se conteúdos relativos ao tipo de texto (*Narrativa – sistematização*, p. 30), a géneros nele integrados (*Conto tradicional*, p. 24; *Noção de lenda*, p. 51; *O diário*, p. 79; *A biografia*, p. 88; *A ficha biográfica*, p. 97) e a recursos a ele associados (*Personificação, comparação e repetição expressiva*, p. 41; *Marcas gráficas do diálogo*, p. 46; *Sentido próprio e figurado*, p. 60).

Os conteúdos referidos são trabalhados aquando da leitura orientada da obra completa *Ulisses* e de excertos de outras obras narrativas, nacionais e estrangeiras, tendo em conta as diretrizes do Ministério da Educação para o ano de escolaridade em questão, nomeadamente as que constam do documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico*.

No que respeita ao estudo do texto lírico, o projeto editorial apresenta um único conteúdo, tratado de forma vaga - *O caligrama* (p. 212). Assim, se, por um lado, assistimos à valorização da poesia e à preocupação em rodear o aluno de textos de poetas importantes, por outro lado, detetamos uma grande lacuna na abordagem de conteúdos significativos associados a este género literário.

A abordagem dos conteúdos referidos foi associada essencialmente à macrocategoria *Compreensão na leitura* e às suas três categorias.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos conteúdos implicitamente referidos em atividades propostas: expressão verbal em interação: adequação comunicativa; comunicação oral regulada por técnicas: diálogo, troca de impressões; debate e compreensão de enunciados orais; leitura expressiva; narração e diálogo.

O mesmo aconteceu relativamente à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, à qual associámos os conteúdos: técnicas e modelos de escrita; escrita para apropriação de técnicas e modelos (resumo, biografia, postal, trabalhos de pesquisa); produção de texto a partir de banda desenhada; modos de organização do discurso (narração, descrição, diálogo).

À macrocategoria *Autonomia na leitura*, não pudemos associar conteúdos relacionados com tipos/géneros de textos.

O PE2A6 dá pouca importância ao texto não literário, não sendo possível referir qualquer conteúdo a ele associado.

À semelhança do que verificámos nos outros projetos editoriais já analisados, no PE2A6, não encontramos qualquer referência explícita a conteúdos relacionados com *estratégias de leitura*, apesar de ser possível identificar referências implícitas a algumas delas em atividades propostas.

A *identificação* é, sem dúvida, a mais ativada nas atividades propostas, como teremos a oportunidade de comentar a propósito da análise do próximo indicador. A *descodificação* está também bastante presente. A *inferência*, a *avaliação* e a *apreciação* são raramente ativadas.

No PE2A6 encontram-se ainda referências a *Outros conteúdos* a relacionar com a temática do nosso estudo:

- a intertextualidade (por exemplo, pp. 52, 146, 212), associada à identificação de relações de sentido ou formais, que levam o aluno a compreender que os textos remetem uns para os outros de diferentes maneiras (por analogia, por contraste, por complementaridade, por recurso à imitação criativa); este conteúdo foi associado às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto* e *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, embora esta última associação seja menos evidente;

- exploração de elementos do texto importantes para a sua compreensão, como recursos expressivos e figuras de estilo, conteúdo associado às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*.

A *Autonomia na leitura* também é trabalhada, por um lado, pela promoção de hábitos de leitura associados ao lazer e, por outro, pela pesquisa de informação em diferentes suportes para além do próprio manual e o tratamento dessa informação. Apesar disso, a maioria dos conteúdos que foi possível associar à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* está predominantemente relacionada com o funcionamento da língua (*Classe das interjeições*, p. 33; *Marcas gráficas do diálogo*, p. 46; *Conjugação pronominal simples*, p. 104; *Frase simples e frase complexa*, p. 138).

Analisados todos os conteúdos contemplados neste projeto editorial, ficou por contemplar a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

Para além dos conteúdos explícita ou implicitamente referidos no *Ma*, importa ter em conta a referência aos conteúdos indicados para o 6º Ano no documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico*, que encontramos no Gp: “a elaboração deste bloco pedagógico (...) responde aos objectivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares.” (p. 4).

A nosso ver, as poucas referências a conteúdos, compensadas por uma vaga referência aos programas, são a prova de que as autoras partem do princípio de que os



professores estão bem informados sobre os conteúdos a lecionar e são responsabilizados pela sua lecionação.

Passamos agora à análise do indicador *Estratégias/atividades*.

### **7.2.2.3. Estratégias/atividades**

Na grelha de análise preenchida para o PE2A6 (cf. Anexo 8), o leitor encontrará também informação relativa às estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura contempladas neste projeto editorial.

Para o preenchimento desta parte da grelha, partimos do *Ma*, com especial destaque para as propostas de trabalho presentes nas rubricas *Falar, Ouvir, Ler, Compreender, Analisar, Escrever, Ler por prazer, Recitar, Alargar vocabulário e formar palavras, Dramatizar, Representar, Pesquisar e Praticar gramática*, que acompanham os textos propostos para estudo e possibilitam a abordagem dos conteúdos referidos e o desenvolvimento das diferentes competências que constam do currículo do 6º Ano.

A rubrica *Praticar gramática* foi também considerada, na medida em que os alunos, ao apreender informação que consta dos recursos apresentados para trabalhar conteúdos do funcionamento da língua para depois resolverem exercícios de aplicação dos conhecimentos, estão a desenvolver competências de pesquisa e tratamento de informação.

Antes de mais, é de salientar que, no PE2A6, não é feita nenhuma referência explícita a estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Contudo, a análise das atividades propostas no *Ma* permitiu-nos encontrar referências implícitas a estratégias didáticas centradas quer na motivação para a leitura, quer no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

A exploração dos textos propostos que, na sua maioria, correspondem a excertos de obras que constam do *Programa*, apoia-se em questionários que apostam na leitura linear e se restringem ao reconhecimento e à reprodução de informação parcial plasmada no texto, apesar de, na rubrica *Compreender*, se procurar incluir atividades que impliquem a leitura inferencial.

Por conseguinte, podemos afirmar que se verifica uma forte aposta na leitura como identificação e como descodificação por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e da sua repetição ou cópia em respostas a questionários, orais ou escritos. Logo, parece-nos que este projeto editorial dá especial destaque à localização de informação idêntica ou sinónima da que consta dos enunciados das tarefas propostas. São disso exemplo as seguintes atividades: *“Como era a estação de Rates?”*, p. 14; *“A narradora deste texto informa-nos sobre as suas férias passadas na praia. Onde se situava essa praia? Em que altura do ano ocorreram essas férias?”*, p. 15; *“Os filhos do caseiro tinham duas irmãs muito bonitas. Nomeia dois dos cuidados que elas tinham para parecer bem.”*, p. 119. As outras operações que exigem desempenhos de leitura com maior participação na construção de sentidos ou estão pouco presentes ou nem sequer são solicitadas. Este facto permite associar um grande número de atividades de leitura apresentadas à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*.

Embora não seja uma prioridade, este projeto apresenta algumas atividades de leitura mais complexas, permitindo que o aluno antecipe informação dos textos a ler, ative conhecimentos prévios, processe informação nova e a integre, faça apreciações e justifique as suas opções de leitura.

A ativação de conhecimentos prévios e o estabelecimento de relações entre estes e o conhecimento exigido e utilizado pelo autor no texto parece-nos ocorrer em atividades associadas à rubrica *Falar*, que antecede a leitura em voz alta ou a audição da leitura expressiva da maioria dos textos apresentados no projeto e em que ocorre a troca de opiniões sobre o tipo ou tema desses mesmos textos ou assuntos que são relevantes para a sua compreensão. A título de exemplo, referimos algumas das atividades de pré-leitura propostas: *“Nesta lição, vais ler dois contos tradicionais estrangeiros. Que outros contos tradicionais estrangeiros conheces?”*, p. 38; *“Vamos recuar ao ano do nascimento de Portugal como Estado independente, ou seja, a 1143. Quem, nessa altura, se tornou primeiro rei de Portugal? Contra quem é que este rei e os quatro seguintes tiveram de lutar para completar a conquista do actual território continental português?”*, p. 48; *“Já alguma vez ouviste falar de Charlie Chaplin? Como se chama o protagonista famoso por*

*ele criado? Descreve essa figura física e psicologicamente.*”, p. 86; *“Gostas de música clássica? Já ouviste falar de Mozart? Conheces outros grandes nomes da música clássica? Quais?”*, p. 94; *“Já ouviste falar de espécies de animais já extintas ou em vias de extinção? De quais? Consideras importante evitar que qualquer espécie se extinga? Porquê?”*, p. 198; *“Unicórnios, duendes, sereias são seres reais ou imaginários? Como se caracterizam? Que outros seres, presentes nos contos maravilhosos, povoam a tua imaginação?”*, p. 208.

Os momentos de pré-leitura possibilitam ainda a predição de informação que os textos poderão conter. Sabemos que o aluno não aborda o texto como uma folha em branco, mas sim apoiando-se em expectativas que constrói a partir da situação de leitura, das suas finalidades, do suporte em que o texto é apresentado, da sua disposição na página, do seu título, de elementos paratextuais a ele associados (fotos, ilustrações e legendas), que lhe permitem formular hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto.

Relativamente ao momento da leitura propriamente dita, os autores não apresentam estratégias didáticas que permitam que o aluno apreenda ou consolide estratégias de leitura importantes. Também não são apresentadas atividades centradas na motivação e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura que, implicitamente, façam referência a estratégias como: verificar as previsões, confirmá-las ou rejeitá-las exercendo juízo crítico; formular novas questões; atender aos indícios e ao vocabulário-chave; relacionar o conteúdo do texto com o conhecimento prévio; clarificar ideias; construir a representação para cada segmento de informação relacionando e organizando as ideias relevantes, entre outras. Desta forma, o aluno acaba por ter um papel pouco ativo na verificação das hipóteses levantadas previamente à leitura e na busca de novas hipóteses mais adequadas e acaba por não se aperceber da importância destas estratégias na compreensão dos textos.

Igualmente importante é a pós-leitura, que pode ser associada à procura de informação relevante nos textos e à sua integração. Aqui não nos referimos apenas à leitura dos textos propostos para leitura orientada, mas a todo o tipo de práticas de leitura que o projeto editorial propõe ao aluno e que implicam a pesquisa e a localização de informação relevante (por exemplo, para estudar conteúdos e elaborar trabalhos de

pesquisa), em suportes variados (por exemplo, enciclopédias, obras de referência, na Internet), a ser processada e reorganizada de acordo com os fins pretendidos (por exemplo, apresentações orais e relatórios escritos). Referimos, a título de exemplo, as seguintes atividades: *“Inspira-te nos postais da página anterior e escreve um pequeno texto com informações interessantes sobre a localidade em que passaste férias.”*, p. 17; *“Vai à Biblioteca da tua Escola e consulta o volume de uma Enciclopédia que contenha o nome Isabel. Das várias individualidades que aí constam com esse nome, selecciona aquela que se refere à Rainha Santa. Através da leitura do texto que lhe diz respeito, descobre: em que lugar nasceu; quem eram os seus pais, etc.”*, p. 69; *“Faz pesquisas na Internet sobre um dos temas seguintes. Organiza e apresenta a informação recolhida”*, p. 171; *“Faz uma pesquisa e elabora uma listagem de cinco inventos e inventores.”*, p. 203.

Apesar de importante, no âmbito da compreensão na leitura, a construção de inferências é pouco trabalhada neste projeto editorial. Nem tudo está dito ou posto num texto. Este tem os seus sentidos implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e dos seus conhecimentos do mundo.

Neste projeto trabalha-se a inferência através da rubrica *Alargar o vocabulário*, na medida em que se incita o aluno a resolver as dificuldades e problemas de leitura com que se confronta ao ler determinado texto. Exploram-se possíveis lacunas de compreensão dos textos apresentados, provocadas por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos e solucionadas pelo recurso a estratégias inferenciais. Procura-se levar o aluno a descobrir pelo contexto, o significado para palavras ou expressões até então desconhecidas. Caso as dúvidas não fiquem resolvidas, o aluno é aconselhado a recorrer ao dicionário e dispõe ainda do *Caderno de sinónimos* onde, de uma forma organizada, deve ir registando as palavras que desconhece e respetivo significado.

No âmbito da rubrica *Compreender* surgem outras atividades, que implicam a construção de inferências, através da extração de novas informações a partir do que está escrito ou da evocação de informação implícita e pertinente para a compreensão do

texto, tais como: *“Porque se terá ajustado o casamento? Por amor? Por interesse? Por qualquer outra razão? Apresenta a tua opinião e os argumentos que te levam a pensar assim.”*, p. 24; *“Consideras a mãe de Adrian uma mulher desleixada? Porquê?”*, p. 83; *“Podemos dizer que este poema tem características de biografia? Justifica.”*, p. 110.

É igualmente importante que se procure recuperar o contexto de produção do texto estudado, situando-o no seu tempo e espaço, reunindo informação sobre o seu autor e as circunstâncias que presidiram à sua produção. Todos estes aspetos facilitam e reforçam a compreensão de um texto e passam além da simples compreensão literal, conduzindo a uma leitura crítica. Por conseguinte, parece-nos que a rubrica *Para conhecer melhor os escritores* e algumas perguntas diretas sobre o autor e obra de onde foram retirados os excertos lidos constituem um primeiro passo neste sentido. Eis alguns exemplos: *“Refere o nome do autor e o título da obra da qual foi retirado o texto. Conheces mais alguma história deste autor? Diz o seu nome.”*, p. 44; *“De que obra foi retirado este texto?”*, p. 63. Este trabalho precisava de ser aprofundado, completando o fornecimento de informação com o envolvimento dos alunos na construção ativa dos sentidos dos textos.

Aparece, pontualmente, uma ou outra atividade que conduz o leitor à comparação de informações de várias ordens (oriundas do texto em estudo, de outros textos, do seu conhecimento do mundo), o que é essencial para medir a relevância das informações que deverão ser mobilizadas em atividades específicas. A título de exemplo, indicamos as seguintes atividades: *“Faz um resumo deste conto.”*, p. 33; *“Imagina e escreve uma conclusão para esta lenda, de modo a que haja um final feliz para o par amoroso.”*, p. 55; *“Faz o resumo do texto.”*, p. 123; *“Transforma a banda desenhada da página anterior num texto narrativo.”*, p. 125.

Ainda no âmbito da comparação entre informação proveniente dos textos em estudo, outro aspeto pouco trabalhado neste projeto editorial é a perceção de relações de intertextualidade, ao nível temático. Apenas pontualmente se solicita aos alunos que relacionem um texto em estudo com outros textos sobre o mesmo tema. Mesmo assim, podemos referir alguns exemplos de atividades orientadas para esta finalidade: aquando do estudo do conto *D. Caio*, propõe-se: *“Compara o conto João Mandrião com este, no*

*que diz respeito: às características psicológicas da personagem principal; ao final dos dois contos.*”, p. 28; a propósito de duas versões da *Lenda das amendoeiras*, pergunta-se *“Quais as semelhanças e diferenças entre as duas versões da lenda?”*, p. 51. No entanto, é de salientar que a comparação é feita apenas entre textos apresentados pelo próprio projeto editorial e não com textos que façam parte do universo de leitura dos alunos ou de outras obras e suportes.

Igualmente importante e pouco valorizada neste projeto editorial é a aposta na elaboração de apreciações afetivas, aquando da leitura dos textos e como reação a esta. Neste projeto, poucas são as atividades que implicam este tipo de interação do leitor com os textos, focada na sua interpretação à luz das vivências e leituras anteriores com vista ao desenvolvimento de capacidades de apreciação e posicionamento crítico. Podemos referir como exemplos: *“Que sensações te são sugeridas pelo texto com maior evidência? Justifica, copiando exemplos.”*, p. 54; *“Concordas com o ponto de vista do psicólogo? Dá a tua opinião.”*, p. 123; *“Estás de acordo com a comparação que o poeta faz entre as árvores e os livros? Porquê?”*, p. 147.

A leitura para reflexão sobre temas atuais e problemas sociais parece-nos também relevante e agrada-nos constatar a presença de textos propícios, associados a atividades de discussão e debate. Deste modo, o aluno, de forma ativa, é convidado a avaliar os valores colocados em circulação pelos textos. Este projeto editorial apresenta algumas atividades que vão ao encontro desta leitura comprometida: *“Participa num debate sobre Vantagens e Desvantagens dos Jogos de Vídeo Juvenis e regista as conclusões”*, p. 125; *“Todos reconhecemos que a televisão, embora nos traga benefícios, apresenta também aspectos negativos. Debate este assunto com os teus colegas e colabora no registo final das conclusões.”*, p. 131; *“Se não te sentes (ainda) culpado pela extinção dos animais selvagens, dos peixes ou pela grande poluição do ar e conseqüente destruição da camada do ozono, a verdade é que, ao nível da casa em que moras, da escola que frequentas, das ruas por onde passas, das praias, dos parques de campismo ou até das casas de banho públicas que usas, podes apresentar ou não comportamentos que podem ser efectivamente poluidores. Faz uma listagem de frases imperativas sugerindo comportamentos não poluidores dos diversos locais referidos.”*, p. 199; *“João Ar-Puro*

*chega ao País do Fumo... Como era esse país? Como eram as pessoas? O que fez o João para resolver aquela situação?”, p. 211; “Infelizmente, na sociedade humana, também existem pessoas que, à semelhança de Polifemo, agridem constantemente os outros e de forma violenta. Muitas vezes, essa tendência revela-se logo na idade escolar. Achas que a solução para esses casos seria colocá-los em ‘ilhas desertas’, ou acorrem-te outras maneiras de solucionar o problema? Discute este assunto com os teus colegas e tira conclusões.”, p. 223.*

Todas estas etapas e atividades de leitura implicam que o aluno detenha um conjunto muito diversificado de estratégias de leitura. Estas não constituem um conteúdo explícito, nem neste, nem noutros projetos editoriais já analisados. No entanto, são um ponto de partida para a realização de atividades que podem marcar positivamente a formação de leitores competentes, interventivos e críticos, se os professores e os alunos souberem tirar o devido partido delas.

Associámos todas as atividades anteriormente referidas e as estratégias que elas pressupõem às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias veiculadas pelo textos*, *Compreensão na leitura/Identificação das principais do texto*, *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

Prosseguindo na análise, importa agora debater a forma como este projeto editorial aborda a estrutura dos textos que apresenta para leitura.

A díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto* é sobretudo valorizada nas atividades propostas no âmbito da análise da obra *Ulisses*, centrada na estrutura interna e externa, partes constituintes, planos e personagens, entre outros aspetos. Referimos a título de exemplo atividades como: *“Notas aqui e ali alguma característica na forma do texto que te lembre a poesia? Justifica.”*, p. 220; *“O texto está dividido em capítulos?”*, p. 220; *“Localiza no espaço geográfico este momento inicial da acção.”*, p. 221; *“Quem é a personagem principal?”*, p. 229; *“Nas páginas 26 e 27, a forma do diálogo entre Ulisses e Polifemo é a do texto narrativo ou a do texto dramático? Justifica.”*, p. 229.

No âmbito da leitura de textos líricos, damos especial destaque à análise formal que surge na rubrica *Ler poesia*, onde encontramos atividades como: “*Observa o poema e responde. Todas as estrofes são do mesmo tamanho? Desenvolve a tua resposta.*”, p. 69; “*O comprimento dos versos é regular? Justifica.*”, p. 110.

No âmbito dos textos narrativos destacamos as atividades relacionadas com as categorias da narrativa como, por exemplo: “*Completa de forma adequada cada uma das frases: A acção passou-se há...*”, p. 60.

A análise feita permite-nos afirmar que as atividades promotoras do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura propostas neste projeto editorial, apesar de maioritariamente se centrarem na compreensão literal, envolvem graus de dificuldade diversos. Nos enunciados das atividades propostas, a par de verbos de ação que levam o aluno a reproduzir informação que está diretamente explícita no texto (como, por exemplo: *Indica, Transcreve, Identifica, Refere, Comprova, Selecciona...*), surgem também verbos que remetem para atividades de maior envolvimento com os textos (como, por exemplo: *Compara, Apresenta a tua opinião, Justifica, Considera, Delimita, Conclui, Classifica...*), configurando um papel ativo do aluno na compreensão dos textos propostos e na sua apreciação.

No que diz respeito à leitura funcional, no 6º Ano, pretende-se fazer uma iniciação dos alunos aos métodos e técnicas de trabalho e de estudo, no âmbito de projetos pessoais, de turma ou de escola. Estes devem usar regularmente dicionários, enciclopédias, gramáticas, ficheiros e outros materiais, que assim se tornam recursos habituais para o alargamento dos seus conhecimentos.

Neste projeto editorial, através das rubricas *Alargar o vocabulário, Pesquisar* (esta última muito associada à rubrica *Escrita*) e *Trabalho de projecto*, o aluno envolve-se em atividades que implicam pesquisa, tratamento, seleção e organização de informação com recurso a diversos meios e apresentação dos resultados do trabalho realizado.

Por serem as que melhor permitem desenvolver competências ao nível da leitura para informação e estudo, embora também sejam as menos frequentes, destacamos atividades de *Pesquisa* e *Escrita*, das quais apresentamos alguns exemplos: “*Lê o texto e elabora uma ficha biográfica sobre Mozart de acordo como modelo apresentado abaixo.*



*Podes obter mais informações acerca deste músico na Biblioteca ou Centro de Recursos da tua escola, consultando: Enciclopédias gerais; Livros relacionados com música; Biografias e a Internet”, p. 97; Trabalho de Projecto Interdisciplinar sobre pintores famosos, p. 103; “Olha para as ilustrações. Por que se celebrizaram os irmãos Lumière, o casal Curie, Pasteur e tantos outros? Faz uma pesquisa e elabora uma listagem de cinco inventos e inventores.”, p. 203; Poetas que escrevem em língua portuguesa pelo mundo fora, (p. 175). Estas e outras atividades semelhantes que constam do PE2A6 foram associadas à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.*

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* não foi possível associar atividades. O projeto editorial em análise apresenta a rubrica *Ler por prazer*, mas não são sugeridas quaisquer atividades a acompanhar esses textos e, dessa forma, esta converte-se num recurso didático.

Incluídas na rubrica *Escrever*, surgem algumas atividades que podem eventualmente motivar os alunos para a leitura e levá-los a desenvolver hábitos neste domínio, como, por exemplo: *“Colabora na pesquisa sobre brincadeiras favoritas dos rapazes e raparigas a tua turma.”*, p. 119.

Posto isto, somos de opinião de que este projeto editorial devia apostar mais na autonomia na leitura, através de estratégias e atividades centradas, quer na leitura recreativa, quer na leitura para informação e estudo. Seria, igualmente, importante que se focasse numa maior diversidade de textos que circulam socialmente, o que implicaria o recurso a uma maior variedade de estratégias de leitura, assim contribuindo para o desenvolvimento de competências neste domínio.

Neste projeto editorial, parece-nos ser feito um trabalho importante relativo à oralidade, mobilizada através de atividades que favorecem o uso da língua falada na interação de sala de aula.

A comunicação oral adquire uma função relevante, particularmente na pré-leitura, através de diversas rubricas incluídas neste projeto editorial:

- *Falar*, que promove a troca de opiniões sobre o tipo ou tema dos textos apresentados a partir de um conjunto de questões propostas (*“Já alguma vez ouviste falar de Charlie Chaplin? Como se chama o protagonista famoso por ele criado? Descreve*

*essa figura física e psicologicamente.*”, p. 86; *“Que papel tem a leitura na tua vida? Em que medida é que os livros contribuem para o nosso crescimento? Quais os teus livros preferidos? Qual foi o último livro que leste?”*, p. 122; *“É um lugar-comum dizer-se que a televisão é uma janela aberta para o mundo. Concordas? Quais os teus programas favoritos?”*, p. 130);

- *Debate*, em torno de temas importantes da atualidade (*“Todos reconhecemos que a televisão, embora nos traga benefícios, apresenta também aspectos negativos. Debate este assunto com os teus colegas.”*, p. 131; *“Participa num debate sobre Vantagens e desvantagens dos jogos de vídeo juvenis.”*, p. 125.);

- *Recitar* (*“Lê expressivamente um poema feito por ti, relacionado com livros.”*, p. 147; *“Lê o poema de forma tão expressiva que se torne cómico. Escolhe três colegas que imitem, em tom baixo, como música de fundo, os sons da banda a passar.”*, p. 148);

- *Representar/Dramatizar* (*“Fazer rir é uma arte e até está provado que rir faz bem à saúde. Se és um daqueles que gostam de fazer rir os colegas, chegou a tua oportunidade de ouro. Com um traje cómico ou sem ele, com ou sem palavras, vai para a frente do quadro e, durante três minutos, mostra o que vales.”*, p. 89);

- *Ouvir/Compreender* (*“Ouve o texto com o livro fechado. Identifica as frases como verdadeiras, Falsas ou Desconhecidas.”*, pp. 22-24; pp. 94-96; *“Ouve o texto com o livro fechado. Escolhe a alternativa certa em cada questão.”*, pp. 140-142; *“Ouve os poemas.”*, p. 146; *“Ouve o texto. Regista no teu caderno as palavras, expressões ou frases que faltam nos espaços.”*, pp. 208-210.)

As atividades do género das acima referidas foram associadas à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Relativamente à escrita, o PE2A6 desafia pontualmente o aluno a investir na produção escrita recursos de que se apropriou nas atividades de comunicação oral e compreensão na leitura: *“Transforma a banda desenhada da página anterior num texto narrativo”*, p. 125; *“O cinema, o teatro, o circo, os concertos, os espectáculos de dança, etc. são formas de arte que podem dar-nos muito prazer. Escreve sobre as suas preferências e justifica-as.”*, p. 143; *“Escreve um pequeno texto subordinado ao tema ‘Se*

*eu fosse astronauta’.*”, p. 170; *“Faz pesquisas na Internet sobre um dos temas. Organiza e apresenta a informação recolhida.”*, p. 171; *“Transforma o texto narrativo ‘Um herói de lata’ em texto dramático, suprimindo as intervenções do narrador e substituindo-as por indicações cénicas.”*, p. 181; *“Escolhe uma das seguintes propostas: a. Imagina uma conclusão para o texto Um robô Bom e Económico; b. Redige uma composição subordinada ao tema: ‘Se eu tivesse um robô...’*”, p. 207. A estas atividades estão, por vezes, associados procedimentos de análise, de pesquisa e de recurso à produção de textos escritos estudados. Por isso associamo-las à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

À semelhança do que constatámos para os outros projetos editoriais já analisados, não nos foi possível associar qualquer atividade à díade *Interação oralidade, leitura, escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

No que se refere às estratégias centradas na motivação para a leitura, no PE2A6, constatámos que estas surgem sobretudo no âmbito da rubrica *Falar*, associadas à exploração de temas relacionados com os textos propostos para leitura.

Podemos ainda referir outras atividades pontuais que, pelo seu carácter lúdico, podem desenvolver competências em vários domínios da língua: aumentar o vocabulário dos alunos e mobilizar conhecimentos prévios, despoletar uma panóplia de leituras, entre outras: *“(...) Se és um daqueles alunos que gostam de fazer rir os colegas, chegou a tua oportunidade de ouro. Com um traje cómico ou sem ele, com ou sem palavras, vai para a frente do quadro e, durante três a cinco minutos, mostra o que vales.”*, p. 89; *“Colabora numa pesquisa sobre brincadeiras favoritas dos rapazes e raparigas da tua turma. Organiza e trata a informação recolhida. Regista as conclusões.”*, p. 119; *“Memoriza o texto em conjunto com dois outros colegas e representar cena”*, p. 137; *“Com os recursos de que dispões, representa com um grupo de colegas o texto dramático produzido”*, p. 181.

Nas rubricas *Ler poesia, Ler por prazer e Para conhecer melhor os escritores* e no recurso *Algumas datas especiais*, encontrámos atividades que promovem a motivação para a leitura, contemplando particularmente a estratégia *Rodear os alunos de um universo de leitura*.

Face ao exposto, parece-nos que este projeto editorial aposta mais em leituras que se prolongam em minuciosas e repetitivas análises do que em proporcionar aos alunos mais experiências de leitura intelectual e afetivamente estimulantes, eventualmente feitas por professores, autores, figuras públicas, em momentos de particular oportunidade, compatíveis com as reais capacidades dos alunos da faixa etária em foco.

Passamos agora à análise dos recursos didáticos associados a este projeto editorial que podem potenciar o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura.

#### **7.2.2.4. Recursos didáticos**

No PE2A6 não é feita referência explícita a recursos didáticos. No entanto, foi possível identificar, a partir dos seus componentes, recursos que apoiam os processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e que podem contribuir para a formação de leitores competentes.

Por ser o mais importante, começamos por explorar o *corpus* textual. Este foi, essencialmente, identificado a partir do índice do *Ma* e da análise pormenorizada do conteúdo de cada unidade. Encontrámos ainda dados para análise no *CDa*, que apresenta gravações de alguns dos textos do *corpus*, devidamente assinalados.

Não nos foi possível analisar o *DVD* (que apresenta a representação teatral de quatro contos tradicionais, recolhidos por António Torrado no seu livro *Ler, Ouvir e Contar*) por não ter sido disponibilizado.

No *Gp* encontrámos os critérios que estiveram na origem da seleção dos textos propostos pelo projeto editorial em análise.

A análise feita permitiu-nos concluir que o *corpus* textual apresentado é bastante restritivo, na medida em que privilegia o texto literário, contemplando apenas textos narrativos e líricos, sendo os narrativos os mais frequentes. Não apresenta textos dramáticos, nem contempla qualquer conteúdo relacionado com textos desta natureza, mas curiosamente propõe uma atividade de escrita que envolve os alunos na transformação de um excerto de um texto narrativo num texto dramático (“Transforma o

texto narrativo “Um Herói de Lata” em texto dramático, suprimindo as intervenções do narrador e substituindo-as por indicações cénicas.”, Ma, p. 181) e várias atividades de dramatização (“Combina com um grupo de colegas a dramatização do poema.”, Ma, p. 71, “Com os recursos de que dispões, representa com um grupo de colegas o texto dramático produzido.” Ma, p. 181).

Este enfoque nos textos literários decorre das indicações que constam do documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico*, onde se defende uma maior atenção ao texto literário, na sua diversidade de tipologias e géneros.

Embora sigam estas orientações, em que se propõe em cada ano a leitura de três a cinco narrativas, recobrando necessariamente o património nacional e o património universal, e um mínimo de doze poemas, as autoras do projeto só apresentam:

- uma obra de leitura integral (*Ulisses*, de Maria Alberta Menéres);
- excertos de textos narrativos, incluindo obras conhecidas (*Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe; *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry; *O Menino que não gostava de ler*, de Susanna Tamaro), contos (entre outros: *Os três desejos*, de Perrault; *O Rei vai nu*, de Hans Christian Andersen; *Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água*, de Teófilo Braga; *O João Mandrião*, de António Botto; *D. Caio*, de Viale Monteiro; *A bela moura*, de Alice Vieira; *O cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen), lendas (por exemplo, *A lenda das Amendoeiras*, de Alice Gomes), diários e biografias (por exemplo: *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank; *Borbulhas*, de Sue Townsend; *Querida Marta* e *A lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez; *Mozart*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; *Picasso*, de Tony Hurt e Susan Hellard) e livros de aventuras (por exemplo, um “clássico” como *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, e obras de literatura contemporânea infanto-juvenil como *Uma ilha de sonho*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, e *O crime no Expresso do Tempo*, de Luísa Ducla Soares).

Como já foi referido, o DVD apresenta a representação teatral de quatro contos tradicionais – recolhidos por António Torrado, no seu livro *Ler, ouvir e contar*.

- Relativamente ao texto lírico, o projeto apresenta apenas dezasseis poemas, sendo que dois deles servem de base para exercícios de funcionamento da língua. Os poemas escolhidos contemplam autores que fazem parte do cânone literário – como, por

exemplo, Almeida Garrett e Fernando Pessoa – e poetas associados à literatura infanto-juvenil – como Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, Matilde Rosa Araújo e Manuel António Pina, entre outros.

Nas diretrizes do Ministério da Educação referidas, recomenda-se também a abordagem de textos não literários, mas neste projeto editorial são muito escassos os textos desta natureza. Encontramos apenas alguns excertos de bandas desenhadas, de textos dos meios de comunicação e alguns textos informativos sobre conteúdos do funcionamento da língua ou no âmbito da rubrica *Para conhecer melhor os escritores*.

Em síntese, é possível associar o *corpus* textual deste projeto editorial a todas as categorias da macrocategoria *Compreensão na leitura*.

O trabalho com os textos literários foi também associado à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*, em especial quando associada às categorias *Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*. À semelhança do que constatámos para outros projetos editoriais, também neste verificámos uma total ausência de recursos que possam ser associados à categoria *Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

Todos os textos informativos apresentados foram associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, associámos:

- os textos apresentados nas rubricas *Ler poesia* e *Ler por prazer*, que correspondem a recursos importantes para promover hábitos de leitura nos alunos;
- a referência às principais obras dos autores apresentados no âmbito da rubrica *Para conhecer melhor os escritores*, que pode, igualmente, incentivar os alunos à leitura;
- a rubrica *Sugestões de leitura*, que contempla obras literárias (por exemplo, *A Bruxa, o Poeta e o Anjo*, de Mário Cláudio) e outras integradas na literatura infanto-juvenil (como, por exemplo: *A espada do Rei Afonso*, de Alice Vieira; a saga de Harry Potter, de J. K. Rowling; *A mensagem enigmática*, de Maria do Carmo Rodrigues);

- a rubrica *Outras sugestões de leitura*, incluída no *Gl*, que contempla oitenta e nove obras em prosa, quarenta e nove poemas e sete antologias de autores nacionais e estrangeiros de renome.

Importa referir também o recurso *Apêndice – Algumas datas especiais*, que corresponde a um conjunto de textos a utilizar para explorar diferentes épocas festivas ao longo do ano. Alguns destes textos são da autoria de alunos da mesma faixa etária daqueles a quem o projeto editorial se destina e, desta forma, podem despoletar leituras e escritas. Dada a natureza deste recurso, associámo-lo também à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

Relativamente ao *corpus*, é ainda de referir que este projeto editorial apresenta um grande número de textos adaptados ou com supressões: dos cerca de oitenta e dois textos que o manual contempla, vinte e três são textos adaptados e/ou com supressões. Os excertos de textos de autores estrangeiros são os mais adaptados (por exemplo: *Livro de Alice*, de Alice Sturiale, p. 15; *O diário secreto de Adrian Mole aos 13 anos e ¾*, de Sue Townsend, p. 82; *As viagens de Gulliver*, de Swift, p. 189), mas também se encontra um grande número de excertos de obras de autores portugueses com adaptações (por exemplo: *Histórias do Arco da Velha*, de António Botto, p. 23; *O amigo do computador*, de Maria Teresa Maia Gonzalez, p. 135; *O assassino leitor*, de Álvaro Magalhães, p. 141).

São ainda de referir outros recursos didáticos. É o caso do *Trabalho de projeto* (p. 103), que apresenta uma proposta de trabalho para conhecer, multidisciplinarmente, pintores famosos, articulando as áreas curriculares disciplinares de Português, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical. Apesar de isolada, esta proposta é significativa e implica a escolha de pintores famosos, a pesquisa sobre eles, a elaboração da biografia e do retrato do biografado, a preparação e exposição dos trabalhos produzidos e a recolha e apresentação de músicas de fundo para enriquecer a exposição. O recurso em análise foi associado às macrocategorias *Autonomia na leitura e Interação oralidade, leitura e escrita*.

A *Análise do manual*, incluída no *Ma*, é outro recurso que leva o utilizador a tirar o melhor partido do projeto editorial. Apesar de ser um recurso pouco desenvolvido, associámo-lo à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

O mesmo aconteceu com os *Quadros informativos* e as *Fichas informativas*, recursos destinados à abordagem de conteúdos do funcionamento da língua, na medida em que apresentam informações que o aluno deve processar a fim de realizar as atividades propostas e recordar conhecimentos adquiridos anteriormente.

Para terminar, fazemos uma referência rápida à *Minigramática*, que consiste numa síntese dos conteúdos relativos ao funcionamento da língua apresentados ao longo do *Ma*, dando ao aluno uma perspetiva global dos assuntos estudados e permitindo-lhe desenvolver a leitura para informação e estudo, sendo por isso associada à díade *Autonomia na Leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

### 7.3. Manual 6

#### 7.3.1. Apresentação do projeto editorial

No quadro que se segue, o leitor encontrará informação relativa às principais características deste projeto editorial.

Título	<i>Palavras ao vento 6</i>
Autores	Isilda Lourenço Afonso e Nelson Rodrigues Pereira
Ano de escolaridade	6º Ano/2º Ciclo do Ensino Básico
Número de edição	2ª
Local de edição	Vila Nova de Gaia
Editora	Gailivro
Data de edição	2007
Componentes do projeto editorial	Manual do aluno Guia do Professor Caderno de Actividades CD áudio com leituras de José Fanha Antologia poética Transparências

Quadro 10 – Principais características do PE3A6

O PE3A6 inclui vários componentes: o *Manual do aluno (Ma)*, o *Guia do professor (Gp)*, o *Caderno de actividades (Ca)*, o *CD áudio (CDa)*, uma *Antologia poética (Ap)* e *Transparências (Tr)*.

No texto de abertura do *Ma*, os autores apresentam o projeto editorial a ele subjacente, sublinhando o facto de proporem um novo conjunto de textos, atividades,



imagens e conteúdos adequados ao nível etário dos alunos, às suas vivências, conhecimentos e referências, deambulando pela língua e o seu mundo, estimulando a imaginação e a criatividade e promovendo a interdisciplinaridade e a transversalidade de saberes.

Através da nossa análise, procuraremos verificar o cumprimento destes propósitos e caracterizar o papel desempenhado por este projeto editorial na formação de verdadeiros leitores.

De seguida, vamos apresentar os componentes deste projeto editorial que tivemos em conta na nossa análise.

Como se pode verificar pela informação que consta do seu índice, o *Ma* está organizado em sete unidades, seis das quais apresentam uma estrutura idêntica. Todas elas são antecedidas por uma Unidade 0 intitulada *Antes de Começar*, dedicada à diagnose.

As Unidades 1 a 6 apresentam as seguintes rubricas:

- *Abertura de unidade*, correspondendo às duas páginas iniciais de cada unidade, em que são apresentadas as competências específicas a adquirir e a desenvolver, os conteúdos a abordar, os textos selecionados para leitura orientada e uma imagem a explorar;

- *Compreensão*, incluindo exercícios de compreensão na leitura, normalmente apresentados sob a forma de questionários;

- *Valoração*, centrada em atividades de compreensão global dos textos em articulação com a exploração de conteúdos na área curricular não disciplinar de Formação Cívica;

- *Vocabulário*, destinada ao enriquecimento do vocabulário dos alunos;

- *Comunicação/Produção*, apresentando sugestões de atividades para aprofundamento da compreensão do assunto estudado, através da produção de enunciados orais e de textos escritos de vários tipos/géneros;

- *Atividades*, rubrica menos frequente, constituída por propostas de aplicação dos conteúdos apreendidos e de partilha de conhecimentos sobre as temáticas abordadas;

- *Pc (TICs)*, onde são indicados sítios na Internet que possibilitam um aprofundamento de conteúdos abordados.

- *Funcionamento da língua/Conhecimento explícito*, incluindo exercícios de análise da expressividade da Língua Portuguesa nos textos estudados, com sistematizações frequentes;

- *Recursos para estudar (Estudo Acompanhado)*, rubrica constituída por quadros contendo sugestões para uma gestão eficaz dos recursos disponibilizados e do tempo;

- *Destaques/notas*, onde surgem quadros informativos e notas relativas ao funcionamento da língua, vocabulário novo, informações adicionais, que se pretende que o aluno compreenda e memorize;

- *Fichas formativas/Auto-avaliação*, rubricas que surgem no final de cada unidade, permitindo ao aluno testar os seus conhecimentos e avaliar o seu desempenho ao longo da unidade.

A Unidade 7 – *Ler é saber mais* – disponibiliza informação sobre os autores estudados e tópicos de funcionamento da língua, guiões de leitura de duas das obras recomendadas para o 6º Ano (*Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, e *O Rapaz de Bronze*, de Sophia de Mello Breyner Andresen), uma ficha de autoavaliação global, a lista da bibliografia consultada e um guia de apreciação do manual.

Grande parte destas rubricas é referida no índice do *Ma* (pp. 6-11), sob a designação ambígua de *Conteúdos*. Estes, por sua vez, surgem nas páginas de abertura de cada unidade, sob a designação de *Leitura/Compreensão/Expressão*.

O *Gp* procura clarificar as propostas do *Ma* e apresenta outras, de forma a permitir ao professor o confronto das suas perspetivas pessoais com as do projeto editorial que tem em mãos. Surge, essencialmente, como um conjunto de grelhas e instrumentos de registo e sistematização. Alguns destes recursos destinam-se a ajudar o professor na gestão curricular, incluindo a planificação das atividades: perfil da turma; fichas destinadas a orientar a construção do Projeto Curricular de Turma e o desenvolvimento do trabalho no âmbito da Área de Projeto; sugestões de programação e de uso dos componentes do projeto editorial (as transparências e o CD áudio); lista de obras recomendadas e um calendário comemorativo. Outros recursos visam

essencialmente a avaliação: fichas de observação da compreensão e expressão em língua portuguesa e da participação na aula; fichas de autoavaliação; ficha para registo estruturado da Avaliação de Projecto; grelhas de avaliação do trabalho desenvolvido nas áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica) e a ficha *Avaliar também é aprender*, para avaliação de competências em Língua Portuguesa no final do 2º Ciclo.

O *Ca* propõe exercícios adicionais para trabalhar a ortografia, a morfologia, a sintaxe e o vocabulário. Inclui também uma breve gramática da Língua Portuguesa, incidindo sobre os conteúdos do funcionamento da língua relativos ao 6º Ano. É de salientar o facto de abordar algumas técnicas de trabalho (como, por exemplo, tirar apontamentos, fazer resumos, elaborar esquemas, organizar trabalhos, apresentar trabalhos escritos e indicações bibliográficas) e de apresentar uma ficha de leitura.

A *Ap* surge como um complemento do *Ma*, no que respeita à leitura e estudo da poesia. Assim, apresenta vários poemas (de autores como Luís Infante, António Mota e José Fanha) e a rubrica *Agora o Poeta és tu...*, centrada na leitura e escrita de vários tipos de poemas (poesia concreta, poemas em lista, quinas, poemas em diamante, poemas de recorte, poemas de gente, poemas-salsicha e poemas às escuras). Termina com um repto aos poetas escondidos, para que preencham as páginas em branco da antologia.

O *CDa* contém a interpretação expressiva de alguns dos textos do *Ma* na voz de José Fanha. Constitui, por isso, um recurso de apoio às aulas e, particularmente, à leitura, na medida em que permite rodear os alunos de um universo de leitura, e promove a interação entre a leitura e a comunicação oral.

### **7.3.2. Análise do PE3A6**

#### **7.3.2.1. Competências e objetivos**

Na grelha de análise preenchida para o PE3A6 (cf. Anexo 8), o leitor encontrará informação relativa às competências e objetivos associados à compreensão na leitura contemplados no PE3A6, de forma explícita e implícita. Para preencher este quadro,

partimos do *Ma* e do *Gp*, considerados na íntegra, e de algumas referências que surgem ao longo dos restantes componentes do projeto.

O PE3A6 apresenta várias referências explícitas a competências, quer no *Ma*, quer no *Gp*. No entanto, uma leitura cuidadosa destes enunciados revelou que se fazia muita confusão entre competências, objetivos, estratégias de leitura e atividades.

Assim, algumas das competências que o projeto editorial apresenta correspondem a objetivos: *Ler e compreender enunciados escritos; Construir o saber e autonomia, através do conhecimento do património oral; Compreender as mensagens veiculadas por esses textos; Discutir ideias e emitir opiniões para despertar a curiosidade e novos interesses de leitura; Sistematizar conclusões sobre regras de funcionamento da turma em actividades de comunicação oral; Rever e actualizar conteúdos gramaticais já apreendidos; Aperfeiçoar a escrita através da recolha e tratamento de informação com recurso a diversos meios: relato, resumo, reconto e BD; Reconhecer as regras de construção da sua língua, reflectindo e aplicando; Conhecer e reflectir nos aspectos básicos da estrutura e de uso do Português-padrão; Experimentar práticas de leitura diversas e complementares que conduzam à construção de sentidos; Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção de aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias; Contactar com textos que despertem uma certa adesão pelo seu ritmo, pela sonoridade e universos criados; Sensibilizar para a leitura de obras integrais de autores portugueses, lendo expressivamente; Rever conteúdos gramaticais e literários; Estimular a imaginação e a criatividade e Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade.*

Outras correspondem a estratégias de leitura: *Ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto; Extrair e condensar informação; Sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo; Verificar a compreensão do que está a ler; Procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar; Localizar no texto a informação pretendida e Relacionar a experiência pessoal com o universo criado pelos textos.*

Identificámos, por fim, enunciados que correspondem a atividades: *Seleccionar informação nos textos e poemas, assim como recursos expressivos; Reflectir sobre a*

*diversidade de tipos de texto produzidos no âmbito de um universo de referência: o das relações familiares; Relacionar tal diversidade com intenções comunicativas; Ler com expressividade e fluência textos de tradição oral, recriando-os por escrito); Praticar o estudo de narrativas integrais e de excertos seleccionados; identificar o tema comum a vários poemas; Realizar trabalhos de comparação de textos poéticos, identificando assunto e temas; Dramatizar textos e auto e hetero-avaliar-se; Caracterizar personagens e ambientes; Recontar/resumir excertos da narrativa; Redigir textos, por escrito, sobre a narrativa estudada; Narrar situações vividas e imaginadas, de forma a prender a atenção do interlocutor ou dos ouvintes; Ler textos de temas variados de literatura portuguesa e traduções de qualidade da literatura universal; Fazer curtas exposições previamente preparadas, em contexto de sala de aula; Escrever textos narrativos subordinados a temas impostos ou por livre iniciativa; Usar, de forma elementar um processador de texto; Responder a questionários; Escrever poemas ou outros tipos de texto para informar e protestar e Elaboração de poemas, diálogos dramáticos e artigos para o jornal.*

Dando continuidade à nossa análise, centramos agora a nossa atenção nos enunciados que correspondem efetivamente a competências e na sua classificação de acordo com as macrocategorias incluídas na nossa grelha de análise.

Associámos à macrocategoria *Compreensão na leitura* e às categorias a ela associadas as competências específicas: *Reconhecer a estrutura de conto tradicional, identificando a sua moralidade; Ler com expressividade e fluência textos de tradição oral, recriando-os por escrito; Aprender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens em discursos variados; Identificar o tema comum a vários poemas; Reconhecer as sonoridades de um poema; Reconhecer o valor expressivo dos recursos de versificação; Identificar e compreender textos de tipologias diferentes: notícia, entrevista, anúncio, instrutivo, gráfico, expositivo; Reconhecer as características próprias do texto dramático; Conhecer a importância do texto principal e das didascálias; Compreender o sentido global da obra; Identificar o tema/assunto; Interpretar sentimentos das personagens e suas atitudes; Intertextualizar situações, personagens e acção com outros textos e épocas da História e Discriminar valores humanos, morais e estéticos presentes nos textos.*

A partir destes enunciados, que correspondem a competências específicas, e dos que se referem a objetivos, estratégias de leitura e atividades atrás referidos, é possível encontrar referências implícitas às competências específicas apresentadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001): *Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura: - capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança; - conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito.*

Tendo em conta as categorias em análise, é ainda possível identificar explicitamente as competências gerais: *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano* e *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável*, presentes no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001).

Implicitamente, a partir do trabalho proposto no projeto editorial, é ainda possível identificar as competências gerais *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa* e *Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados*. Referimos, como exemplo, as seguintes atividades: *“Para além da autobiografia que irás escrever, podes aproveitar e escrever, depois de uma pesquisa, a biografia da escritora Cecília Meireles”, Ma, p. 52; “Pesquisa sobre dois grandes fabulistas: La Fontaine e Fedro. Escreve o que de mais importante conseguires sobre os seus aspectos biográficos. Façam uma troca de impressões acerca do que obtiveram.”, Ma, p. 64; “Observa as seguintes imagens. Imagina-te num destes locais e escreve uma descrição em que refiras: o que vês, o que sentes, o que ouves, as cores, os sons, que sensações provocam em ti as pessoas, os cheiros...”, Ma, p. 122; “Distribuem os papéis e representem o texto. Devem criar um final ou consultar a obra e dar-lhe esse mesmo final.”, Ma, p. 188.*

À macrocategoria *Compreensão na Leitura* e respetivas categorias associámos ainda os seguintes enunciados: *Questionar a realidade observada; Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema; Pôr em acção procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de*

*problemas; Avaliar a adequação dos saberes e procedimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários; Participar na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; Auto-avaliar aprendizagens; Identificar dificuldades e esclarecê-las; Rentabilizar as tecnologias de informação e comunicação nas tarefas de construção do conhecimento; Comunicar utilizando formas diversas do conhecimento, resultando da interpretação da informação e Valorizar as diferentes formas de linguagem.* Através destes enunciados, é possível identificar implicitamente as competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas* (DEB, 1999).

Focando-nos agora na segunda macrocategoria, à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos enunciados, apresentados no PE3A6, que correspondem a competências específicas: *Expressar opiniões sobre situações e personagens; Saber escutar e compreender um debate ou exposição; Seguir e compreender o fio condutor da mesma; Distinguir diferentes géneros do oral: diálogo, debate, exposição e conto tradicional; Usar vocabulário preciso; Saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral, mantendo a atenção por períodos prolongados; Compreender e apreciar textos poéticos; Saber escutar uma exposição, discussão, entrevista; Compreender instruções para a acção e Utilizar os recursos prosódicos adequados ao poema ou outro tipo de texto.*

A partir destes enunciados de competências específicas e dos objetivos, estratégias de leitura e atividades presentes no projeto editorial, é possível encontrar referências implícitas às competências específicas que constam das diretrizes do Ministério da Educação: *Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral: - capacidade de seleccionar e reter a informação necessária a um determinado objectivo, na compreensão de diferentes géneros do oral e Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral: - capacidade para utilizar recursos prosódicos e pragmáticos adequados ao objectivo visado; - conhecimento de vocabulário preciso e da complexidade gramatical requerida para narrar situações precisas e imaginadas, elaborar relatos e formular perguntas* (Ministério da Educação, 2001).

Ainda à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos a competência geral explicitamente

referida: *Usar adequadamente linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.*

À díade em análise associámos também os enunciados: *Participar na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; Expressar a sua opinião ou a do grupo, propondo alternativas e sugestões de melhor adequação; Comunicar utilizando formas diversas do conhecimento, resultando da interpretação da informação; Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens; Reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma ideia, de uma intenção; Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades; Valorizar as diferentes formas de linguagem e Traduzir ideias e informações expressas numa linguagem, para outras linguagens.* Através destes enunciados, é possível identificar referências implícitas às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação e Estratégias cognitivas* que constam das diretrizes do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1999).

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos os enunciados: *Realizar diferentes tipos de escrita: autobiografia, biografia, carta, receita culinária; Utilizar as regras do Português-padrão; Ler com expressividade e fluência textos de tradição oral, recriando-os por escrito; Expressar opiniões sobre situações e personagens; Saber usar os sinais de pontuação e Planificação escrita de actividades a realizar.* A partir destes enunciados de competências específicas e dos objetivos, estratégias de leitura e atividades presentes no projeto editorial, foi possível identificar referências implícitas a competências específicas que constam no CNEB: *Automatismo e desenvoltura no processo de escrita: Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário e conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva* (Ministério da Educação, 2001).

À semelhança da díade anterior, também a esta foi possível associar a competência geral *Usar adequadamente linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar*, explicitamente referida no projeto editorial.



Associámo-la ainda aos enunciados: *Questionar a realidade observada; Participar na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; Expressar a sua opinião ou a do grupo, propondo alternativas e sugestões de melhor adequação; Rentabilizar as tecnologias de informação e comunicação nas tarefas de construção do conhecimento; Comunicar utilizando formas diversas do conhecimento, resultando da interpretação da informação; Traduzir ideias e informações expressas numa linguagem, para outras linguagens; Valorizar as diferentes formas de linguagem e Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens.* Através destes enunciados, é possível identificar referências implícitas às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*, que constam das diretrizes do Ministério da Educação (DEB, 1999).

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido* não associámos nenhuma competência. Este projeto editorial, tal como os analisados anteriormente, desvaloriza a necessária revisão de textos produzidos pelos alunos no decurso da sua produção e a sua reescrita como oportunidade de interiorização dos mecanismos de escrita em geral e de autocorreção em particular.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* associámos competências específicas explicitamente referidas: *Aprender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens em discursos variados; Identificar e compreender textos de tipologias diferentes: notícia, entrevista, anúncio, instrutivo, gráfico, expositivo; Discriminar valores humanos, morais e estéticos presentes nos textos.*

A partir destes enunciados de competências específicas e dos objetivos, estratégias de leitura e de atividades que envolvem os alunos em pesquisas em diferentes locais, virtuais ou tradicionais, e de atividades de abordagem de conteúdos gramaticais que acompanham as fichas e os quadros informativos presentes no projeto editorial, é possível encontrar referências implícitas a competências específicas que constam do CNEB: *Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura: capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança e conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito.*

À díade em questão, associámos ainda as competências gerais explicitamente referidas: *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano e Pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável.*

No que respeita às competências transversais, para a díade em análise apresentam-se os enunciados: *Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema; Pôr em acção os procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas e Rentabilizar as tecnologias de informação e comunicação nas tarefas de construção do conhecimento.* Através destes enunciados é possível identificar referências implícitas às competências *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*, que constam das diretrizes do Ministério da Educação (DEB, 1999).

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, associámos os enunciados de competências específicas explicitamente referidas: *Ler com expressividade e fluência textos de tradição oral; Intertextualizar situações, personagens e acção com outros textos e épocas da História; Discriminar valores humanos, morais e estéticos presentes nos textos; Expressar opiniões sobre situações e personagens e Compreender e apreciar textos poéticos.* A partir destes enunciados de competências específicas e dos objetivos, estratégias de leitura e atividades presentes no projeto editorial, é possível encontrar referências implícitas às competências específicas que constam no CNEB: *Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura: capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança.*

À díade em questão associámos ainda referências implícitas às competências gerais *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa e Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados*, identificadas a partir de algumas propostas de atividades com potencial para levar o aluno a ler por prazer.

Relativamente às competências transversais associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* a competências *Estimular a imaginação e a criatividade*, GP, p. 6.

Passamos agora a analisar o indicador *Objetivos* no projeto editorial em questão.

No PE3A6, apresentam-se como objetivos os seguintes enunciados: *Construir o saber e autonomia, através do conhecimento do Património Oral; Compreender as mensagens veiculadas por esses textos; Discutir ideias e emitir opiniões para despertar a curiosidade e novos interesses de leitura; Experimentar práticas de leitura diversas e complementares que conduzam à construção de sentidos; Contactar com textos que despertem uma certa adesão pelo seu ritmo, pela sonoridade e universos criados; Sensibilizar para a leitura de obras integrais de autores portugueses, lendo expressivamente e Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade*, que associámos à macrocategoria *Compreensão na Leitura/Identificação das ideias do texto* e às respetivas categorias.

Com base nos enunciados referidos e em estratégias e atividades que surgem ao longo do projeto editorial, foi ainda possível relacionar as díades em questão com os objetivos: *Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler; Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens; Contactar com textos variados da literatura nacional e universal, Desenvolver a competência de leitura: Apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos*, presentes no Programa (Ministério da Educação, 1991a).

À díade *Interação oralidade, leitura, escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos os objetivos apresentados: *Construir o saber e autonomia, através do conhecimento do Património Oral; Compreender as mensagens veiculadas por esses textos; Discutir ideias e emitir opiniões para despertar a curiosidade e novos interesses de leitura; Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção de aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias; Sensibilizar para a leitura de obras integrais de autores portugueses, lendo expressivamente; Estimular a imaginação e a criatividade e Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade*.

Também associámos esta díade a estratégias e atividades do oral que surgem ao longo do projeto e que relacionámos com objetivos referidos no Programa do 6º Ano (Ministério da Educação, 1991a): *Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e*

*clareza, em função de objectivos diversificados; Comunicar oralmente, tendo em conta a oportunidade e a situação; Desenvolver a capacidade de retenção de informação oral; Alargar a competência pela confrontação de variações linguísticas regionais e sociais com formas padronizadas da língua.*

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos enunciados que remetem para objetivos: *Aperfeiçoar a escrita através da recolha e tratamento de informação com recurso a diversos meios: relato, resumo, reconto e BD; Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção de aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias; Estimular a imaginação e a criatividade e Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade.*

Através de enunciados relativos a estratégias e atividades de escrita que surgem ao longo do projeto editorial, foi possível relacionar a díade em questão com os objetivos: *Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita; Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção; Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas; Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita e Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção*, presentes no Programa do 6º Ano (Ministério da Educação, 1991a).

Não foi possível associar objetivos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* associámos os enunciados de objetivos, apresentados neste projeto editorial: *Ler e compreender enunciados escritos; Discutir ideias e emitir opiniões para despertar a curiosidade e novos interesses de leitura; Sistematizar conclusões sobre regras de funcionamento da turma em actividades de comunicação oral; Rever e actualizar conteúdos gramaticais já apreendidos; Aperfeiçoar a escrita através da recolha e tratamento de informação com recurso a diversos meios: relato, resumo, reconto e BD; Reconhecer as regras de construção da sua língua, reflectindo e aplicando; Conhecer e reflectir nos aspectos*

*básicos da estrutura e de uso do Português-padrão; Experimentar práticas de leitura diversas e complementares que conduzam à construção de sentidos; Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção de aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias e Rever conteúdos gramaticais e literários.*

A partir destes enunciados de objetivos e de outros relativos a estratégias e atividades, foi possível associar à díade em análise referências implícitas a alguns objetivos formulados para o 6º Ano, no documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1991a): *Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler; Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens; - Desenvolver a competência de leitura: apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos e Adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.*

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, foi possível associar os objetivos: *Discutir ideias e emitir opiniões para despertar a curiosidade e novos interesses de leitura; Contactar com textos que despertem uma certa adesão pelo seu ritmo, pela sonoridade e universos criados; Sensibilizar para a leitura de obras integrais de autores portugueses, lendo expressivamente e Estimular a imaginação e a criatividade.*

Através das estratégias e atividades que surgem ao longo do projeto foi possível relacionar o objetivo *Criar hábitos através de laços afectivos e sociais com o acto de ler* presente no Programa do 6º Ano (Ministério da Educação, 1991a) com a macrocategoria *Autonomia na leitura* e respetivas categorias.

### **7.3.2.2. Conteúdos**

No Anexo 9, o leitor encontra também informação relativa aos *Conteúdos* associados à compreensão na leitura contemplados no PE3A6, de forma explícita e implícita. Para preencher este quadro, partimos do *Ma* e do *Gp* considerados na íntegra e de algumas referências que surgem ao longo dos restantes componentes do projeto.

Antes de mais, importa referir que, no projeto editorial em análise, são apresentados como enunciados de conteúdos um grande número de enunciados relativos a atividades. Referimos alguns exemplos desses enunciados identificados a partir do *Ma* e do *Gp*: *ordenar acontecimentos num conto ou fábula; comparar versões de narrativas semelhantes quanto ao tema, assunto e personagens; comparar versões do mesmo conto/fábula; distinção entre texto narrativo e dramático; a descrição de pessoas e animais; comparação de narrativas semelhantes; identificação de algumas narrativas universais, personagens e objectivos; leitura orientada de obras nacionais/universais; comparação de textos quanto ao tema/assunto; conhecimento de autores e poemas de outros países (lusófonos); leitura, compreensão e escrita de textos tradicionais; distinguir alguns registos de língua em textos propostos; organizar e expor trabalhos de pesquisa: resumo, quadros, esquemas, relatos, biografias; ler, compreender e criar textos de tipologias diferentes e identificar as suas características próprias; Leituras complementares: autores de poemas, poemas diferentes, mas com temas e assuntos semelhantes (intertextualidade); Reflectir sobre a função da notícia, anúncio, entrevista, cartaz, gráfico; Descrever-se e descrever os outros; Fazer leitura expressiva de poemas; Memorizar e declamar algumas composições poéticas; escrita e exposição de trabalhos de pesquisa sobre autores e países de expressão e língua portuguesa. Saber ler expressivamente um texto dramático; Criar ou recriar pequenos textos dramáticos; registo e criação de alguns textos do quotidiano/funcionais; Utilizar o dicionário para aperfeiçoar a expressão escrita; escrita e exposição de trabalhos de pesquisa sobre autores e países de expressão e língua portuguesa.* Por se tratar de atividades serão objeto de análise aquando do tratamento do indicador seguinte.

Mas o PE3A6 também apresenta várias referências explícitas a conteúdos, quer no *Ma* (através do respetivo *Índice*), quer no *Gp* (através da coluna *Conteúdos* da rubrica *Sugestão de programação*), onde estes se encontram organizados de acordo com os três períodos em que se divide o ano escolar. Pudemos ainda encontrar referências implícitas a conteúdos nas páginas de abertura de cada unidade, sob a designação de *Leitura/compreensão/expressão*, e nas propostas de atividades apresentadas. Centrámos a nossa análise nestes conteúdos explicitamente referidos.

Como se pode verificar a partir da grelha preenchida para o PE3A6 (cf. Anexo 9), no que diz respeito ao conteúdo *Tipos/géneros textuais*, associámos às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* um grande número de conteúdos.

No *Gp* são explicitamente referidos os conteúdos: *A narrativa: retrato físico e psicológico; A narrativa: modos de expressão; A fábula: suas características e objectivos; O conto tradicional: suas características e estrutura; A lenda: características e interesse; O romance tradicional: origem, constituição e função; Outros textos tradicionais que apelem ao maravilhoso; O texto dramático, características, personagens e representação; O texto poético: versificação e características formais; Os textos do quotidiano/funcionais: notícia, entrevista, instrutivo, gráfico; reconhecimento das suas estruturas e funções.*

No *Ma* são explicitamente referidos os conteúdos: *Características de textos escritos: diário, convite, acta; O retrato e auto-retrato (oral e escrito); A narrativa: tipo de narrador e situação espaço-temporal; A narrativa: retrato físico e psicológico das personagens; A narrativa: modos de expressão; A fábula: características e função; O conto tradicional: características e estrutura; A lenda: características e interesse; O romance tradicional: origem, constituição e função; A balada, a descrição, os provérbios; A poesia dos países lusófonos.*

No que respeita à díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, pudemos identificar no *Gp* referências explícitas a conteúdos associados ao texto narrativo (*A narrativa: retrato físico e psicológico; A narrativa: modos de expressão; A fábula: suas características e objectivos; O conto tradicional: suas características e estrutura; Outros textos tradicionais que apelem ao maravilhoso; A lenda: características e interesse; o romance tradicional: origem, constituição e função*), ao texto lírico (*O texto poético: versificação e características formais*), ao texto dramático (*O texto dramático, características, personagens e representação*) e a textos não literários (*Os textos do quotidiano/funcionais: notícia, entrevista, instrutivo, gráfico; reconhecimento das suas estruturas e funções*).

Para a mesma díade, no *Ma*, identificámos os conteúdos: *Características de textos escritos: diário, convite, acta; O retrato e auto-retrato (oral e escrito); A narrativa: tipo de*

*narrador e situação espaço-temporal; A fábula: características e função; O conto tradicional: características e estrutura; O romance tradicional: origem, constituição e função; A lenda: características e interesse; A poesia dos países lusófonos.*

Tendo em conta o facto de que os conteúdos explicitamente referidos no *Gp* e no *Ma* se relacionam predominantemente com textos literários, podemos concluir que os autores deste projeto editorial consideram que estes são mais complexos e, dessa forma, contribuem mais para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Logo, apresentam mais conteúdos relacionados com os textos literários e desvalorizam ou exploram de uma forma mais superficial conteúdos específicos dos textos não literários.

No âmbito da interação entre a oralidade, a leitura e a escrita, foi também possível identificar alguns conteúdos explicitamente referidos.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, no *Gp*, associámos os conteúdos: *Descrever-se e descrever os outros; Comparar versões do mesmo conto; Comparação de narrativas semelhantes; Leitura orientada de obras nacionais/universais*. No *Ma*, destacamos o conteúdo: *O debate: organização e finalidades*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos os seguintes conteúdos, explicitamente referidos no *Gp*: *A narrativa: retrato físico e psicológico; A fábula: suas características e objectivos; O conto tradicional: suas características e estrutura; O romance tradicional: origem, constituição e função; Outros textos tradicionais que apelem ao maravilhoso; A lenda: características e interesse; A descrição de pessoas e animais; Características de técnicas de escrita: diário, convite, acta; Os textos do quotidiano/funcionais: notícia, entrevista, instrutivo, gráfico*.

No *Ma*, por sua vez, foi possível identificar os conteúdos: *Características de textos escritos: diário, convite, acta; o retrato e auto-retrato (oral e escrito); O conto tradicional: características e estrutura; Distinção entre texto narrativo e dramático; A lenda: características e interesse; o romance tradicional: origem, constituição e função; A*



*narrativa: modos de expressão; A poesia dos países lusófonos e Reflectir sobre a função da notícia, anúncio, entrevista, cartaz, gráfico e instrutivo.*

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, não pudemos associar conteúdos relacionados com tipos/géneros textuais referidos neste projeto editorial, de forma explícita ou implícita.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, associámos os seguintes conteúdos, explicitamente referidos no *Gp*: *A narrativa: retrato físico e psicológico; A narrativa: modos de expressão; A fábula: suas características e objetivos; O conto tradicional: suas características e estrutura; O romance tradicional: origem, constituição e função; Outros textos tradicionais que apelem ao maravilhoso; A lenda: características e interesse; A descrição de pessoas e animais; O texto poético: versificação e características formais; Conhecimento de autores e poemas de outros países (lusófonos); O texto dramático, características, personagens e representação.*

No *Ma* surgem, de forma explícita, os conteúdos: *Características de textos escritos: diário, convite, acta; O debate: organização e finalidades; O retrato e autorretrato (oral e escrito); A narrativa: tipo de narrador e situação espaço-temporal; A fábula: características e função; O conto tradicional: características e estrutura; O romance tradicional: origem, constituição e função; A lenda: características e interesse; A balada, a descrição, os provérbios; A poesia dos países lusófonos.*

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* foi também possível associar conteúdos, mas em menor número. No *Gp* encontramos os conteúdos: *Conhecimento de autores e poemas de outros países (lusófonos) e Os textos do quotidiano/funcionais: notícia, entrevista, instrutivo, gráfico.* No *Ma* encontramos os conteúdos: *A importância dos livros, leitura, biblioteca; O romance tradicional: origem, constituição e função; A lenda: características e interesse; A balada, a descrição, os provérbios e A poesia dos países lusófonos; A poesia dos países lusófonos; Leituras complementares: autores de poemas, poemas diferentes, mas temas e assuntos semelhantes (intertextualidade); Criar ou recriar pequenos textos dramáticos e Saber ler expressivamente um texto dramático.*

Procurámos também encontrar no PE3A6 conteúdos relacionados com as *estratégias de leitura*.

No *Gp* e no *Ma* encontramos referências a estratégias de leitura, erradamente apresentadas como sendo competências específicas: *Ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto; Extrair e condensar informação; Sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo; Verificar a compreensão do que está a ler; Procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar; Localizar no texto a informação pretendida e Relacionar a experiência pessoal com o universo criado pelos textos*.

No PE3A6, foi ainda possível identificar *Outros conteúdos* relacionados com a temática do nosso estudo.

Às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto e Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, no *Gp*, associámos os conteúdos: *Distinguir sentido próprio de figurado; Recursos expressivos; Identificar e aplicar algumas classes gramaticais*. No *Ma*, às mesmas díades, associámos os conteúdos *A importância dos livros, leitura, biblioteca e A escola como núcleo de saberes e culturas*.

Não são apresentados *Outros conteúdos* relacionados com a superestrutura textual e, desta forma, não associámos nenhum à díade *Compreensão na leitura/identificação da estrutura do texto*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos o conteúdo *Recursos expressivos*, referido no *Gp*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos o conteúdo *Recursos expressivos*, referido no *Gp*, e também o conteúdo *Produção de textos em outras linguagens*, referido no *Ma*.

À macrocategoria *Autonomia na Leitura* e respetivas categorias associámos os conteúdos *A importância dos livros, leitura, biblioteca e A escola como núcleo de saberes e culturas*, que surgem no *Ma*.

Para terminar, associámos ainda à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* os conteúdos *Distinguir sentido próprio de figurado, Conhecimento e reflexão de assuntos sobre o funcionamento da língua e Recursos expressivos* presentes no *Gp*.

### 7.3.2.3. Estratégias/atividades

Na grelha de análise preenchida para o PE3A6 (cf. Anexo 9), o leitor encontrará também informação relativa às estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura contempladas neste projeto editorial.

Para o preenchimento desta parte da grelha, centrámo-nos essencialmente nas propostas de trabalho apresentadas no *Ma* (nas rubricas *Compreensão, Valoração, Vocabulário, Comunicação/Produção, Actividades, Fichas formativas/Auto-avaliação* e *Ler é saber mais*) e no *Gp* (com particular incidência na coluna *Operacionalização/metodologias da Sugestão de programação*, pp. 4-6).

Como já referimos, nos enunciados de competências e conteúdos que surgem no projeto, os autores confundem competências, objetivos, estratégias de leitura, atividades e conteúdos. Face a esta situação, também nos centramos nos enunciados referidos para identificar estratégias e atividades.

Neste projeto editorial, não é feita nenhuma referência explícita a estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. No entanto, analisando as atividades propostas e os recursos apresentados para as realizar, pudemos encontrar referências implícitas a várias estratégias didáticas centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Começámos por analisar a forma como este projeto editorial contempla as três fases do processo de leitura: *pré-leitura, leitura* e *pós-leitura*.

O PE3A6 ignora a fase de *pré-leitura*, não incluindo qualquer proposta de atividade que a ela se refira. A nossa análise deste projeto editorial leva-nos a pensar que o *CDA* pode ser um recurso a utilizar pelos professores para trabalharem a *pré-leitura*,

recorrendo à audição da leitura expressiva dos textos para motivar os alunos para a sua leitura e abrir o caminho para a sua compreensão.

A fase da *leitura* propriamente dita também não é muito valorizada por este projeto editorial, dado que este não apresenta atividades que, implicitamente, façam referência a estratégias como: verificar as previsões, confirmá-las ou rejeitá-las exercendo juízo crítico, atender aos indícios e ao vocabulário-chave, ir relacionando o conteúdo do texto com o conhecimento prévio à medida que lê, clarificar ideias, construir a representação para cada segmento de informação relacionando e organizando as ideias relevantes, entre outras.

A fase da *pós-leitura* é explorada no *Ma* através das propostas de análise dos textos nele apresentados, essencialmente com base em questionários que os acompanham e que remetem para a sua compreensão. No entanto, é de salientar a ausência de indicações estratégicas para o uso desses questionários.

Passamos agora à análise das atividades de oralidade e escrita associadas à exploração dos textos e começamos pela rubrica *Compreensão*. Através desta trabalha-se essencialmente a identificação das ideias veiculadas pelo texto. Aposta-se fortemente na localização de informação explicitamente expressa nos textos e na sua reprodução nas respostas dadas a questionários, orais e/ou escritos. São disso exemplos as seguintes atividades do *Ma*: “*Quais são as personagens do texto?*”, p. 17; “*Identifica o grandioso achado de Catarina.*”, p. 20; “*Como se chama a personagem do texto?*”, p. 54; “*Indica as transformações sofridas pela personagem, sob o efeito do Sol.*”, p. 98; “*Faz o retrato físico e psicológico da personagem principal, de acordo com as informações do texto.*”, p. 133; “*Após a leitura do poema, responde: Onde vivia a água? Como era a sua vida? Transcreve uma frase/verso que nos mostre que ela vivia sozinha.*”, p. 169.

Por conseguinte, parece-nos que este projeto editorial dá destaque à localização de informação idêntica ou sinónima da que consta dos enunciados das tarefas propostas. Esta tendência retira aos leitores a possibilidade de fazerem uma leitura mais pessoal do texto e de a expressarem. Face ao exposto, o trabalho no âmbito da rubrica *Compreensão* foi essencialmente associado à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*.

Encontrámos algumas atividades que associámos à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*. A título de exemplo, destacamos no *Ma* as seguintes atividades “*Na tua opinião, o que seria o ‘Globo Dourado’?*”, p. 26; “*Qual a moralidade desta fábula?*”, p. 60; “*Qual o tema deste texto poético?*”, p. 84; “*Qual dos dois poemas mais gostaste de ler? Porquê?*”, p. 148; “*Que sentimentos nos são revelados pelo poeta? Achas que ele quer transmitir-nos algo de bom ou de mau? Justifica.*”, p. 155.

Paralelamente, verificámos um crescendo de dificuldade nas questões da rubrica *Compreensão*, à medida que avançávamos no *Ma*. Constatámos que estas tendem a incidir cada vez mais na identificação das ideias principais do texto, logo sobre a compreensão ao nível da macroestrutura.

De facto, se nos detivermos um pouco sobre os verbos de ação e pronomes interrogativos presentes nas perguntas inseridas nos questionários, sentimos que há algumas alterações. Assim, nas primeiras unidades do *Ma*, surgem com muita frequência verbos como *transcreve, diz, retira, enumera, indica, identifica, refere, seleciona, procura* e pronomes interrogativos como *que, quem, qual, quando, onde*. Posteriormente, aparecem com mais frequência verbos de ação como *justifica, concordas, elabora, caracteriza*; expressões como *explica por palavras tuas* e *dá a tua opinião* e pronomes interrogativos como *porquê?*. Assim, passamos de perguntas como: “*Apesar de ainda seres criança, o autor do texto confia em ti. Transcreve a expressão que revela essa confiança.*” (p. 15) e “*Quais as personagens do texto?*” (p. 17) a perguntas como “*Será que podemos classificar o texto de narrativo? Justifica a resposta.*”, p. 133; “*Das partes descritivas do texto, selecciona aquela de que mais gostaste e indica os motivos da tua preferência?*” (p. 133) e “*Estes dois poemas transmitem-nos a beleza da Natureza: o melro, o luar, o vento, os bichos, etc. Qual o motivo que teria levado os seus autores a escrevê-los?*” (p. 148).

A rubrica *Valoração* apresenta mais atividades de compreensão global dos textos, envolvendo os alunos em atividades de leitura intensiva e extensiva, para que percebam as relações entre palavras e ideias. Essas atividades implicam a construção de inferências, associada à ativação de conhecimentos prévios, que obriga ao confronto da informação retirada do texto com os conhecimentos já adquiridos como reação ao lido. A título de

exemplo, referimos as seguintes atividades do Ma: *“Que relação existirá entre a criança e o pássaro livre? Dá a tua opinião.”*, p. 15; *“Concordas com o título do texto? Justifica.”*, p. 18; *“Dá a tua opinião sobre as possíveis formas de evitar que falem livros às crianças que gostam de ler.”*, p. 21; *“Estás de acordo com a comparação que a Mariana faz entre prédios e os armários? Justifica.”*, p. 66; *“Para ti, viajar é tal e qual como sente o autor do poema? Porquê?”*, p. 84; *“Exprime a tua opinião quanto à atitude que o velho tomou perante as críticas que foi ouvindo.”*, p. 87; *“Tenta procurar o significado de xenofobia e relaciona-o com essa lenda.”*, p. 102; *“Se estivesses no lugar do homem, terias ido a Kioto, para tratar de negócios, deixando a tua família e sabendo que a viagem era perigosa? Dá a tua opinião, apresentando as tuas razões.”*, p. 125; *“Explica o provérbio: ‘Faz bem e não olhes a quem’. De que forma o podemos relacionar com este texto?”*, p. 138; *“Em que meio vives? Rural ou urbano? Discute as vantagens e as desvantagens dos dois.”*, p. 155; *“Que lição retiraste, depois da leitura deste poema?”*, p. 170.

A articulação desta rubrica com a exploração de conteúdos relacionados com a área curricular não disciplinar de Formação Cívica também promove a formulação de hipóteses relativamente aos textos em estudo, a ativação de conhecimentos prévios, o processamento e integração de informação nova e a argumentação a propósito dos textos, o que permite tornar o aluno mais competente para observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo e interagir com o seu semelhante.

Deste modo, este projeto editorial pode contribuir para a formação de leitores competentes, que sejam, simultaneamente, cidadãos interventivos e críticos, capazes de ir além do sentido literal dos textos e de os interpretar, relacionando-os com outros textos e discursos que fazem parte da realidade social.

Face ao exposto, o trabalho desenvolvido no âmbito da rubrica *Valoração* foi essencialmente associado à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*.

Outra constatação que fazemos prende-se com o facto de nenhum dos poucos textos não literários apresentados ser acompanhado da rubrica *Valoração*, pelo que são apenas objeto de perguntas de localização de informação, tais como: *“Qual o seu título? Que informações nos dá o 1º parágrafo?”*, Ma, p. 163; *“Quem é o entrevistado? Qual a*

*sua nacionalidade? Que recorde conseguiu? Transcreve todas as informações sobre o celacanto.*”, Ma, p. 174; *“Depois da leitura e observação atentas deste texto informativo e, ao mesmo tempo, publicitário, selecciona as respostas que te parecerem correctas.”*, Ma., p. 176; *“Observa também o seguinte anúncio em forma de cartaz publicitário e responde: Quem é o seu autor? A quem se dirige? Transcreve o slogan.” (...)*, Ma, p. 178; *“Que assunto é tratado em ambos os gráficos?”*, Ma, p. 183; *“Onde fica o Parque Crapaudine?”*, Ma, p. 191.

A justificação que encontramos para esta opção prende-se com o facto de os autores considerarem que os textos literários são mais complexos, logo contribuem mais para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Desta forma, apresentam menos textos não literários e exploram-nos de uma forma mais superficial. A falta de tradição na análise dos textos não literários está na origem de muitas dificuldades na sua abordagem e traduz-se na secundarização dos textos não literários na generalidade dos manuais.

Passamos agora à análise da rubrica *Vocabulário*, através da qual se procura resolver dificuldades de leitura suscitadas pelo desconhecimento de vocábulos ou expressões. Podemos referir atividades como: *“Consulta um dicionário e procura os sinónimos adequados das seguintes frases (...)*”, p. 35; *“Substitui os vocábulos sublinhados por outros de sentido equivalente (...)*”, p. 66, *“Explica por palavras tuas, as seguintes expressões do texto (...)*”, p. 15.

O trabalho proposto no âmbito desta rubrica foi associado às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, por potenciar o alargamento do vocabulário dos alunos e a realização de inferências através da resolução de dificuldades de leitura pela descoberta do significado de determinadas palavras pelo contexto

Uma análise atenta dos questionários que acompanham os textos propostos para leitura permite-nos concluir que a superestrutura textual é pouco contemplada. Logo, temos poucos exemplos de atividades a associar à díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*. Podemos referir alguns exemplos retirados do Ma, tais como: *“Faz a localização espaço-temporal da acção do texto.”*, p. 22; *“Qual a*

*personagem principal do texto?”*, p. 70; *“Estás perante uma narrativa aberta ou fechada? Porquê?”*, p. 98; *“No texto, há momentos de narração, descrição e diálogo. Preenche o seguinte quadro com expressões do texto.”*, p. 124; *“Será que podemos classificar o texto de narrativo? Justifica a resposta.”*, p. 133; *“Observa o modo como a notícia foi construída. Há nela vários parágrafos com funções diferentes, dentro do texto. Em que parágrafo encontras as informações mais importantes? Encontra resposta para as perguntas: Quem? O quê? Onde? e Quando? (...)”*, p. 179.

Nos enunciados apresentados no *Ma* e no *Gp* como competências e conteúdos, foi também possível identificar as atividades: *ordenar acontecimentos num conto ou fábula; comparar versões de narrativas semelhantes quanto ao tema, assunto e personagens; comparar versões do mesmo conto/fábula; distinção entre texto narrativo e dramático; a descrição de pessoas e animais; comparação de narrativas semelhantes; identificação de algumas narrativas universais, personagens e objectivos; leitura orientada de obras nacionais/universais; comparação de textos quanto ao tema/assunto; conhecimento de autores e poemas de outros países (lusófonos); leitura, compreensão e escrita de textos tradicionais; distinguir alguns registos de língua em textos propostos; organizar e expor trabalhos de pesquisa: resumo, quadros, esquemas, relatos, biografias; ler, compreender e criar textos de tipologias diferentes e identificar as suas características próprias; Reflectir sobre a função da notícia, anúncio, entrevista, cartaz, gráfico; Fazer leitura expressiva de poemas; Saber ler expressivamente um texto dramático; Seleccionar informação nos textos e poemas, assim como recursos expressivos; Reflectir sobre a diversidade de tipos de texto produzidos no âmbito de um universo de referência: o das relações familiares; Relacionar tal diversidade com intenções comunicativas; Praticar o estudo de narrativas integrais e de excertos seleccionados; Identificar o tema comum a vários poemas; Realizar trabalhos de comparação de textos poéticos, identificando assunto e temas; Caracterizar personagens e ambientes; Recontar/resumir excertos da narrativa; Narrar; Ler textos de temas variados de literatura portuguesa e traduções de qualidade da literatura universal e Responder a questionários. Dada a sua natureza, associámos estas atividades à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias.*



No que se refere à articulação entre a leitura e os domínios da oralidade e da escrita, centrámo-nos na rubrica *Comunicação/Produção*.

Pela quantidade e qualidade das atividades que articulam a oralidade com a leitura (cf. Anexo 9), concluímos que o domínio da oralidade é muito pouco trabalhado neste projeto editorial. Apesar disso, podemos referir algumas atividades do Ma que associámos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, tais como: “A propósito da leitura e da escrita, vamos realizar um debate (...)”, pp. 36-37; “Investiguem sobre dois fabulistas (...) façam uma troca de impressões acerca do que obtiveram.”, p. 64; “Memoriza este poema e recita-o. Podes, também, dramatizá-lo com os teus colegas da turma.”, p. 111; “Tenta obter esta obra na biblioteca e descobre o resumo dos acontecimentos, assim como os sete milagres do lobo. Relata-os, oralmente.”, p. 136; “Distribuam os papéis e representem o texto. Devem criar um final ou consultar a obra e dar-lhe esse mesmo final.”, p. 188; “Dividam-se em grupos e dramatizem alguns episódios desta obra [‘Ulisses’, de Maria Alberta Menéres]. Para isso devem preparar os diálogos, os cenários e guarda-roupa adequados.”, p. 197.

A esta díade associámos ainda enunciados integrados na lista de competências e conteúdos que constava do Ma e do Gp: *Organizar e expor trabalhos de pesquisa: resumo, quadros, esquemas, relatos, biografias; Fazer leitura expressiva de poemas; Memorizar e declamar algumas composições poéticas; Saber ler expressivamente um texto dramático; Criar ou recriar pequenos textos dramáticos; Exposição de trabalhos de pesquisa sobre autores e países de expressão e língua portuguesa; Ler com expressividade e fluência textos de tradição oral, recriando-os por escrito) e Dramatizar textos e auto e hetero-avaliar-se; Fazer curtas exposições previamente preparadas, em contexto de sala de aula.*

A interação leitura-escrita parece preocupar mais os autores deste projeto editorial. Tal preocupação manifesta-se na proposta de realização de um debate sobre a importância e a relação entre a leitura e a escrita, na sequência da leitura do texto “É preciso ler!” (pp. 34-35), que associámos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

O mesmo aconteceu com a grande maioria das atividades propostas na rubrica *Comunicação/Produção* do Ma, que dizem respeito à escrita, envolvendo o aluno na produção de textos variados, tais como cartas (“*Como já viste, o texto é uma carta. Então irás escrever uma carta a um amigo contando (...)*”, p. 68), poemas (“*Vais construir acrósticos a partir das seguintes palavras (...)*”, p. 15), narrativas (“*O Tiago contou à turma a sua aventura. Contudo, ela não está completa, pois não sabemos o que aconteceu naquele sítio fabuloso. Imagina o final da história contada pelo Tiago.*” p. 18), descrição (“*Descreve a imagem que se segue e que está relacionada com férias. Tenta ser criativo.*”, p. 18; “*Agora vamos falar de colegas e amigos. Cada um vai fazer a sua própria descrição, uma espécie de auto-retrato (...)*”, p. 43), atas (“*Após a realização do debate e a avaliação dele, a turma poderá elaborar uma acta sobre os resultados e as conclusões (...)*”, p. 38), autobiografia (“*a propósito de pessoas das tuas relações e ainda relacionado com o texto, vais fazer a tua autobiografia, ou seja escrever sobre ti próprio (...)*”, p. 52), diálogos (“*Vais imaginar um diálogo entre esta ‘bruxa’ e tu próprio.*” , p. 72), resumos (“*Resume, por palavras tuas, esta lenda.*” , p. 106), notas de pesquisa (“*Observa um mapa do Japão e recolhe elementos deste país em enciclopédias, Atlas e Internet (...)*” , p. 126).

Também associámos a esta díade alguns dos enunciados incluídos na lista de competências e conteúdos referida no Ma e no Gp: *Leitura, compreensão e escrita de textos tradicionais; Organizar e expor trabalhos de pesquisa: resumo, quadros, esquemas, relatos, biografias; Ler, compreender e criar textos de tipologias diferentes e identificar as suas características próprias; Escrita e exposição de trabalhos de pesquisa sobre autores e países de expressão e língua portuguesa; Criar ou recriar pequenos textos dramáticos; Registos e criação de alguns textos do quotidiano/funcionais; Utilizar o dicionário para aperfeiçoar a expressão escrita; Ler com expressividade e fluência textos de tradição oral, recriando-os por escrito); Praticar; Recontar/resumir excertos da narrativa; Redigir textos, por escrito, sobre a narrativa estudada; Escrever textos narrativos subordinados a temas impostos ou por livre iniciativa; Usar de forma elementar um processador de texto; Escrever poemas ou outros tipos de texto para informar e protestar e Elaboração de poemas, diálogos dramáticos e artigos para o jornal.*

Para a realização de algumas das atividades de oralidade e escrita são, por vezes, disponibilizados recursos no *Ma* para auxiliar o aluno na produção dos textos pretendidos: debate, p. 37; reconto de BD por escrito, p. 89; acta, p. 38; ficha de leitura, p. 44; carta, p. 68, autobiografia, p. 52, etc.

À semelhança de outros projetos editoriais já analisados, também este não apresenta qualquer atividade de aperfeiçoamento dos textos produzidos pelos alunos e, por isso, mais uma vez não foi possível fazer qualquer associação à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*. No entanto, gostaríamos de referir uma atividade, relativa à produção escrita de uma biografia de Cecília Meireles, que é acompanhada por algumas orientações que apontam neste sentido: “*No final: relê o texto, verifica a ortografia e aperfeiçoa a expressão escrita*”, p. 52. Apesar de importante, por surgir isolada, esta atividade é claramente insuficiente e, ao mesmo tempo, limitada porque se centra basicamente na ortografia.

Para concluir a análise deste indicador, vamos deter-nos nas atividades propostas pelo projeto editorial que permitam desenvolver a autonomia na leitura.

Foi na rubrica *Comunicação/Produção* que encontrámos a maioria das propostas de atividades que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*. De seguida, apresentamos alguns exemplos de atividades que implicam pesquisa, tratamento, seleção e organização de informação, com recurso a diversos meios e apresentação dos resultados do trabalho realizado: “*(...) Podes aproveitar para escrever, depois de uma pesquisa, a biografia da escritora Cecília Meireles*”, *Ma*, p. 52; “*(...) pesquisar a lenda ‘Rosas de Santa Maria’, relacionada com ele, que faz parte da obra ‘Portugal – Histórias e lendas’, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, da Editorial Caminho, entre outras coisas.*”, *Ma*, p. 57; “*Investiga sobre dois grandes fabulistas: La Fontaine e Fedro. Escreve o que de mais importante consegues sobre os seus aspectos biográficos.*”, *Ma*, p. 64.

Na lista de conteúdos apresentada no *Ma* e no *Gp*, foi também possível identificar atividades associadas à leitura para informação e estudo: *Organizar e expor trabalhos de pesquisa: resumo, quadros, esquemas, relatos, biografias; Ler, compreender e criar textos de tipologias diferentes e identificar as suas características próprias; Reflectir sobre a*

*função da notícia, anúncio, entrevista, cartaz, gráfico e Utilizar o dicionário para aperfeiçoar a expressão escrita.*

Inegável é também a interdisciplinaridade que estas atividades promovem. Através delas, a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa associa-se a outras – tais como História, Educação Visual e Tecnológica, Língua Inglesa, Ciências da Natureza, ... – através de atividades do Ma como: *“Ainda sobre escravos, poderás solicitar a colaboração dos teus professores de Língua Portuguesa e História para elaborares um trabalho sobre o tema Escravatura.”*, p. 28; *“A lenda fala-nos do chá. Podes fazer uma pesquisa sobre esta planta e, com a ajuda dos professores de Educação Visual e Tecnológica, de Língua Inglesa e História, organizar um trabalho colectivo e divulgá-lo na escola.”*, p. 104; *“Em trabalho de pesquisa, com a ajuda dos professores de História, Ciências, Língua Estrangeira e EVT, podem fazer um trabalho conjunto sobre vários temas, por exemplo: ‘As Cruzadas’, ‘A descoberta das Ilhas Atlânticas’, ‘Os perigos da descoberta dos caminhos marítimos’, (...)”*, p. 111; *“Faz uma pesquisa em revistas científicas, numa enciclopédia ou Internet sobre este peixe pré-histórico, o celacanto. Podes pedir ajuda ao professor de Ciências da Natureza.”*, p. 174; *“A propósito de Moçambique, elabora um trabalho sobre este país, com aspectos geográficos, históricos, fauna, flora, actividades, nome por que é hoje conhecido, capital. Deves fazer em grupo – pedindo a colaboração dos professores de História, Ciências, EVT, Ed. Musical, Formação Cívica e Ed. Moral.”*, p. 161.

Ao realizar atividades de leitura no âmbito das diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, os alunos podem ser desafiados a ler como os matemáticos, os cientistas, os historiadores, etc., munindo-se de estratégias de leitura diversificadas, orientadas para a obtenção de informação, essencial ao estudo e à aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e para a aquisição de conhecimento.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, associámos atividades propostas nas rubricas *Valoração* e *Comunicação/Produção*.

Este projeto editorial procura incentivar os alunos à leitura, como se pode depreender através desta atividade do Ma: *“Lê as outras aventuras de Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, e reconta uma delas. (...)”* (p. 129).

Pretende-se também que o aluno reflita sobre as leituras feitas e formule juízos de valor, tornando-se um leitor crítico através de atividades do Ma como: *“Concordas com a expressão é ‘bom aprender para a vida tal como se aprende a andar’? Justifica”*, p. 23; *“Como pudeste reparar, Brom, o mestre de Eragon, fala dos obstáculos que podem surgir numa aprendizagem. Com base nos seus comentários, reflecte sobre esse mesmo tema, considerando a tua experiência pessoal.”*, p. 29.

Outro aspeto importante prende-se com a reflexão sobre as mais-valias da leitura: *“Imagina que estavas a tentar convencer uma pessoa analfabeta a aprender a ler. Escreve um texto com os principais motivos que irias invocar.”*, Ma, p. 21; *“Indica os tipos de livros que mais te interessam e explica as razões das tuas preferências”*, Ma, p. 21; *“Qual é a tua opinião acerca da leitura? Achas que só se deve ler os livros de estudo? Porquê? A professora destes alunos afirmou que “as pessoas que dão muitos erros são as que lêem menos”. Parece-te que a leitura é essencial para uma escrita correcta? Justifica.”*, Ma, p. 36.

Outro aspeto relevante para promover hábitos de leitura prende-se com o facto de as personagens dos textos do Ma com alguma frequência manifestarem hábitos de leitura. Podemos referir, por exemplo: Anica, no texto *“É preciso ler”*, da obra *O Clube das Chaves*, de Maria Teresa Maia Gonzalez e Maria do Rosário Pedreira, p. 34; Rosas, no texto *“O Rosas e o duplo”*, da obra *Os Sonhadores*, de António Mota, p. 40; Sousa, no texto *“O Sousa”*, retirado da mesma obra, p. 46. Não podemos esquecer que o primeiro caminho para motivar os jovens para a leitura é mostrar-lhes como ela pode ser significativa e iluminar a nossa própria vida.

No *Ma* surgem também recomendações para a leitura da obra integral de onde foram retirados e adaptados alguns dos textos apresentados, motivando os alunos para a leitura e promovendo o desenvolvimento de hábitos neste domínio: *“Num texto escrito (ou oral, até), imagina como conseguirá Robinson sair da ilha. Depois, lê o livro e compara a tua versão e a dos teus colegas com o original.”*, p. 131; *“Tenta obter esta obra na Biblioteca e descobre o resumo dos acontecimentos, assim como os sete milagres do Lobo. Relata-os, oralmente ou por escrito.”*, p. 136.

No *Ma* encontramos também algumas sugestões de leitura, como, por exemplo, a que figura na nota a seguir apresentada: “*Para além de leres esta obra, deves ler também uma outra, Sexta-feira ou a Vida Selvagem, de Michel Tournier, que foi inspirada nesta, Robinson Crusoe.*” (p. 131).

Apesar de previsto no documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico*, o contrato de leitura não é contemplado neste projeto editorial.

É ainda de referir que a *Antologia Poética* – enquanto ensaio para poetas escondidos, por rodear o aluno de poesia e estimular a sua leitura e escrita – pode ser de grande valor neste domínio. No entanto, precisaria de estar mais articulada com o *Ma* e de ser mais valorizada, não ficando a sua exploração tão dependente da relevância que o professor lhe poderá atribuir ou não.

Resta-nos referir a rubrica *Ler é saber mais*, onde são apresentados guiões de leitura de duas das obras de leitura integral recomendadas para o 6º Ano, a saber: *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, e *O Rapaz de Bronze*, de Sophia de Mello Breyner Andresen que associámos à macrocategoria Autonomia na leitura e respetivas categorias.

Também encontrámos referências a outras atividades desta natureza na lista de competências e conteúdos que surge no *Ma* e no *Gp*: *comparar versões de narrativas semelhantes quanto ao tema, assunto e personagens; comparar versões do mesmo conto/fábula; comparação de narrativas semelhantes; comparação de textos quanto ao tema/assunto; conhecimento de autores e poemas de outros países (lusófonos); leitura, compreensão e escrita de textos tradicionais; Leituras complementares: autores de poemas, poemas diferentes, mas com temas e assuntos semelhantes (intertextualidade); Fazer leitura expressiva de poemas; Memorizar e declamar algumas composições poéticas; Praticar o estudo de narrativas integrais e de excertos seleccionados; identificar o tema comum a vários poemas; Realizar trabalhos de comparação de textos poéticos, identificando assunto e temas; Ler textos de temas variados de literatura portuguesa e traduções de qualidade da literatura universal.*

#### **7.3.2.4. Recursos didáticos**

No PE3A6 não é feita nenhuma referência explícita a recursos didáticos, mas, a partir da sua análise, foi possível identificar recursos que apoiam os processos de ensino e

aprendizagem da língua portuguesa e que podem contribuir para a formação de leitores competentes.

Por ser o recurso mais importante, iniciamos esta análise pelo *corpus* textual, que foi identificado a partir do índice do *Ma* e da análise pormenorizada do conteúdo de cada unidade. O *CDa* também merece referência neste contexto por apresentar a interpretação expressiva de alguns dos textos do *Ma*.

O projeto editorial em análise apresenta um *corpus* constituído, sobretudo, por excertos de obras de autores literários portugueses (como Almeida Garrett, Júlio Dinis, Jaime Cortesão, Aquilino Ribeiro, António Gedeão) e de nomes conhecidos da literatura infanto-juvenil nacional (Maria Alberta Menéres, Alice Vieira, Luísa Ducla Soares, Ana Maria Magalhães, Isabel Alçada, José Jorge Letria, Maria Teresa Maia Gonzalez) e ainda por alguns excertos de traduções de obras de literatura de autores estrangeiros como La Fontaine, Daniel Defoe e Lewis Carrol.

No que respeita ao texto literário, o *corpus* textual é constituído por 32 textos narrativos, um deles escrito em verso (o romance tradicional *A Bela Infanta*, numa versão registada por Almeida Garrett) e dez adaptados. São de referir ainda duas propostas de leitura de obra integral: *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, e *O Rapaz de Bronze*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Se tivermos presente o Programa de 6º Ano, onde se propõe a leitura de três a cinco narrativas, recobrando necessariamente o património nacional e o património universal, constatámos que este número é insuficiente.

Relativamente ao texto lírico, o programa recomenda um mínimo de 12 poemas e o *corpus* deste projeto contempla 19 poemas de autores portugueses, incluindo figuras literárias (como, por exemplo, Almeida Garrett, Fernando Pessoa, Eugénio de Andrade, Miguel Torga, José Gomes Ferreira e António Gedeão) e cultores da literatura infantil-juvenil (como, por exemplo, Luísa Ducla Soares).

No *Ma*, surgem ainda 4 poemas de autores oriundos dos PALOP: Aguiinaldo Fonseca, Alda Lara, António Baticã Ferreira, José Craveirinha e Manuel Bandeira.

Na *AP* figuram 7 poemas (de Luís Infante, António Mota e José Fanha) e exemplos de diferentes formas de poesia criados pelos autores do projeto editorial (poesia

concreta, poema em lista, quinas, poema em diamante, poemas de recorte, poemas de gente, poema-salsicha, poema às escuras).

No que concerne ao texto dramático, são apresentados apenas 2 textos: um excerto com adaptações da peça *Frei João sem Cuidados*, da obra *Teatrinho do Romão*, de Luísa Dacosta, e um excerto da obra *O Mandarim Fi-Xú*, da autoria de José Vaz.

No que concerne aos textos não-literários, são poucos os exemplos apresentados: 3 notícias, 1 entrevista, 2 gráficos, 2 textos instrutivos e 2 textos publicitários.

O evidente enfoque nos textos literários dá a entender que os autores deste projeto editorial os vêem como dotados de qualidade superior, a usar em todas as situações, independentemente das finalidades do professor quando os propõe aos alunos. Esta opção decorre das diretrizes do Ministério da Educação, particularmente as consignadas no documento *Organização curricular e programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1991a), onde se defende uma maior atenção ao texto literário, na sua diversidade de tipologias e géneros. Contudo, nas referidas diretrizes, recomenda-se também a abordagem de diversos tipos/géneros de textos não-literários. Ora, neste projeto editorial, são muito escassos os textos desta natureza.

Apesar de ser um pouco limitado, particularmente no que respeita aos textos não literários, o *corpus* textual deste projeto editorial permite trabalhar:

- a compreensão na leitura ao nível da microestrutura, macroestrutura e superestrutura, embora esta última seja um pouco negligenciada, como já pudemos mostrar aquando da análise do indicador *Estratégias/atividades*;

- a interação entre a leitura, a oralidade e a escrita, mas descuida por completo a reescrita e melhoria dos textos produzidos;

- a autonomia na leitura, associada à leitura para informação e estudo, que contribui para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, e à leitura recreativa, promotora de hábitos de leitura.

São ainda de referir outros recursos didáticos incluídos neste projeto editorial.

No *Ma* surge um conjunto diversificado de atividades de compreensão na leitura que remetem para textos não literários, permitindo o aprofundamento de conteúdos abordados e incluídos em enciclopédias, prouduários, verbetes de dicionários (rubrica



*Vocabulário*) e sítios de Internet, através do recurso *Pc (TICs)* que disponibiliza sítios na Internet.

O *Ma* apresenta também as rubricas *Recursos para estudar*, *Recursos para aprender* e *Notas*, que recorrem maioritariamente a textos informativos, sobretudo instrucionais, que acompanham algumas das propostas de atividades da rubrica *Comunicação/Produção*.

Relativamente aos *Recursos para estudar*, destacamos, entre outros: *O caderno diário*, *Técnicas de escrita* e *Técnicas de leitura*, p. 33; *A memorização*, p. 39; *O Plano Pessoal de Estudo*, p. 45; *Regras para o bom funcionamento do trabalho de grupo*, p. 57; *Os apontamentos*, p. 78; *Saber ler temas de estudo*, p. 108.

No que diz respeito aos *Recursos para aprender*, o projeto apresenta os seguintes elementos de apoio: *Preparação e apresentação de trabalhos escritos*, p. 58; *Resumo de parágrafos com anotações*, p. 141; *Os textos informativos*, p. 178; *Gráficos*, p. 183.

Relativamente às *Notas*, destacamos a informação relativa a: tipos/géneros de textos (*Diário*, *Convite*, p. 23; *Debate*, p. 37; *O slogan*, p. 177; *O texto dramático*, p. 187); atividades de leitura que podem contribuir para o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita (*Para consultares o dicionário*, p. 36; *Resumo*, p. 106) e tópicos relativos ao funcionamento da língua (*Texto, parágrafo, período*, p. 24; *A versificação*, p. 151). Esta informação destina-se a apoiar a realização das atividades da rubrica *Compreensão/Produção*.

No *Ma* são também apresentados quadros informativos, para abordar ou rever conteúdos de funcionamento da língua, que acompanham frequentemente a rubrica *Actividades*, e uma ficha informativa sobre conjugação verbal (pp. 202-207). Esta informação é complementada pelo *Ca*, que propõe exercícios adicionais para trabalhar a ortografia, a morfologia e a sintaxe e o vocabulário (pp. 6-22) e ainda inclui uma breve *Gramática da Língua Portuguesa*, incidindo sobre os conteúdos do funcionamento da língua a estudar no 6º Ano de Escolaridade (pp. 23-54).

Complementando propostas de atividades feitas no próprio *Ma*, a propósito dos textos explorados, surge o recurso *Técnicas de trabalho*, onde são dadas aos alunos informações sobre como devem tirar apontamentos, fazer resumos e esquemas,

organizar um trabalho, apresentá-lo por escrito e fazer referências bibliográficas (pp. 58-60), que poderiam igualmente ser rentabilizadas na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

No *Ma* é ainda apresentada uma lista de bibliografia consultada (pp. 214-215) para fundamentação de conceitos-chave, atualização de saberes, seleção de estratégias didáticas destinadas a garantir um melhor ensino e aprendizagem e sugestões de leituras que contribuam para que o professor possa avaliar ou aperfeiçoar o seu trabalho quotidiano.

Associámos todos os recursos que acabamos de referir à díade *Autonomia na Leitura/Leitura como forma de aprendizagem* pelas suas potencialidades para o desenvolvimento de competências neste domínio.

O recurso *Técnicas de trabalho* foi também associado à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, porque permite desenvolver atividades de escrita e tornar os alunos mais competentes neste domínio.

À macrocategoria *Autonomia na Leitura* e às duas categorias que esta contempla, em especial à categoria *Leitura como recreação*, associámos outros recursos como:

- a *Ap Poetas ao vento*, que permite rodear os alunos de poesia e, assim, promove neles hábitos de leitura;

- o *CDa*, que permite rodear os alunos de um universo de leitura, por apresentar a interpretação expressiva de alguns dos textos do *Ma*;

- a lista de obras recomendadas que figura no *Gp*, constituída por 79 sugestões de leitura de autores nacionais e estrangeiros, em claro diálogo com as propostas do programa da disciplina;

- as pequenas *Bibliografias dos autores* incluídas no *Ma* (pp. 208-212), que ajudam a conhecer melhor os autores dos textos, podendo levar os alunos a outras leituras;

- as fichas de leitura que surgem no *Ca* (p. 60) e no *Ma* (p. 44);

- algumas sugestões de leitura feitas ao longo do *Ma* (tais como: a lenda "Rosas de Santa Maria", na obra *Portugal - Histórias e lendas*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, p. 57; Pesquisa de poesias e peças sobre o Natal, nas obras de Sophia de Melho

Breyner Andresen e Maria Alberta Menéres e na Revista Juvenil das Edições Salesianas, p. 78; *Uma ilha de sonho*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, p. 107; *Robinson Crusoe*, de Daniel Deföe, p. 131; a obra *Sexta-feira ou a Vida Selvagem*, de Michel Tournier, inspirada em *Robinson Crusoe*, p. 131; vários sítios de internet, que os alunos podem consultar para conhecer melhor os autores dos textos estudados - [www.1000imagens.com](http://www.1000imagens.com); [www.instituto\\_camões.pt/cvc](http://www.instituto_camões.pt/cvc), p. 57; [www.sq.biography/.com](http://www.sq.biography/.com), p. 64 ou aprofundar os seus conhecimentos sobre temas relevantes - [www.antislavery.org](http://www.antislavery.org), p. 28).

A *Ap Poetas ao vento*, através da rubrica *Agora o Poeta és tu...* (centrada na leitura e escrita de poesia concreta, poemas em lista, quinas, poemas em diamante, poemas de recorte, poemas de gente, poemas-salsicha e poemas às escuras) constitui um recurso que promove hábitos de leitura e escrita. Pelas suas características, associámo-la também à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Por apresentar a interpretação expressiva de alguns dos textos do *Ma* na voz de José Fanha, o *CDa* assume-se como um recurso que promove também o trabalho em torno da interação entre a leitura e a comunicação oral. Logo, associámo-lo à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Paralelamente, também se estimula os alunos a frequentarem espaços culturais consagrados à leitura: *“Tenta obter esta obra na Biblioteca (...)”*, p. 136.

No *Ma* encontrámos uma nota que procura motivar os alunos para a leitura: *“Para praticares a leitura debes ler muito. A biblioteca da tua escola vai ser uma grande ajuda. Então, todas as semanas, principalmente ao fim de semana, requisita um livro, seja de que tipo for, e leva-o para casa. Vais ver que, para além da televisão, ainda tens outro companheiro que te pode levar a sítios onde tu nunca foste. Depois, debes preencher uma ficha de leitura (...)”* (p. 43).

É essencial que a Biblioteca Escolar insira os alunos num contexto que tenha como objetivos promover a curiosidade intelectual, o espírito de pesquisa, a inquirição, hábitos e atitudes positivas para com os livros e a leitura. Não se pode formar leitores apenas na

sala de aula, em situações tendencialmente enquadradas por princípios de avaliação. É essencial que os alunos sejam estimulados a fazer outras leituras, a viver outras experiências de leitura, noutros ambientes. Assim, deixará de ser vista como uma imposição escolar, uma tarefa realizada para ser avaliada e cuja validade é a relativa ao tempo que durar a escola.

São ainda apresentados textos evocando valores associados à leitura, tais como: *Um livro por companhia*, p. 20; *Brincar à escrita*, p. 22; *É preciso ler*, p. 34; *Vou ler*, p. 39; *As florestas são bibliotecas*, p. 39.

Estes recursos estão associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

À díade complementar desta – *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* –, podemos ainda associar materiais referidos em atividades de pesquisa propostas: enciclopédias, revistas científicas, Internet, atlas (*“Na quinta estrofe, surgem nomes de vários pássaros. Escolhe um deles e descreve-o, depois de consultares uma enciclopédia animal ou a Internet (...)”*, p. 117; *“Observa um mapa do Japão e recolhe elementos deste país em enciclopédias, Atlas e Internet, para que possas conhecê-lo melhor (...)”*, p. 126); obras de onde são retirados alguns dos textos lidos e estudados na aula (*Portugal – Histórias e lendas*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, da Editorial Caminho, p. 57; *Obras completas*, de Sophia de Mello Breyner Andresen; Maria Alberta Menéres e a *Revista Juvenil das Edições Salesianas*, p. 78; *Lendas de Portugal*, de Gentil de Marques, numa edição do Círculo de Leitores, p. 104; *Outras aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, p. 129); produções dos alunos no âmbito da rubrica *Comunicação/Produção do Ma*.

## 7.4. Perfil dos manuais relativos ao 2º Ciclo

### 7.4.1. Aspetos gerais

Os três projetos editoriais destinados ao 2º Ciclo do Ensino Básico que analisámos no âmbito do nosso estudo destacam-se pela quantidade e variedade de componentes que compreendem: *Manual do aluno*, *Livro do professor*, *Caderno do professor*, *Livro de fichas*, *Caderno de actividades*, *Fichas de avaliação*, *Acetatos e guia de exploração de acetatos*, *Passatempos*, *CDs* e *DVDs* incluindo recursos de apoio ao manual.

Diferenciam genericamente os diversos recursos de acordo com a sua função, objetivos e intencionalidade educativa e, mais especificamente, de acordo com o destinatário, o tipo de trabalho a fazer e a sua realização dentro e fora da sala de aula.

O manual do aluno preenche funções ligadas tradicionalmente à aprendizagem e aquisição de saberes, que visam o desenvolvimento de competências, e de capacidades e permitem consolidar e avaliar as aquisições dos alunos. Destina-se essencialmente a ser usado na aula.

O caderno de actividades (inexistente no PE1A6) foi concebido para permitir a consolidação dos saberes desenvolvidos na sala de aula. Torna-se um instrumento bastante útil, não só para o professor e para o aluno, como também para a família deste, por lhe permitir acompanhar a sua atividade e informar-se sobre os conhecimentos adquiridos, as competências desenvolvidas e os valores veiculados pela escola.

O livro do professor, presente nos três projetos editoriais, é um instrumento de trabalho que, de uma forma mais ou menos evidente, procura explicitar os pressupostos assumidos na elaboração do projeto editorial em questão, apresentar sugestões metodológicas para o trabalho nos diversos temas, sugerir atividades adicionais e algumas leituras complementares.

Recursos como *Livro de fichas*, *Acetatos e guia de exploração de acetatos*, *Passatempos*, *CDs* e *DVDs* são encarados como um complemento do manual do aluno e do livro do professor, facilitando o trabalho de ambas as partes.

Apesar de haver projetos editoriais mais ricos em componentes do que outros, concluímos que os destinados ao 6º Ano que analisámos são fechados e se apresentam como recursos autossuficientes e como o único lugar do saber científico e pedagógico.

#### 7.4.2. Competências e objetivos

À semelhança do que se verificou para os projetos editoriais do 1º Ciclo que analisámos, os do 2º Ciclo apresentam poucas referências explícitas a competências e objetivos. Só o PE3A6 apresenta referências explícitas a competências e, mesmo assim, não é rigoroso na sua indicação, na medida em que, nos enunciados de competências que apresenta, é possível identificar objetivos, estratégias de leitura e atividades.

A pouca importância dada às competências prejudica a implementação de processos de ensino e aprendizagem nelas centrados, seguindo as diretrizes expostas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001).

Dada a ausência de referências a competências ou a sua indicação imprecisa, na análise destes projetos editoriais, tivemos de nos basear nas sugestões metodológicas, nas atividades propostas e nos recursos didáticos pressupostos para identificar referências implícitas a *competências gerais, transversais e específicas* associadas ao domínio da compreensão na leitura.

Concluimos que os projetos editoriais analisados procuram desenvolver algumas das competências propostas, nomeadamente no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001). No entanto, é necessária uma maior explicitação das competências que se propõem desenvolver, uma vez que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem, e devem ser do conhecimento do sujeito aprendente.

Para se tornarem leitores mais competentes nas diferentes situações comunicativas, capazes de compreender o mundo ao seu redor e agir de maneira crítica e reflexiva, os alunos têm de conhecer as competências que devem trabalhar para realizarem uma leitura crítica, em que eles sejam capazes de atribuir sentido ao que leem, distinguir contextos, funções, estilos, intenções, argumentos, pontos de vista, etc. A explicitação das competências nos manuais torna-as mais presentes e facilita a sua aquisição e desenvolvimento.

À semelhança do que se verificou nos projetos editoriais para o 1º Ciclo que analisámos, não foi possível identificar referências – explícitas ou implícitas – a competências relacionadas com a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura,*

*revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*. Esta impossibilidade deve-se ao facto de o trabalho de aperfeiçoamento dos textos produzidos pelos alunos nunca ser proposto, dada a opção redutora de trabalhar a escrita como produto. Ao desvalorizar a revisão dos textos com vista ao seu aperfeiçoamento, menospreza-se: a análise da organização das ideias, a revisão da estrutura dos textos, a identificação de erros de sintaxe e ortográficos e a reescrita e o cuidado com a apresentação final dos textos.

A leitura recreativa volta a ser a modalidade de trabalho menos promovida, dado que foi muito difícil identificar competências a associar à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*. Desta forma, estes projetos editoriais contribuem para uma deficiente aprendizagem da leitura e para o desinteresse que os adolescentes nutrem pelo ato de ler.

No decurso da análise feita, identificámos referências explícitas a alguns objetivos nos três projetos editoriais. No entanto, constatámos que os enunciados apresentados nem sempre estavam de acordo com os objetivos referidos no documento *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 2º ciclo* (DGEBS, 1991).

A partir das sugestões metodológicas, das atividades propostas e dos recursos didáticos presentes nos vários componentes dos projetos editoriais analisados, pudemos também identificar algumas referências implícitas a objetivos que figuram nas diretrizes para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa que dizem respeito a este nível de escolaridade.

Ainda no que concerne aos objetivos, importa assinalar que, apesar de ser possível identificar alguns nos três projetos analisados, eles deveriam surgir de uma forma mais precisa. Para se formar leitores competentes, as atividades de leitura devem explicitar de uma forma mais clara os motivos para a sua realização. O aluno tem de saber o que deve fazer, isto é, conhecer os objetivos que deve alcançar ao realizar determinada atividade de leitura.

A variedade dos objetivos a atingir também depende da diversidade de textos disponibilizados. Dado o facto de o *corpus* textual apresentado por estes projetos editoriais ser pouco variado, não será fácil para quem os utilizar concretizar este propósito, que também está consignado nas diretrizes para o ensino/aprendizagem da

língua portuguesa.

### 7.4.3. Conteúdos

Na análise feita, começámos por contemplar um conteúdo essencial para desenvolver competências em comunicação escrita, que designámos por *tipologias textuais de referência e géneros textuais*.

Da análise dos três projetos editoriais concluímos que este conteúdo é trabalhado de forma insuficiente, na medida em que os textos apresentados não abrangem a diversidade de tipos/géneros textuais contemplada nas diretrizes do Ministério da Educação para este ano de escolaridade. Essa diversidade tem o propósito de desenvolver competências em compreensão na leitura (já que as estratégias a adoptar na leitura de um texto podem variar em função da sua natureza) e em expressão/produção escrita (através do estudo de diferentes estruturas textuais).

A predominância de conteúdos relacionados com tipos/géneros textuais literários é a prova de que os projetos analisados apostam fortemente na abordagem de textos literários e privilegiam os géneros narrativo e lírico, que são trabalhados à exaustão, em detrimento dos textos não literários e do género dramático.

Podemos, assim, concluir que não são contemplados os tipos/géneros de texto que o aluno/leitor encontra frequentemente no seu dia a dia, dentro e fora da escola nem se procura alargar o conceito de literacia a uma multiplicidade de textos e de discursos que circulam numa sociedade de informação como a nossa e que trazem mais exigências ao nível da competência comunicativa dos cidadãos. Face ao exposto, nenhum destes projetos editoriais contribui para formar verdadeiros leitores, capazes de compreender textos escritos, de os usar para atingir os seus objetivos e de refletir sobre eles.

Um outro conteúdo por nós contemplado diz respeito às *estratégias de leitura*, vistas como procedimentos a adotar na compreensão de textos, que podem ser ensinados de forma explícita.

À semelhança do que aconteceu para o 1º Ciclo do Ensino Básico, os projetos editoriais do 2º Ciclo por nós analisados não contemplam as estratégias de leitura como



conteúdos. Assim, comprometem a formação de leitores mais autónomos e competentes, capazes de aprender a partir de textos, independentemente do seu género, estrutura ou complexidade.

Analisando os questionários sobre os textos apresentados nos três projetos editoriais, conseguimos identificar referências implícitas a algumas estratégias de leitura, nomeadamente as que têm a ver com a ativação de conhecimento prévio sobre o tema dos textos a ler e com a identificação das ideias veiculadas pelos textos e das suas ideias principais e, com menos frequência, da sua estrutura. Apesar disso, a abordagem do conteúdo *estratégias de leitura* não só é feita de forma implícita, como também é muito insuficiente.

Nos projetos editoriais do 2º Ciclo analisados, encontrámos ainda *outros conteúdos* que estavam sobretudo associados ao domínio do *Funcionamento da língua*. Estes conteúdos foram contemplados na nossa análise, porque permitem *a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua que condiciona a aquisição e o desenvolvimento de competência do modo oral e escrito*.

Nos projetos em análise, a sistematização dos conteúdos de funcionamento da língua sob a forma de fichas informativas e sínteses contribui, também, para o desenvolvimento da leitura funcional e, por isso, associámo-los à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

Mais uma vez, ficou por contemplar a díade *Interação oralidade, leitura, escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, dada a impossibilidade de identificar conteúdos neste domínio, à semelhança do que já se tinha verificado em relação às competências e objetivos.

A *Autonomia na leitura* é também pouco trabalhada, pela falta de conteúdos que promovam, por um lado, hábitos de leitura associados ao lazer e, por outro, à pesquisa e tratamento de informação em diferentes suportes para além do próprio manual.

Em síntese, os conteúdos apresentados assumem predominantemente uma estrutura disciplinar e não têm um carácter integrador, contrariando a tendência para a valorização de um ensino por competências ligado à promoção da transversalidade da

língua portuguesa e que aposte no envolvimento do aluno em atividades de maior dimensão e complexidade.

#### **7.4.4. Estratégias/atividades**

De acordo com a análise feita, nenhum dos três projetos editoriais para o 2º Ciclo por nós analisados dedica suficiente atenção à motivação dos alunos para a leitura. Não se procura reservar tempo para a leitura na aula, não se promove a leitura em voz alta, não se realizam contratos de leitura, não se procura relacionar a leitura com a vida. Parece-nos que os projetos em causa apostam mais em leituras que se prolongam em minuciosas e repetitivas análises, em vez de proporcionar aos alunos mais experiências de leitura intelectual e afetivamente estimulantes, eventualmente feitas por professores, autores, figuras públicas, em momentos de particular oportunidade, compatíveis com as reais capacidades dos alunos da faixa etária em foco.

Também não se aposta no trabalho colaborativo a desenvolver em torno da leitura: não se verifica uma forte interação do leitor com o texto e com os outros leitores; não se procura criar uma comunidade de leitores, através de projetos/atividades que envolvam os alunos, os professores, os pais e a comunidade, que impliquem a troca de opiniões sobre as obras entre jovens e adultos, que fixem desafios e atividades de leitura e que, acima de tudo, contribuam para a criação de uma atmosfera positiva que revele o ato de ler enquanto atividade para toda a vida.

As atividades de leitura propostas nos projetos centram-se na realização de trabalhos inseridos no contexto escolar e não promovem atividades livres de leitura. Veiculam, assim, uma versão escolarizada da leitura e não valorizam fatores extra-escolares, identitários, associados ao prazer na leitura e à leitura livre.

Por outro lado, as atividades propostas estão muito associadas à descodificação e tendem a privilegiar estratégias de localização e reprodução de informação explicitamente apresentada nos textos propostos.

Insiste-se bastante na leitura de textos narrativos, quando a chave do sucesso é “diversificar”. Embora o trabalho com o texto narrativo tenha dado resultados positivos, como o revelam os estudos do PISA (OECD, 2001, 2010), é preciso ajudar os nossos alunos

a serem também bons leitores de outros textos, essenciais à sua vida a todos os níveis.

Outro dos problemas detetados nestes projetos editoriais prende-se com o facto de se valorizar os produtos da leitura em detrimento de todo o processo e das estratégias que ele implica.

A análise da forma como o processo de leitura é apresentado nos três projetos leva-nos a considerar que:

- a *pré-leitura* não é suficientemente valorizada, promovendo-se pouco a reflexão do aluno sobre os objetivos da leitura dos textos propostos, a ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto do texto em questão e a formulação de hipóteses, o que facilita a sua compreensão;

- a *leitura* propriamente dita é muito pouco valorizada, apesar de ser importante que o leitor assuma um papel ativo e que, à medida que vai lendo, confronte as previsões feitas previamente com a informação do texto, formule perguntas e respetivas respostas, recapitule informação recolhida;

- a *pós-leitura* é a fase mais trabalhada, estabelecendo-se nos três projetos rotinas de interpretação que valorizam a identificação de informação explícita.

Mas ler é muito mais do que descodificar o texto e identificar informação explícita e os três projetos editoriais analisados não privilegiam práticas de interpretação dos textos conducentes a leituras plurais, capazes de formar sujeitos-leitores que participem ativamente na construção dos sentidos desses mesmos textos.

A interação entre a leitura e os domínios da oralidade e da escrita é tida em conta nos três projetos editoriais analisados, que parecem considerar que o ensino e a prática da oralidade e da escrita favorecem a aprendizagem da leitura. No entanto, a revisão e reescrita/melhoria dos textos produzidos não são contempladas em nenhum deles, já que enveredam por um ensino tradicional da escrita que valoriza o produto das atividades de escrita em vez de a encarar como um processo e de levar o aluno a refletir sobre as suas práticas neste domínio, avaliando-as e melhorando-as.

Também nenhum dos projetos editoriais analisados dá a devida importância à leitura funcional, já que todos carecem de atividades que envolvam a pesquisa, seleção e

organização de informação em fontes variadas e a sua posterior utilização com diversas finalidades.

O mesmo se passa com a leitura recreativa, dado que nenhum dos três projetos editoriais analisados apresenta estratégias e atividades explicitamente relacionadas com a fruição da leitura, capazes de levar o aluno leitor a criar uma relação afetiva com os textos lidos. Apesar disso, verificámos que estes projetos se preocupam em disponibilizar dados bibliográficos de alguns dos autores em estudo e sugerem a leitura de outros escritos por eles produzidos que podem desencadear a vontade de os conhecer melhor e ler algumas das suas obras.

Promovem-se algumas atitudes positivas para com os livros e hábitos de leitura, nomeadamente através da temática dos textos, mas criam-se poucos espaços dedicados à leitura recreativa de textos, capazes de transformar os alunos em leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida. A falta de articulação entre os projetos editoriais analisados e as bibliotecas (de sala de aula, escolares, municipais, virtuais) evidencia ainda mais este aspeto.

Relativamente à intertextualidade, digamos que é quase impercetível, dado que poucas vezes se procura que os alunos verifiquem a relação que um texto estabelece com outros textos.

Para concluir, o funcionamento da língua é trabalhado recorrentemente nos três projetos editoriais analisados e este trabalho permite uma maior consciência sobre a língua e o seu uso, permitindo a formação de falantes, ouvintes, leitores e escritores mais competentes. Como já tivemos oportunidade de referir, permitem também desenvolver a leitura funcional, uma vez que o aluno quando realiza atividades que abordam os conteúdos de funcionamento da língua, é convidado a ler fichas informativas sobre esses conteúdos e a sistematizar a informação veiculada.

#### **7.4.5. Recursos didáticos**

Um dos recursos mais importantes de qualquer projeto editorial é o *corpus* textual que apresenta.

A análise feita revelou-nos que o *corpus* dos três projetos editoriais analisados é limitado, dado que inclui essencialmente textos narrativos e líricos. No que concerne ao texto dramático, são apresentados apenas 2 textos, no PE3A6.

As propostas de leitura integral apresentadas são poucas e repetitivas, resumindo-se aos contos *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, *O Rei Rique e outras histórias*, de Ilse Losa, e *O Rapaz de Bronze*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. É à luz do Programa de 6º Ano, que se propõe a leitura de três a cinco narrativas, recobrando necessariamente o património nacional e o património universal, que justificamos esta limitação.

O evidente enfoque nos textos literários e de índole narrativa dá a entender que os autores os veem como dotados de qualidade superior, a usar em todas as situações, independentemente das finalidades do professor quando os propõe aos alunos. Esta opção decorre das diretrizes do Ministério da Educação, particularmente do Programa de Português do 6º Ano, onde se defende uma maior atenção ao texto literário, na sua diversidade de tipologias e géneros (Ministério da Educação, 1991), embora estas diretrizes também apostem no contacto com a diversidade de textos literários e não literários.

Em desrespeito pelo que é consignado no Programa e à semelhança do que se verifica nos projetos editoriais para o 1º Ciclo analisados, também nestes é particularmente evidente a presença reduzida de textos não literários, apesar de estes fazerem parte da vida quotidiana e serem importantes para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Para além do *corpus* textual, os projetos editoriais analisados apresentam normalmente outros recursos relevantes como: guiões de leitura para apoio à compreensão global das obras propostas para leitura integral, que visam orientar a sua leitura, análise e interpretação; sugestões de leitura (apenas no PE1A6); quadros informativos, as fichas informativas e pequenas gramáticas, destinados à abordagem de conteúdos do funcionamento da língua; *Recursos para estudar*, *Recursos para aprender* e *Notas*, incluindo maioritariamente textos informativos, sobretudo instrucionais, que acompanham algumas das propostas de atividades (apenas no PE1A6).

Nos três projetos editoriais analisados, encontramos ainda algumas atividades de compreensão na leitura que implicam a consulta de textos de enciclopédias, prouduários, verbetes de dicionários e sítios de Internet e, desta forma, possibilitam uma leitura mais profícua dos textos propostos para leitura e permitem realizar melhor as atividades propostas e assim contribuir para a aquisição de novas competências e o desenvolvimento das já adquiridas.

A introdução nos projetos editoriais analisados de informação sobre a autoria e proveniência dos textos que apresentam, não só ajuda os leitores a relacionar os textos com os respectivos autores, como pode contribuir para os aproximar das obras a que pertencem, promovendo a motivação para a leitura. Desta forma, pensamos que houve um especial cuidado nos textos selecionados, esperando-se que eles – geralmente excertos de textos longos – sejam, não um ponto de chegada, mas um ponto de partida para a leitura de obras integrais e para a descoberta de outras.

Um recurso importante que esperávamos que estes projetos potenciasssem era a dinamização da biblioteca escolar. Este espaço não se constitui como pólo dinamizador de atividades nestes projetos, surgindo apenas pontualmente algumas referências vagas.

Os projetos editoriais para o 2º Ciclo analisados também não assumem a responsabilidade no acesso dos alunos a bens culturais: por exemplo, visitas a museus, idas a exposições e a espetáculos de natureza cultural.

## Capítulo 8 – Análise dos manuais do 3º Ciclo

### 8.1. Manual 7

#### 8.1.1. Apresentação do projeto editorial

No quadro que se segue, o leitor encontrará informação relativa às principais características deste projeto editorial.

<b>Título</b>	<i>Plural</i>
<b>Autores</b>	Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista
<b>Ano de escolaridade</b>	9º Ano (3º Ciclo do Ensino Básico)
<b>Número de edição</b>	1ª edição – 4ª reimpressão
<b>Local de edição</b>	Lisboa
<b>Editora</b>	Lisboa Editora
<b>Data de edição</b>	2007
<b>Componentes do projeto editorial</b>	Manual do aluno Caderno do Aluno Livro do Professor CD áudio

**Quadro 11 – Principais características do PE1A9**

De acordo com a informação apresentada no quadro acima, o PE1A9 compreende o *Manual do aluno (Ma)*, o *Caderno do Aluno (Ca)*, o *Livro do Professor (LP)* e um *CD Áudio (CDa)*, que incluiu uma leitura dramatizada do *Auto da Barca do Inferno*.

De seguida, apresentamos cada um destes componentes, que foram tidos em conta na análise deste projeto editorial.

Como se pode corroborar pela informação que consta do respetivo índice e da contracapa do *LP*, o *Ma* está organizado em cinco unidades, consagradas: i) à apresentação da estrutura do programa e do manual; ii) ao estudo do texto narrativo, sendo propostos para escolha um conto de Eça de Queirós, um conto de Saramago e o “incipit” de *O Velho e o Mar*, de Ernest Hemingway, e de *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry; iii) ao estudo do texto dramático, representado pelo *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente; iv) ao estudo d’ *Os Lusíadas*, de Luís de Camões e, por contraste, da *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto; v) ao estudo de poemas de autores portugueses e de língua portuguesa (por exemplo, Miguel Torga, Almada Negreiros, Fernando Pessoa, Manuel Alegre, Ruy Belo).

A Unidade 1, à semelhança do que constatámos na análise de outros projetos editoriais, destina-se a dar a conhecer a estrutura do *Ma* e a ensinar os alunos a trabalhar com ele.

A estrutura do *Ma* inclui as seguintes rubricas, para cada unidade:

- *As obras/Os textos*;

- *Compreensão do texto*, que, para Gil Vicente, Camões e Fernão Mendes Pinto, inclui pequenos questionários de apoio ao estudo e fichas de análise global do *Auto da Barca do Inferno* e *d’Os Lusíadas*; no caso da poesia, os questionários centrados na compreensão na leitura propõem alguns caminhos de leitura;

- *Outras actividades*, propondo actividades de aprofundamento da compreensão na leitura (pesquisa, adaptação dos textos ao contexto social atual e actividades com uma forte componente lúdica) e de articulação entre a leitura e outros domínios (nomeadamente produção escrita e comunicação oral), recorrendo a diferentes modalidades de trabalho (individual, a pares, em grupo); estas deverão contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte dos alunos, mas também para os motivar para a leitura e desenvolver hábitos neste domínio;

- *Projecto interdisciplinar*, relacionado com o estudo das obras apresentadas em cada unidade; podemos referir, por exemplo, actividades como “Vamos escrever um conto com José Saramago *Um azul para Marte*” (p. 73), “Vamos fazer teatro *No palco com Gil Vicente*” (p. 156), “Vamos fazer um Álbum de Memórias *Do passado ao presente*” (p. 258) e “Vamos fazer um livro de turma, poemas e outros textos criados pela turma” (p. 296), que envolvem toda a turma e outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, podendo inclusive ser desenvolvidas na Área de Projeto;

- *Funcionamento da Língua*, incluindo questionários associados ao estudo dos textos propostos, que visam contribuir para um melhor desempenho em comunicação oral e escrita através de um melhor conhecimento do funcionamento da língua portuguesa; na margem dos referidos questionários, surgem pequenas barras indicadoras do conteúdo que está a ser explorado, que remetem para fichas de explicitação gramatical disponibilizadas no *Ca*;



- *Ficha de auto-avaliação*, que surge no final de cada unidade, para que o aluno autoavale os seus conhecimentos sobre os tópicos referidos na rubrica *No final deves saber*; os critérios de correção destas fichas são disponibilizados no final do manual.

A primeira unidade apresenta ainda:

- uma *Ficha de observação do manual* (p. 16), dando a conhecer o manual ao aluno e ensinando-o a manuseá-lo;

- a rubrica *Olhar o manual*, centrada no ilustrador, na capa, nos separadores, nas ilustrações e na relação entre as ilustrações e os textos do *Ma* (pp. 17-18);

- a lista de quatro *Obras para leitura orientada* do texto narrativo, respetiva síntese e os recursos disponibilizados para apoiar o seu estudo – texto integral e guião de leitura, no caso dos contos de Eça de Queirós e José Saramago, e excertos e guião de leitura da obra completa, para *O Velho e o Mar*, de Ernest Hemingway, e *O Príncipezinho*, de Antoine de Sait-Exupéry; é de salientar que o conto de José Saramago não faz parte da lista de textos cujo estudo é recomendado pelos *Programas* (Ministério da Educação, 1991; Reis, 2009).

Para a escolha de duas ou três destas quatro obras propostas, os autores do projeto sugerem que a sua apresentação se constitua como um momento de escuta de gostos e interesses e um passo para a negociação de percursos de leitura individuais, de grupo e/ou de turma.

A acompanhar os textos de referência nas várias sequências referidas, surge a rubrica *Outros textos*, que apresenta textos visando a contextualização das obras de leitura recomendadas, a biobibliografia dos seus autores, a leitura comparada com outros textos dos mesmos e de outros autores. Esta rubrica, juntamente com outros textos integrais ou excertos apresentados ou sugeridos, pretende motivar os alunos para a leitura e desenvolver neles hábitos de leitura.

Apesar da diversidade de textos disponibilizados, é de salientar que todos se relacionam especificamente com o domínio do literário. De facto, o *Ma* não dedica nenhuma unidade aos textos não-literários. Apesar disso, alguns textos não-literários são trabalhados através das atividades centradas na comunicação oral e escrita associadas ao

estudo de textos literários ou surgem para explicar determinados conteúdos, como teremos a oportunidade de comentar no decorrer desta análise.

No *Ma*, o estudo dos textos é apoiado por orientações de leitura, questionários escritos, fichas de leitura das obras integrais, proposta de trabalho centradas na comunicação oral, na produção escrita e no funcionamento da língua e ainda por projetos interdisciplinares que têm relação com os temas e as atividades da unidade em que se integram e envolvem toda a turma e outras áreas curriculares.

O *Ma* apresenta ainda um índice que se revela extremamente útil para o utilizador, porque, além de indicar os textos propostos para leitura orientada e outros facultados para auxiliar o seu estudo (contextualizando obras e autores, promovendo a intertextualidade e visando a leitura recreativa), apresenta também, de forma estruturada, alguns dos conteúdos abordados através das atividades propostas.

É de referir ainda que, no final de cada unidade, excluindo a primeira, os conteúdos que o aluno deve dominar são apresentados, na rubrica *No final deves saber*.

O *Caderno do aluno (Ca)* disponibiliza *Fichas* de explicitação e de aplicação dos conteúdos gramaticais e *Provas de avaliação final* que, segundo os autores do projeto editorial, possibilitam que o aluno treine as suas competências e conhecimentos com vista a uma avaliação final de todo o percurso de aprendizagem.

Como podemos corroborar através da sua *Nota prévia*, o *Lp* é um componente do projeto editorial encarado como instrumento de trabalho que visa clarificar as propostas que o *Ma* apresenta, proporcionando ao professor a possibilidade de confrontar as suas perspetivas com as do projeto editorial, apresentando-lhe linhas de abordagem e propostas de trabalho a elas associadas e não um repositório de respostas fechadas.

É também oportuno referir que os autores do projeto editorial em análise consideram que é muito útil a explicitação das competências, dos objetivos, dos conteúdos e das atividades. Já a referência às estratégias e a apresentação das respostas às questões do *Ma* são encaradas como dispensáveis e só são apresentadas como material auxiliar do professor, a usar em momentos de menor disponibilidade ou por falta de oportunidade de troca de impressões com colegas. (Pinto & Baptista, 2007, Livro do Professor, p. 3).

O *CD Áudio (CDa)* pretende dar apoio à atividade do professor, nomeadamente chamando a atenção para a interação leitura-comunicação oral.

Depois desta breve apresentação do PE1A9, passaremos à sua análise.

### **8.1.2. Análise do PE1A9**

#### **8.1.2.1. Competências e objetivos**

Na grelha de análise preenchida para o PE1A9 (cf. Anexo 10), o leitor encontrará informação relativa às competências e objetivos associados à compreensão na leitura contemplados no PE1A9, de forma explícita e implícita. Para preencher este quadro, partimos do *Ma* e do *Lp* considerados na íntegra.

Começamos por destacar o facto de o *LP* apresentar referências diretas a competências e a objetivos que, de acordo com a nossa análise, contemplam todas as macrocategorias incluídas na nossa grelha de análise (*Compreensão na leitura, Interação oralidade, leitura e escrita e Autonomia na leitura*). No entanto, não há uma diferenciação clara entre competências e objetivos, o que gera ambiguidade.

Na nossa análise, associámos às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*, *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto e Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, as competências específicas referidas explicitamente no *Lp*: *Desenvolvimento das competências de leitura nos diferentes domínios (leitura fluente e expressiva)*, *Leitura para informação e estudo e Capacidade de compreensão e interpretação de textos de diferentes tipologias* (pp. 8, 20, 36, 56); *Capacidade de leitura de textos literários e Promover o reconhecimento dos valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que enformam o texto* (pp. 20, 36, 56); *Competências de leitura de imagens* (p. 5). A partir destes enunciados, que correspondem a competências específicas, e dos objetivos, atividades e recursos contemplados no projeto, é possível encontrar referências implícitas às *competências específicas* apresentadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001): *Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista*:  
- *Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não*

*literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste; - Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.*

Tendo em conta as categorias em análise, é ainda possível identificar explicitamente as competências gerais: *Favorecer a autonomia na construção do saber* (p. 5) e *Promover a autonomia na construção do saber e do fazer* (pp. 9, 21, 37); *Sentido de pertença à comunidade nacional e linguística, bem como ao grupo turma* (pp. 9, 37, 57) e *Reforçar o sentido de pertença à comunidade escolar* (pp. 21, 37). Implicitamente, a partir das estratégias didáticas indicadas e das atividades propostas para a sua concretização no projeto editorial, é ainda possível identificar as competências gerais apresentadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001): *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável, Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa e Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados.*

No que respeita às competências transversais, foi possível identificar explicitamente para as três díades em questão os enunciados: *Desenvolver a consciência solidária, ecológica e cultural, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e de educação para a cidadania* (p. 9), *Espírito crítico e a consciência cívica e de participação, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e de educação para a cidadania* (p. 21) e *Desenvolver a consciência cívica* (p. 57). Estes enunciados de competências encontram correspondência nas competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*, que constam das diretrizes do Ministério da Educação (DEB, 1999).

Focando-nos agora na segunda macrocategoria, à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos o enunciado apresentado no *Lp*, que corresponde a uma competência específica: *Competência linguística, ao nível da compreensão e expressão de formas diversas do oral* (p. 8; 20; 36 e 56). A partir deste enunciado, dos objetivos e das atividades presentes no projeto editorial, é possível encontrar referências implícitas a competências específicas que constam das diretrizes do Ministério da Educação:

*Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento dos estudos e para a entrada na vida profissional: - Capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados; Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais: - Capacidade de utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão.*

No conjunto de competências explicitamente apresentadas, é de sublinhar a ausência de competências gerais associadas à articulação entre a leitura e a oralidade. Mesmo assim foi possível associar à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, as competências gerais: *Usar adequadamente linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar e Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa*, implicitamente referidas a partir das propostas de atividades.

Não são explicitamente referidas competências transversais que possam ser associadas à articulação entre a leitura e a oralidade. Contudo, a partir das estratégias didáticas indicadas e das atividades propostas para a sua concretização, foi possível identificar referências implícitas às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*.

Para a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, foi possível identificar explicitamente o enunciado de uma competência específica: *Desenvolver capacidades multifuncionais de escrita e das técnicas compositivas* (pp. 8, 21, 37). A partir deste enunciado, dos objetivos e das atividades presentes no projeto editorial, é possível encontrar referências implícitas a competências específicas que constam das diretrizes do Ministério da Educação: *Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita: - Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com consciência das escolhas decorrentes da função, da forma e destinatário.*

À semelhança da díade anterior, é de sublinhar a ausência de competências gerais associadas à articulação entre a leitura e a escrita no conjunto de competências

explicitamente apresentadas. Mesmo assim foi possível associar à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, as competências gerais: *Usar adequadamente linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar e Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa*, implicitamente referidas a partir das propostas de atividades.

Também não são explicitamente referidas competências transversais que possam ser associadas à articulação entre a leitura e a escrita. Contudo, a partir das estratégias didáticas indicadas e das atividades propostas para a sua concretização, foi possível identificar referências implícitas às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido* não associámos nenhuma competência, devido à ausência de situações de aprendizagem e propostas de atividades que possibilitem o envolvimento do aluno na melhoria dos seus escritos.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* associámos competências específicas explicitamente referidas: *Desenvolvimento das competências de leitura nos diferentes domínios (leitura fluente e expressiva), Leitura para informação e estudo e Capacidade de compreensão e interpretação de textos de diferentes tipologias* (pp. 8, 20, 36, 56) e *Capacidade de leitura de textos literários e Promover o reconhecimento dos valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que enformam o texto* (pp. 20, 36, 56). A partir destes enunciados de competências específicas e dos objetivos e das atividades presentes no projeto editorial que envolvem os alunos em pesquisas e na abordagem de conteúdos gramaticais, é possível encontrar referências implícitas a competências específicas que constam no CNEB: *Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista: - Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste; - Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos*.

Não foi possível identificar referências explícitas a competências gerais associadas à díade em questão, mas, a partir das estratégias didáticas indicadas e das atividades propostas para a sua concretização, foi possível identificar uma referência implícita à competência geral *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável* (Ministério da Educação, 2001).

No que respeita às competências transversais, foi possível identificar explicitamente para esta díade os enunciados: *Desenvolver a consciência solidária, ecológica e cultural, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e de educação para a cidadania* (p. 9), *Espírito crítico e a consciência cívica e de participação, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e de educação para a cidadania* (p. 21) e *Desenvolver a consciência cívica* (p. 57). Estes enunciados de competências encontram correspondência nas competências *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*, que constam das diretrizes do Ministério da Educação (DEB, 1999).

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* associámos as competências específicas explicitamente referidas: *Capacidade de leitura de textos literários* e *Promover o reconhecimento dos valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que enformam o texto* (pp. 20, 36, 56) e *Gosto pela leitura* (p. 5). A partir destes enunciados e dos objetivos, estratégias de leitura e atividades presentes no projeto editorial, é possível encontrar referências implícitas a competências específicas que constam no CNEB: *Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista: - Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste*.

À díade em questão associámos ainda referências explícitas à competência geral: *Sentido de pertença à comunidade nacional e linguística, bem como à comunidade escolar e ao grupo turma* (pp. 9, 37, 57) e à competência transversal *Espírito crítico e a consciência cívica e de participação, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e de educação para a cidadania* (p. 21). A partir de algumas propostas de atividades com potencial para levar o aluno a ler por prazer e a desenvolver hábitos de leitura, foi possível identificar implicitamente a competência geral *Realizar actividades de forma*

*autónoma, responsável e criativa e a competência transversal Estratégias cognitivas* que associámos a esta díade.

No LP deste projeto editorial, são também explicitamente referidos objetivos a atingir pelos alunos que o irão utilizar. Alguns deles parecem-nos mais gerais e transversais: *Favorecer a autonomia na construção do saber* (pp. 5, 6) e *do fazer* (pp. 9, 21, 37), *Desenvolver a consciência solidária, ecológica e cultural, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e de educação para a cidadania* (p. 9), *Desenvolver o espírito crítico e a consciência cívica e de participação, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e de educação para a cidadania* (p. 21), *Reforçar o sentido de pertença à comunidade nacional e linguística, bem como ao grupo turma e à comunidade escolar* (pp. 9, 21, 37, 57), *Desenvolver a consciência cultural e multicultural, desenvolver a consciência cívica* (p. 57), *Promoção de uma educação para a cidadania* (p. 17).

Como se referem aos domínios da compreensão na leitura, da produção escrita e ainda da oralidade, estes objetivos foram por nós associados a todas as categorias definidas para o nosso estudo, à exceção da díade *Interação oralidade, leitura e escrita/ Revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*. Embora relevante, a categoria em causa também não é contemplada neste projeto editorial, à semelhança do que se verifica noutros projetos já analisados. Pela ausência de situações de aprendizagem e propostas de atividades que possibilitem o envolvimento do aluno na melhoria dos seus escritos, concluímos que não é reconhecida a necessidade de detetar, nos textos produzidos, inadequações e insuficiências com vista ao seu aperfeiçoamento.

Centramo-nos agora nos objetivos mais específicos, explicitamente referidos no LP:

- *Favorecer o desenvolvimento das competências de leitura nos diferentes domínios – leitura fluente e expressiva, capacidade de compreensão e interpretação de textos* (pp. 8 e 56) e *Leitura expressiva, leitura para informação e estudo* (pp. 20 e 36), que associámos às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*, *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto* e *Autonomia na Leitura/Leitura para informação e estudo*;



- *Promover o gosto pela leitura* (p. 8), que associámos à macrocategoria *Compreensão na leitura* e às três categorias com ela relacionadas e ainda à macrocategoria *Autonomia na leitura*, quer no que diz respeito à *Leitura para informação e estudo*, quer à *Leitura para recreação*.

Tendo em conta a especificidade de alguns textos, são explicitamente referidos no PE1A9, os objetivos: *Desenvolver a capacidade de leitura de textos literários e promover o reconhecimento dos valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que enformam o texto* (pp. 20, 36 e 56), *Valorização do património literário português, Estudo da história e a aproximação ao nosso tempo* (p. 22), *Familiarizar os alunos com a mitologia clássica, Interiorizar algumas características gerais e específicas da epopeia* (p. 38), *Reconhecer características do texto lírico, Interpretar poemas* (p. 56), *Reconhecer sentimentos, emoções, estados de espírito, ideias, desejos expressos no poema* (p. 56), *Despertar o gosto por “dizer poesia” e levar os alunos a entusiasmarem-se por um tipo de leitura – expressiva* (p. 39), *Promover o gosto pela leitura de poesia* (p. 56) e *Propiciar uma revisão/consolidação dos diversos aspectos relativos à análise do texto narrativo* (p. 10). Estes objetivos estão muito centrados nos textos literários, com especial destaque para os tradicionais géneros narrativo, lírico e dramático. Surgem associados a conteúdos, estratégias/atividades e recursos, que permitem trabalhar a compreensão na leitura ao nível da micro, macro e superestrutura, logo podemos relacioná-los com a macrocategoria *Compreensão na leitura* e todas as categorias a ela ligadas e ainda promover a autonomia na leitura, nas vertentes de informação e estudo e leitura recreativa.

Entre estes objetivos mais específicos, figuram ainda alguns ligados à leitura de imagens: *Desenvolver competências de leitura de imagens* (p. 5) e *Sensibilizar os alunos para aspectos paratextuais* (p. 55). Associámo-los às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*, *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*. Na nossa opinião, tais objetivos revelam uma forte aposta no sentido de levar o aluno a tomar consciência das linhas cruzadas de sentido que se estabelecem entre o texto e as ilustrações a ele associadas.

São ainda de referir os objetivos *Contextualização histórica e aproximação do texto ao nosso tempo* (p. 22), *Conhecer aspectos da vida do autor (ao ler a biografia)* (p. 38) e *Dar a conhecer e despertar o interesse dos alunos pelo património histórico, artístico e cultural do país* (p. 46), muito valorizados neste projeto editorial, que associámos essencialmente à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* e às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

São também explicitamente referidos os objetivos específicos:

- *Desenvolver a competência linguística, ao nível da compreensão e expressão de formas diversas do oral* (pp. 8, 20, 36 e 56) e *Despertar o gosto por "dizer poesia" e levar os alunos a entusiasmarem-se por um tipo de leitura expressiva* (p. 39), que associámos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

- *Promover a apetência pela escrita* (p. 6), *Propiciar o desenvolvimento das capacidades multifuncionais de escrita e das técnicas compositivas* (pp. 8, 21, 37), *Treinar em grupo a técnica do resumo* (p. 13), *Contacto com tipos de textos do domínio transaccional* (p. 17), *Ser capaz de reflectir sobre o essencial da obra e transmitir esses aspectos essenciais de uma forma simples, correcta e sugestiva* (p. 18) [a propósito da elaboração de um texto de contracapa], *Avaliar a compreensão do episódio analisado e exercitar o poder de síntese dos alunos e dar-lhes a noção da funcionalidade de uma acta* (p. 42), *Desenvolver técnicas de escrita expressiva e poética* (p. 56) e *Propiciar o desenvolvimento das capacidades multifuncionais de escrita e das técnicas compositivas* (pp. 8, p. 21, p. 37), focados no desenvolvimento de competências em produção escrita em articulação com o estudo dos diferentes textos propostos, que associámos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão Escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*;

- *Estimular a imaginação e a criatividade* (pp. 9, 21, 37, 57) e *Ler de uma forma simplesmente recreativa*, que nos parecem diretamente associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, bem como à macrocategoria *Interação oralidade, leitura*

e escrita e às duas categorias a ela ligadas (*Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura e Expressão Escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*).

Há ainda outros objetivos específicos referidos explicitamente no *Ma* de que nos ocuparemos agora. Alguns estão centrados na compreensão na leitura ao nível da microestrutura: *Reconhecer as características do texto narrativo; Descrever o espaço físico; Caracterizar o espaço social; Detectar marcas de espaço psicológico; Reconhecer marcas de tempo cronológico e de tempo histórico; Reconhecer marcas de tempo psicológico* (p. 74); *Reconhecer as características do texto dramático* (p. 157); *Reconhecer as características do texto lírico; Identificar/caracterizar o sujeito poético e Reconhecer sentimentos, emoções, estados de espírito expressos no poema* (p. 297). Associámos estes objetivos à díade *Compreensão na Leitura/Identificação das ideias do texto*.

Relativamente à compreensão na leitura ao nível da macroestrutura, identificámos os objetivos: *Reconhecer as características do texto narrativo; Reconhecer as partes constituintes da narrativa: situação inicial, desenvolvimento, desenlace; Delimitar as sequências que compõem o desenvolvimento; Distinguir encadeamento, encaixe e alternância; Reconhecer o relevo das personagens; Caracterizar personagens ao nível físico e psicológico; Distinguir caracterização directa e indirecta; Distinguir personagens planas e modeladas; Localizar a acção no espaço e no tempo; Caracterizar o espaço social; Detectar marcas do espaço psicológico; Reconhecer marcas de tempo cronológico e de tempo histórico; Reconhecer marcas de tempo psicológico; Reconhecer marcas da subjectividade do narrador* (p. 74); *Reconhecer as características do texto dramático* (p. 157); *Reconhecer as características do texto lírico; Identificar/caracterizar o sujeito poético; Reconhecer sentimentos, emoções, estados de espírito expressos no poema; Interpretar sentidos explícitos e implícitos; Identificar temas ou linhas temáticas nos poemas; Reconhecer a intenção de alguns poemas e Comparar poemas* (p. 297). Associámos estes objetivos à díade *Compreensão na Leitura/Identificação das ideias principais do texto*.

No que diz respeito à compreensão na leitura ao nível da superestrutura, identificámos os objetivos: *Reconhecer as características do texto narrativo, Reconhecer*

*as partes constituintes da narrativa: situação inicial, desenvolvimento, desenlace, Delimitar as sequências que compõem o desenvolvimento, Distinguir encadeamento, encaixe e alternância, Distinguir acção fechada/acção aberta, Localizar a acção no espaço e no tempo (p. 74), Reconhecer as características do texto dramático (p. 157), Reconhecer as características do texto lírico, Analisar a estrutura formal do poema: tipos de estrofes, tipos de versos (sílabas métricas), tipos de rima, esquema rimático (p. 297). Associámos estes objetivos à díade *Compreensão na Leitura/Identificação da estrutura do texto*.*

Da análise dos objetivos referidos no *Ma*, podemos concluir que a macrocategoria mais contemplada foi a *Compreensão na leitura*. Para além destes objetivos, foi ainda possível identificar o objetivo *Ler expressivamente* (p. 297), que associámos às categorias relacionadas com a leitura recreativa e com a oralidade. No entanto, seria importante valorizar mais, em termos de objetivos, a interação entre a comunicação oral e escrita e a autonomia do leitor associada à leitura para informação e estudo e à leitura como recreação.

Relacionando os objetivos referidos de forma explícita no PE1A9, as situações de aprendizagem propostas e os recursos disponibilizados ou recomendados, foi possível identificar referências implícitas a objetivos que constam do Programa do 9º Ano (Ministério da Educação, 1991b) Assim, às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*, *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, associámos os objetivos: *Aprofundar o gosto pessoal pela leitura; Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal; Desenvolver a competência de leitura: interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística; Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica; Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias.*

À díade *Interação Oralidade, Leitura e Escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* associámos os objetivos do Programa: *Expressar-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma, em função de objetivos comunicativos diversificados; Aprender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens*

*veiculadas em discursos variado e Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.*

*À díade Interação Oralidade, Leitura e Escrita /Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura associámos os objetivos: Aprofundar a prática de escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção; Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.*

Pelas razões já apontadas, não foi possível identificar referências implícitas a objetivos do Programa que pudéssemos associar à díade *Interação Oralidade, Leitura e Escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido.*

À macrocategoria *Autonomia na leitura* e respetivas categorias, foi possível associar os objetivos do Programa *Aprofundar o gosto pessoal pela leitura; Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal; Desenvolver a competência de leitura: interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística; Aprender criticamente o significado e intencionalidade de mensagens em discursos variados e Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias*

Para terminar a análise dos objetivos do projeto, importa ainda dedicar algumas palavras a um conjunto de objetivos mais específicos, referidos na primeira unidade do PE1A9: *Conduzir o aluno na descoberta do manual (p. 6), Tomar consciência da importância das ilustrações, aprender a olhá-las com curiosidade e entendimento, perceber a sua função e as linhas cruzadas de sentido que se estabelecem com o texto e antecipar conteúdos (p. 6), Promover a apetência pela escrita (p. 6), Favorecer a autonomia na construção do saber (pp. 5, 6) e Desenvolver competências de leitura de imagens (p. 5).* A presença destes objetivos é significativa, porque valoriza o manual como um recurso complexo que exige, da parte do aluno, um conjunto de estratégias para que

se desenvolva nos diferentes domínios consignados nas diretrizes do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1991b; 2001).

Terminada a análise das competências e dos objetivos, importa comentar a dificuldade que sentimos em diferenciar neste projeto objetivos e competências devido à apresentação que é feita dos mesmos. Esta dificuldade deriva da “confusão” entre objetivos e competências presente nas diretrizes do Ministério da Educação, onde se assume, por um lado, que estes conceitos dizem a mesma coisa, pondo de lado a visão segundo a qual a *competência* diz respeito ao saber em uso e por outro, o *objetivo* é o que se espera que o aluno apreenda, numa situação de ensino e aprendizagem, face a determinados conteúdos ou conhecimentos e com vista à aquisição e desenvolvimento de determinadas competências.

Concluída a análise das competências e dos objetivos, centramos agora a nossa atenção no indicador *Conteúdos*.

#### **8.1.2.2. Conteúdos**

No âmbito do desenvolvimento de competências de leitura, no que concerne aos *Conteúdos*, é de toda a relevância que os projetos editoriais contemplem, por um lado, as tipologias textuais de referência e os géneros textuais a elas associados e, por outro, as estratégias de leitura necessárias para uma boa compreensão destes. Dado que os manuais tendem a contemplar *outros conteúdos*, vamos também tê-los em conta nesta análise, se possibilitarem a aquisição e o desenvolvimento de competências de leitura ou competências a elas associadas, à semelhança do que fizemos para os outros projetos editoriais que fazem parte do nosso *corpus*.

Alguns dos conteúdos abordados pelo PE1A9 foram identificados através do *Ma*, sendo explicitamente referidos no respetivo *Índice*, que surge no início deste componente do projeto editorial (pp. 2-11), e na Rubrica *No final deves saber* (pp. 74, 157, 259 e 297). Outros conteúdos são explicitamente referidos no *Lp*, na coluna *Conteúdos/Operacionalização* (pp. 5, 8-9, 20-21, 36-37, 56-57).

A partir da grelha preenchida para o PE1A9 (Anexo 10) e à semelhança do que acontece noutros projetos editoriais já analisados, constatamos que os conteúdos nele

abordados remetem, em grande parte, para alguns tipos de textos e géneros textuais, predominantemente literários, e *Outros conteúdos*. Mais uma vez, as estratégias de leitura não são contempladas como conteúdos.

Relativamente aos tipos de textos, o PE1A9 contempla explicitamente os três géneros literários tradicionais: narrativo, dramático e lírico.

Para o estudo do texto narrativo, apresenta como conteúdo a leitura orientada de contos (como *A Aia*, de Eça de Queirós, *O Conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago, *O Velho e o Mar*, de Ernest Hemingway, e o *Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry), associada a tópicos como as categorias da narrativa, os recursos expressivos, o sentido literal/figurado e interpretação simbólica, que, pela sua natureza, foram associados à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias. Também a esta macrocategoria e, mais particularmente, à categoria *Apreensão das ideias do texto*, associámos o conteúdo *Leitura de imagens*.

O conteúdo *Leitura recreativa* foi associado à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*. No caso do texto narrativo, é apenas trabalhado através da proposta de leitura do conto *O tesouro*, de Eça de Queirós, que surge, na rubrica *Outros textos do Ma* (pp. 34-38).

O conteúdo *Leitura para informação e estudo* é contemplado nas fichas informativas sobre textos de diferentes tipos/géneros que os alunos deverão produzir e nas fichas biobibliográficas dos autores das obras propostas para estudo. Associámo-lo à díade *Autonomia na leitura/Leitura para informação e estudo*.

Já os conteúdos *Escrita segundo modelos (Biografia, Resumo, Requerimento, Retrato, Texto da contracapa)* e *Escrita lúdica*, pelo trabalho requerido, foram associados à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

O estudo do texto dramático apresenta como conteúdos, no PE1A9, a *Leitura para informação e estudo* aplicada à contextualização do *Auto da Barca do Inferno*, que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura para informação e estudo*.

O conteúdo *Leitura orientada* e os diferentes aspetos contemplados (personagens – atitudes, reações, caracterização, evolução, argumentação, representatividade –,

intencionalidade comunicativa, ironia, recursos estilísticos, processos do cómico, registos de língua, evolução fonética e semântica, polissemia) foram por nós associados às diferentes categorias da macrocategoria *Compreensão na leitura*.

O conteúdo *Análise global*, pela forma como aborda alguns aspetos da obra em estudo (estruturas externa e interna, personagens, espaço, simbologia, registos de língua, cómico, estrutura formal), foi também associado à macrocategoria *Compreensão na leitura* e em especial às categorias *Identificação das ideias principais do texto* e *Identificação da estrutura do texto*.

Também o conteúdo *Leitura comparativa* foi associado às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto* e ainda à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

Uma vez mais, os conteúdos *Escrita lúdica* e *Escrita segundo modelo* (carta de reclamação) voltam a surgir e foram associados à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Relativamente ao estudo do texto épico-narrativo – representado pel’*Os Lusíadas*, de Luís de Camões –, são de referir os conteúdos *Leitura para informação e estudo* e a *Leitura de esquema* (aplicados a textos alusivos à contextualização da referida obra e autor, à biobibliografia de Camões e aos Descobrimentos e ainda às fichas informativas sobre a Epopeia e sobre a Estrutura d’ *Os Lusíadas*), que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

O conteúdo *Leitura comparativa*, ligado à comparação entre um texto biográfico de Camões e o texto *Camões e as Altas Torres*, de Eugénio de Andrade, trabalha a apreensão das ideias principais dos textos e foi associado à categoria com o mesmo nome da macrocategoria *Compreensão na leitura*.

Os conteúdos *Leitura expressiva* e *Leitura recreativa* – trabalhados através da leitura de poemas que poetas contemporâneos dedicaram a Camões (pp. 176-179), a Inês de Castro (pp. 200-204) e aos Descobrimentos (pp. 243-246 e 248) – foram associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

O conteúdo *Leitura orientada* – centrado na ação e herói épicos, personagens, espaço, argumentação, momentos narrativos, carácter lírico, estrutura formal, intenção



comunicativa, recursos estilísticos, narrador/narratário, simbologia, recursos expressivos – foi associado à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias.

Os conteúdos *Escrita criativa*, *Escrita segundo modelos* e *Escrita expressiva* são trabalhados na sequência da leitura e estudo de excertos d' *Os Lusíadas*, através da produção de diferentes textos – como a ata, o roteiro de visita de estudo, o texto informativo, o dicionário mitológico – e foram associados à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Os conteúdos *Análise global* (centrado nas partes constituintes da obra, planos narrativos, estruturas interna e externa e contexto histórico-literário) e *Leitura comparativa* (centrado no sentido global) foram também associados à macrocategoria *Compreensão na leitura* e, de modo particular, às categorias *Identificação das ideias principais do texto* e *Identificação da estrutura do texto*.

Para o estudo da *Peregrinação* são propostos apenas os conteúdos *Leitura orientada* e *Leitura orientada de obra integral*, que associámos à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias.

Surge também o conteúdo *Leitura recreativa*, associado à versão da *Peregrinação* em banda desenhada, da autoria de José Ruy, incluído na rubrica *Outros textos*, que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

Para o texto lírico, surgem os conteúdos *Leitura recreativa* e *Leitura expressiva*, que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como Recreação*.

A *Leitura comparativa* juntamente com a *Leitura orientada* – por abordarem o sujeito poético, o destinatário, a intencionalidade comunicativa, a interpretação/caracterização do espaço, a oposição passado/presente, a simbologia, recursos expressivos, a estrutura formal, o tema, palavras-chave, partes do poema –, foram associadas às três categorias da macrocategoria *Compreensão na leitura*.

Os conteúdos *Escrita criativa* e *Escrita expressiva*, trabalhados na sequência do estudo de diferentes poemas, foram associados à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Centramos agora a nossa atenção nos conteúdos propostos para abordar os textos não-literários.

A nossa análise permitiu verificar que é dada pouca importância ao texto não literário, que surge normalmente associado a atividades de leitura informativa ou de escrita propostas na sequência da compreensão na leitura de textos literários.

Muito raras são as atividades de leitura orientada de textos não-literários. Um dos poucos exemplos que encontramos surge na quarta unidade, a propósito do estudo de textos de imprensa (p. 247) e foi associado à macrocategoria *Compreensão na leitura*.

Associados a atividades de produção escrita na sequência da leitura e interpretação de excertos de obras literárias, surgem os conteúdos *Biografia, Resumo, Requerimento, Retrato, Texto da contracapa, Carta de reclamação*. Tendo em conta as atividades a desenvolver, associámos estes conteúdos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*. Como são acompanhados de fichas informativas que os abordam, associámo-los também à díade *Autonomia na leitura/Leitura para informação e estudo*.

A quase ausência de conteúdos relacionados com a leitura de textos não-literários é reflexo da pouca importância que lhes é concedida neste projeto editorial. Ao surgirem como recursos didáticos associados a atividades de leitura informativa ou de escrita, que são propostas antes ou na sequência do estudo de textos literários, concluímos que lhes é atribuído apenas um valor instrumental.

É necessário que a área curricular disciplinar de língua portuguesa desenvolva nos alunos as competências necessárias para estes poderem compreender e produzir todos os tipos/géneros de textos com que venham a contactar dentro e fora da escola ao longo da sua vida. O trabalho em torno do texto literário não é suficiente para criar uma competência mais geral que possa ser transferida eficazmente para os textos não literários de diferentes tipologias.

É consensual que o contacto com um conjunto variado de textos desenvolve conhecimentos, estratégias de leitura e posicionamentos específicos face a esta, de acordo com as características de cada tipo/género de texto e, deste modo, prepara para a vida, pois, socialmente, também é exigido que o leitor o faça de acordo com as necessidades ou contextos em que se move.

Independentemente de ser literário ou não literário, a escolha de um texto deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que pode propiciar e não pela possibilidade de exploração de algum conteúdo curricular, que parece ser a lógica adotada pelos autores deste projeto editorial.

É útil que o estudo da língua se faça com base em textos variados, quer literários, quer não literários, partindo do princípio de que, na sua vida quotidiana, os alunos irão ser chamados a compreender ou produzir textos como, por exemplo, contratos de trabalho, requerimentos, atas, respostas a anúncios, candidaturas espontâneas, relatórios, memorandos, etc. Se a literatura pode fornecer exemplos de como trabalhar a língua artisticamente, com grandes vantagens para a aquisição de uma competência estética e para o alargamento do vocabulário dos alunos, entre outras potencialidades, reconhecer e saber produzir textos não literários revela-se também indispensável à sua vida presente e futura. Face ao exposto consideramos importante entender o texto literário e o texto não literário como discursos complementares na sala de aula.

Este projeto editorial não contempla tipos/gêneros de texto que o aluno/leitor encontra frequentemente no seu dia a dia, dentro e fora da escola e não contribui para formar leitores competentes, aptos a participar de forma ativa na sociedade, capazes de compreender textos escritos, de os usar para atingir os seus objetivos e de refletir sobre eles.

Deve também ensinar a ler diferentes textos – literários e não-literários –, tendo presente que diferentes textos requerem competências e estratégias de leitura específicas, dado que os textos não se leem todos da mesma forma, ficando o processo de leitura dependente dos objetivos de leitura, das situações de leitura e dos textos em questão.

Outra lacuna deste projeto editorial, em termos de conteúdos, diz respeito ao facto de não ser proposto, de forma explícita, nenhum conteúdo passível de promover a interação oralidade-leitura. Implicitamente, podemos subentendê-los a partir das atividades que envolvem o domínio da oralidade, apesar de serem pouco frequentes.

Em síntese, os conteúdos apresentados assumem predominantemente uma estrutura disciplinar e não têm um carácter integrador, o que nos leva a concluir que este

projeto editorial é fechado, promovendo muito pouco o envolvimento do aluno em atividades de maior dimensão e complexidade (a única exceção diz respeito ao projeto disciplinar que surge no final de cada unidade), contrariando a tendência para a valorização de um ensino por competências ligado à promoção da transversalidade da língua portuguesa.

Tendo presente o perfil de leitor subjacente às diretrizes do Ministério da Educação, particularmente a partir da reorganização curricular materializada no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, somos de opinião de que este projeto editorial devia envolver mais recorrentemente os alunos em atividades de pesquisa e tratamento de informação, contribuindo para o desenvolvimento do seu sentido crítico.

Para além dos conteúdos relacionados com as *tipologias e géneros textuais*, seria de esperar que, no PE1A9, surgissem também conteúdos relacionados com as *estratégias de leitura* essenciais para a formação de leitores competentes e associadas aos diferentes tipos/géneros de textos. Sendo a leitura um processo constante de formulação de hipóteses, de testagem, de questionação, parece-nos que fomentar a sua verbalização na sala de aula seria um primeiro passo para formar bons leitores. As referidas estratégias devem ser ensinadas de forma explícita, para que o aluno crie uma relação dialógica com os textos que lê e se torne um co-construtor ativo de sentidos. O método que assim emerge tenderia a inverter as posições dos sujeitos no discurso da aula: os sujeitos respondentes passariam a questionadores e quem sabe perguntar “conhece”. No entanto e à semelhança de outros projetos editoriais já analisados, no PE1A9, não encontramos qualquer referência explícita a conteúdos desta natureza, apesar de ser possível identificar referências implícitas a algumas *estratégias de leitura* em atividades propostas.

Entre as estratégias de leitura implicitamente contempladas no PE1A9, podemos referir a identificação, a inferência, a descodificação e, menos frequentemente, a avaliação e a apreciação. No entanto, parece-nos que as estratégias de leitura nunca são explicitamente referidas como conteúdos por se considerar que já foram adquiridas pelos alunos.

Para terminar a análise dos conteúdos relacionados com a leitura, detemo-nos agora na abordagem dos *Outros conteúdos* que foi possível identificar no PE1A9. Alguns são referidos explicitamente e dizem respeito:

- à leitura de materiais normalmente não identificados como textos (*Leitura de imagens e Leitura de esquema, Leitura de elementos paratextuais*) e a aspetos desta (*Relação texto/imagem*);

- a diversas tarefas relacionadas com a compreensão na leitura (*Intencionalidade comunicativa, Interpretação simbólica, Leitura comparativa*);

- a modalidades de leitura (*Leitura expressiva*);

- à exploração de elementos do texto que são importantes para a sua compreensão (*Recursos expressivos*);

- a conteúdos relacionados com o *Funcionamento da língua* que, por um lado, contribuem para o desenvolvimento da leitura funcional e, por outro, para um maior conhecimento da língua, que também tem muita influência na melhoria da competência leitora.

Para terminar, há outros conteúdos no projeto que são referidos de forma implícita e foram identificados a partir da coluna das atividades do índice do *Ma: Reflexão, Debate sobre temas diversos, Exposição oral, Leitura em voz alta, Reconto oral, Apresentação/justificação de pontos de vista e o Depoimento*.

Todos estes conteúdos, que não estão diretamente relacionados com determinados tipos/géneros textuais e que são significativos, foram associados a todas as macrocategorias do nosso estudo e respetivas categorias, à exceção da categoria *Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, que não é trabalhada neste projeto editorial.

Analisados os Conteúdos passamos agora à análise do indicador *Estratégias/atividades*.

### **8.1.2.3. Estratégias/atividades**

Na grelha de análise preenchida para o PE1A9 (cf. Anexo 10), o leitor encontrará também informação relativa às estratégias/atividades didáticas centradas no

desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura propostas neste projeto editorial.

Para o preenchimento desta parte da grelha de análise do projeto editorial em questão, partimos do *Ma* – mais concretamente, do índice e das rubricas *Guião de leitura*, *Compreensão de texto*, *Outras actividades* e *Projecto interdisciplinar* – e do *Lp*, considerado na íntegra.

No PE1A9 não é feita nenhuma referência explícita a estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. A análise de obras e excertos de obras de leitura obrigatória apoia-se em:

- guiões de leitura (do conto/obra integral), no que diz respeito ao estudo do texto narrativo;

- questionários, que, normalmente, remetem para a compreensão literal do texto em estudo, mas, em alguns casos, sugerem também a sua interpretação; podemos referir, como exemplo, o questionário relativo ao conto de José Saramago, que inclui uma primeira parte mais centrada na leitura literal e na identificação de sentidos explícitos e na leitura inferencial do conto através da compreensão dos sentidos implícitos (*I – Primeira leitura: compreensão do texto*) e uma segunda parte relativa ao estabelecimento de relações entre o universo do texto em estudo e o universo do próprio aluno (*II – Segunda leitura: interpretação*) (Giasson, 1993).

No que diz respeito ao estudo do texto dramático e épico-narrativo, de Gil Vicente e de Camões, respetivamente, por, nas palavras dos autores do projeto editorial em análise, se tratar de “autores mais difíceis”, para além das rubricas *Análise global e recapitulação*, surge a rubrica *Compreensão do texto*, centrada na leitura de excertos das referidas obras.

As atividades propostas através dos *Guiões de leitura* (*Contos e Peregrinação*), da rubrica *Compreensão do texto* (*Auto da Barca do Inferno*, *Lusíadas* e texto lírico) e da *Análise Global e Recapitulação* (*Auto da Barca do Inferno*, *Lusíadas*) contemplam a leitura literal e a leitura inferencial, através da compreensão dos sentidos implícitos, e, menos frequentemente, surgem perguntas que implicam o estabelecimento de relações entre o universo do texto em estudo e o universo do aluno. Pela sua natureza, associámos estas

atividades à macrocategoria *Compreensão na leitura* e às suas categorias. Ao contrário do que se verifica noutros projetos editoriais, constatámos que a categoria *Identificação da estrutura do texto* é frequentemente trabalhada a par das categorias *Identificação das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto*.

Apesar de não ser referida em parte nenhuma deste projeto editorial, a leitura funcional está também presente em algumas atividades em que se propõe a realização de trabalhos de pesquisa, recolha e tratamento de informação com recurso a diversos meios, visando particularmente a expansão dos conhecimentos dos alunos em relação aos textos, autores, épocas propostos. Dada a sua natureza, associámos estas atividades à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

Já à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, só pudemos associar algumas atividades incluídas na rubrica *Outros textos*, onde se propõe que os alunos leiam mais alguns textos, de uma forma simplesmente recreativa, e na rubrica *Outras actividades* onde, pontualmente, são sugeridas outras leituras relacionadas com os temas em estudo ou possibilitando o contacto com textos e outras produções que abordam temas e valores de cidadania. Face ao exposto, parece-nos que este projeto editorial carece de propostas de atividades que permitam aos alunos expressarem-se, oralmente ou por escrito, de forma crítica e fundamentada, sobre leituras realizadas, em sala de aula ou noutros contextos.

Às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, associámos atividades combinando a comunicação oral e escrita para estimular a troca de pontos de vista acerca dos textos lidos e a imaginação e a criatividade, que vão sendo propostas ao longo do *Ma*.

À semelhança do que constatámos para outros projetos editoriais analisados, a díade *Interação oralidade, leitura, escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido* não foi contemplada.

Da nossa análise concluímos que, relativamente às estratégias orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura tendo em conta as atividades propostas:

- no que se refere às díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*, este projeto editorial trabalha sobretudo a compreensão literal, que implica a localização de informação idêntica ou sinónima da que consta dos enunciados das tarefas propostas, e, em alguns casos, a construção de inferências e o processamento e integração da informação;

- o PE1A9 contempla a díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* de forma muito pontual, já que são poucas as atividades que permitem explorar o tema e as ideias principais dos textos lidos; a título de exemplo, referimos atividades como justificação de títulos (“O título escolhido pelo autor – *A Aia* – parece-te sugestivo? Porquê?”, p. 28), divisão em partes (“Delimita, no poema, as partes correspondentes a: reflexão sobre a infância; memória da infância e desejo de infância.”, p. 292) e elaboração de resumos (“Redige um pequeno resumo de cada um dos momentos, em que refiras apenas o essencial: quem são as personagens intervenientes; onde estão e o que fazem.”, p. 61); o estudo d’ *Os Lusíadas* constitui exceção, porque, para além das estrofes de leitura orientada indicadas pelo Programa, o projeto editorial apresenta esquemas de todos os Cantos com referência a algumas passagens mais relevantes, bem como um breve resumo de cada Canto, o que constitui uma mais-valia em termos de visão global da obra em estudo;

- o projeto editorial valoriza a díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto* nas atividades propostas nas rubricas *Guião de leitura* e *Análise global*, centradas na estrutura interna e externa, partes constituintes, planos e personagens, entre outros aspetos.

Em suma, as atividades promotoras do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura propostas neste projeto editorial envolvem graus de dificuldade muito variáveis. Algumas estão centradas na compreensão literal, pela qual o aluno se limita a reproduzir o que está diretamente explícito no texto: “*Indica as personagens intervenientes.*”, p. 28; “*Quando se dirigiu ao porto, o homem ia acompanhado. Quem o seguiu?*”, p. 52; “*Identifica o protagonista de cada uma das epopeias referidas.*”, p. 170; “*O poeta pede ao Rei que tome conhecimento da obra que lhe dedica. Transcreve as frases que traduzem este pedido.*”, p. 184).



Outras apelam para a construção de inferências: *“Refere as sugestões que o texto te fornece sobre: as características das personagens envolvidas; a relação homem/rapaz; o espaço físico e o espaço social em que se desenrola a acção”*, p. 59; *“Que pretenderia Gil Vicente criticar através deste enforcado? Expõe a tua interpretação deste quadro”*, p. 140; *“Os heróis que assinalaste pertencem a uma ‘alta estirpe social’ como recomendam as normas da epopeia? Justifica.”*, p. 170; *“Manifesta-se na Dedicatória a intenção, já anteriormente enunciada, de glorificar os feitos dos Portugueses? Justifica a tua resposta.”*, p. 184.

Surtem também solicitações que requerem apreciação e avaliação por parte do aluno, fazendo intervir capacidades de análise e síntese: *“Gostaste do conto A Aia? Porquê?”*, p. 28; *“Que impressões e emoções te suscitou?”*, p. 28; *“A repetição é um dos recursos estilísticos mais usados para imprimir musicalidade ao poema. Explica-a.”*, p. 279).

Tendo em conta o nível etário dos alunos e o seu nível escolar, é de estranhar que raramente surjam as questões relativas aos níveis de dificuldade superior: Reorganização, Inferência, Avaliação e Justificação (Dionísio, 2000).

Os domínios da oralidade, da leitura e da escrita são apenas trabalhados sequencialmente e por justaposição, não se valorizando a sua interação. Este manual apresenta rotinas de trabalho, que se iniciam com a proposta de leitura de alguns textos, seguindo-se a abordagem da compreensão do texto (através de questionários, guiões de leitura ou análises globais) e concluindo-se com atividades centradas na leitura funcional, na escrita, na comunicação oral e no funcionamento da língua. Em cada unidade, é ainda dada aos alunos a possibilidade de envolvimento em atividades interdisciplinares, com recurso a diversas modalidades de trabalho.

Na redefinição das prioridades de trabalho, seria muito pertinente que se contemplasse a relação indissociável entre os domínios da oralidade, da leitura e da escrita. Através da oralidade, o aluno assumiria o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação diversas. Através da leitura, contactaria com diferentes modelos textuais, que possibilitariam o reconhecimento das características e modos de configuração dos diferentes textos. Através da escrita,

apropriar-se-ia de mecanismos e de saberes que lhe permitiriam ler e compreender melhor e ser mais sensível à qualidade dos textos escritos por autores reconhecidos. Desta forma, achamos que as atividades propostas devem promover um trabalho integrador dos diferentes domínios, promovendo práticas sociais interativas.

Face ao exposto, concluímos que este projeto editorial não trabalha com equilíbrio e articuladamente a leitura e a produção de textos escritos e orais. Para além disso, o trabalho centrado na produção textual não enfatiza os aspetos processuais da escrita, como a planificação, a textualização e a revisão. Por sua vez, as atividades de comunicação oral abordam alguns tipos/géneros de textos, mas não os assumem como conteúdos, nem constituem objeto específico de ensino. À semelhança do que constatámos para outros projetos editoriais já analisados, o domínio da oralidade é o menos trabalhado no PE1A9.

No âmbito de uma formação transversal, seria de esperar um maior enfoque em atividades que permitissem que o aluno se confrontasse com situações problemáticas que requeressem dele a seleção e utilização de estratégias de resolução de problemas diretamente relacionadas com o domínio da leitura, bem como a explicitação de soluções encontradas e o debate sobre as mesmas, em função dos problemas identificados e das estratégias adotadas.

Neste projeto, apesar do trabalho proposto no âmbito das rubricas *Do Passado para o Presente e Projecto Interdisciplinar*, não são muito valorizadas as competências transversais *Estratégias cognitivas e Métodos de trabalho e de estudo e Tratamento de informação* e, desta forma, não se promove significativamente a aquisição e desenvolvimento destas competências. São poucas as situações de aprendizagem que impliquem trabalhar a partir de problemas e dificuldades, envolvendo o aluno de forma ativa na escolha e aplicação de estratégias de resolução, a par do debate sobre as soluções possíveis. É necessário também que o aluno realize atividades de leitura que impliquem a identificação, seleção e aplicação de métodos de trabalho e de estudo diversificados, em função de desafios diversos e pesquisa, tratamento e produção de informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações.

Analisando agora mais detalhadamente os dados relativos às estratégias de motivação para a leitura, relativamente ao PE1A9, constatámos que, no que diz respeito à macrocategoria *Compreensão na leitura*, a estratégia didática *Rodear os alunos de um universo de leitura* aparece pontualmente associada às categorias *Identificação das ideias do texto*, *Identificação das ideias principais do texto* e *Identificação da estrutura do texto*, através de atividades que promovem a análise da relação entre imagens e textos e comparação entre textos (quanto à temática, à estrutura e à forma). É de destacar a importância dada à tomada de consciência relativa às funções das ilustrações presentes no manual e às linhas cruzadas de sentido que estabelecem com o texto, que permitem usá-las como base para antecipar conteúdos, o que é certamente uma mais-valia deste projeto.

Logo no início do *Ma*, surge a rubrica *Obras para leitura orientada*, dentre as quais será necessário selecionar algumas para leitura. Esta visa pôr o aluno em contacto com livros e pode constituir um momento de manifestação de gostos e interesses e um primeiro passo para a negociação de percursos de leitura individuais, de grupo e/ou de turma.

Para criar um universo de leitura, sugere-se ainda que o professor traga para a aula ou peça aos alunos para trazerem os títulos propostos, que poderão, certamente, ser requisitados na biblioteca da escola, reconhecendo, no contacto físico com livros, um incentivo à leitura. Sugere-se também que o momento de escolha dos livros a ler e a trabalhar ao longo do ano letivo tenha lugar na biblioteca da escola. Desta forma, está-se a aproximar os alunos da biblioteca e dos recursos que esta disponibiliza.

Outra estratégia de motivação que é contemplada no PE1A9, embora apenas pontualmente, é a de *Variar as experiências de leitura dos alunos*. São, assim, propostas atividades que implicam o recurso a diferentes modalidades de leitura (extensiva, orientada, comparativa, recreativa, para informação e estudo), a materiais de leitura diversificados (textos de vários tipos/géneros – embora com particular ênfase nos textos literários –, imagens, elementos paratextuais) e ainda à audição dos textos a estudar utilizando o *CDa*. Ainda a este nível, aquando da leitura de poemas dedicados a Camões (pp. 177-179), os autores do projeto editorial alertam para a necessidade de preparar

cuidadosamente a leitura antes da sua apresentação à turma. Desta forma, “pretende-se despertar o gosto por dizer poesia e levar os alunos a entusiasmarem-se por um tipo de leitura – expressiva – em relação à qual muitos se sentem inibidos”, como é referido no *Lp* (pp. 38-39).

No que se refere à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*, as categorias *Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura e Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* aparecem pontualmente associadas a atividades relacionadas com a estratégia didática *Criar materiais de leitura*, promovendo a leitura/apresentação de textos produzidos pelo próprio aluno, em grupo ou individualmente. São disso exemplo algumas das propostas que constam das rubricas:

- *Outras actividades*, como por exemplo, Portefólio Prémio Nobel da Literatura - elaboração de notas biográficas (p. 56), Diário de bordo da caravela “Ilha Desconhecida” - Oficina de escrita criativa (p. 57), Debate sobre se o *Príncipezinho* é um livro para crianças (p. 72), Depoimento do pajem acompanhante de Dom Anrique (p. 99), Modificação de texto (p. 103), Biografia imaginária do Sapateiro do *Auto da Barca do Inferno* (p. 113);

- *Do Passado para o Presente*, como por exemplo, a Entrevista a um cliente do sapateiro do *Auto da Barca do Inferno* (p. 114) e a Carta de reclamação de Brízida Vaz ao Administrador da empresa de transportes fluviais (p. 124);

- *Projecto interdisciplinar*, como por exemplo, Vamos escrever um conto com José Saramago (p. 73), Vamos fazer teatro “No palco com Gil Vicente” (p. 156), Vamos fazer um Álbum de Memórias “Do passado para o presente” (p. 258) e, particularmente, o projeto “Vamos fazer um livro de turma com poemas e outros textos criados pela turma” (p. 296).

É de referir que algumas destas atividades visam também um contacto com textos do domínio transaccional e a compreensão de que neles se utiliza um registo formal que obedece a modelos estabelecidos. São disso exemplo as propostas de escrita de um artigo de regulamento (p. 56) e de um requerimento (p. 57), a partir de alguma informação teórica sobre os dois tipos de texto em causa, disponibilizada pelo projeto editorial.

No que concerne à macrocategoria *Autonomia na leitura* e às categorias *Leitura como forma de aprendizagem* e *Leitura como recreação*, aparecem pontualmente atividades associadas à estratégia didática *Rodear os alunos de um universo de leitura*, que implicam ler textos variados, essencialmente literários, ler alto para os alunos ou usar na aula elementos de transmissão da leitura, despoletar o contacto com outros textos relacionados com os estudados, a fim de pesquisar informação, e ainda estabelecer relações entre os excertos estudados na aula e as obras em que se integram, para o que muito contribui a rubrica *Outros textos*.

Também associada à estratégia *Rodear os alunos de um universo de leitura*, surge a proposta de o professor acompanhar a turma numa visita à biblioteca da escola, apresentando-se também algumas sugestões de atividades como: a procura de outros livros dos autores referenciados na unidade consagrada à narrativa, o manuseamento d’*Os Lusíadas*, a consulta de materiais sobre os autores estudados e sua obra (livros, vídeos, CDs) e a realização de pesquisas na Internet sobre um dos autores referidos (apresentando-se, a título de exemplo, os sites do Projecto Vercial e do Instituto Camões).

Ainda no âmbito da mesma estratégia, associámos à categoria *Leitura como forma de aprendizagem* algumas propostas de atividades associadas à rubrica *Outras Actividades*. Referimos, a título de exemplo: o *Portefólio Prémio Nobel da Literatura*, que preconiza a recolha, seleção e tratamento de informação recolhida na Internet, em enciclopédias e noutros meios de que os alunos se possam valer (p. 56); atividades que visam despertar o interesse dos alunos pelo património histórico, artístico e cultural do país (consulta da *História de Portugal*, a fim de relembrar a crise de 1383/85, na sequência da qual se dá a Batalha de Aljubarrota, p. 209); atividades integradas na rubrica *Do passado ao Presente*, que consta apenas da Unidade 4 do *Ma*, relativas ao estudo do texto dramático (a *História do juro*, que orienta o aluno para a consulta de artigos da *Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura*, p. 104; *História das moedas portuguesas*, implicando a consulta de um texto informativo da autoria dos autores do projeto editorial, pp. 104-105; seleção e tratamento de informação sobre o pintor Jerónimo Bosch e sua obra, p. 110; leitura de informação para melhor compreender a personagem Frade, p. 119).

À categoria *Leitura como recreação* associámos algumas propostas de atividades apresentadas na rubrica *Outras Actividades*. Referimos, por exemplo, a atividade *Visita de estudo - Um roteiro*, que consiste em elaborar um roteiro de uma visita que complemente o estudo realizado sobre a mitificação dos amores de Pedro e Inês, fazendo uma seleção de poemas ou excertos de poemas, excertos de romances, cenas de peças teatrais, cujo tema seja “o amor de Pedro e Inês”, (p. 199); e a atividade *Inês de Castro na Literatura*, que consiste na leitura expressiva de textos literários que evocam esta personagem (pp. 199-205).

São também de referir, na rubrica *Outras actividades*, sob a designação *Outras Leituras*, sugestões de leitura de:

- alguns exemplos de romance histórico protagonizados por judeus portugueses ou de origem portuguesa (*Boas Fadas que te Fadem*, de Monteiro Cardoso; *A Senhora*, de Catherine Clément; *O Último Cabalista de Lisboa*, de Richard Zimler), p. 129;

- obras sobre o Holocausto (tais como o *Diário*, de Anne Frank; *A Ilha na Rua dos Pássaros*, de Uri Orlev; *A Casa Vazia* e *O Hotel do Regresso*, de Claude Gutman; *Noite*, de Elie Wiesel; *Desconhecido Nesta Morada*, de Kathrine Kressmann Taylor; *Quando Hitler me Roubou o Coelho Cor-de-Rosa*, de Judith Kerr, entre outras), p. 130.

Aquando do estudo do conto, sugere-se também a leitura recreativa de outros contos de Eça, para além de *A Aia*, objeto de leitura orientada. São sugeridos *O Defunto*, *Singularidade de uma rapariga loira* e *O Tesouro*, que acaba por ser um dos recursos deste projeto, surgindo na rubrica *Outros textos*.

Da análise do papel desempenhado pelo PE1A9 na promoção da leitura, podemos concluir que este:

- no *Ma*, incentiva à leitura recreativa, através da sugestão de leituras para a realização de algumas propostas de trabalho que constam das rubricas *Outras actividades* (por exemplo, *Dicionário mitológico*, pp. 170-171) e *Outras leituras* (cf. pp. 129 e 130, entre outras) e ainda pelos textos disponibilizados na rubrica *Outros textos*;

- é um pouco fechado, na medida em que seria necessário apostar mais em orientar o aluno para a consulta de outras fontes; apesar de criar algumas situações em

que desafia o aluno a procurar informação em diversas fontes já referidas, a maioria das atividades resolve-se pela consulta do próprio *Ma*;

- carece de momentos que incentivem à leitura crítica, ao diálogo e à troca de impressões sobre as diferentes tipos/géneros de textos que nele figuram.

Ler não pode restringir-se à prática exaustiva da análise, quer de obras completas, quer de excertos das mesmas. O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projeções múltiplas do leitor nos universos textuais.

Para concluir a análise deste indicador e porque é de estratégias e de atividades de que se trata, parece-nos importante fazer um comentário à Unidade 1 do *Ma* e, particularmente, às propostas para conhecer melhor o manual, de forma a tirar dele o máximo partido. As informações e atividades propostas são uma mais-valia na medida em que conduzem o aluno na descoberta do manual, de maneira a que possa encará-lo como um instrumento de trabalho útil, funcional e agradável. Encarámos a análise da estrutura e funcionamento do *Ma* e dos restantes componentes do projeto editorial como uma forma de possibilitar o conhecimento das grandes linhas do Programa e um contributo para o desenvolvimento da autonomia do aluno na construção do saber.

De seguida, vamos proceder à análise do indicador *Recursos didáticos*.

#### **8.1.2.4. Recursos didáticos**

À semelhança de outros projetos editoriais, também o PE1A9 não apresenta qualquer referência explícita a recursos didáticos. No entanto, é possível identificar, a partir do *Ma* e do *CDa*, os recursos que servem de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa pressuposto por este projeto editorial e que podem contribuir para a formação de leitores competentes. Por ser o mais importante, exploraremos em primeiro lugar o *corpus* textual.

O conjunto de textos que um manual apresenta é um instrumento privilegiado – por vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Deste modo, é imprescindível que o *corpus* textual seja representativo e ofereça ao aluno uma amostra o mais variada possível desse universo letrado.

A análise do PE1A9 permitiu-nos constatar que o seu *corpus* textual apresenta algumas limitações, na medida em que privilegia o texto literário, incluindo textos narrativos, épico-narrativos, dramáticos e líricos. Estes surgem associados a todas as categorias da macrocategoria *Compreensão na leitura*, embora a categoria *Identificação da estrutura do texto* seja pouco contemplada.

O trabalho com estes textos literários foi também associado à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*, mais especificamente às categorias *Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*. À semelhança do que constatámos para outros projetos editoriais, também para este indicador, verificámos uma total ausência no que diz respeito à categoria *Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

São poucos os textos não literários apresentados neste manual: artigos científicos, notícias, esquemas, cronologias. Na sua maioria, visam a contextualização histórica e sociocultural dos textos literários a estudar e foram predominantemente associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

Tendo presente o programa de Português, os autores deste manual selecionaram para o *corpus* de leitura alguns textos de reconhecido mérito literário:

- os contos *A Aia*, de Eça de Queirós, e o *Conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago, apresentados em versão integral;
- o início de *O Velho e o Mar*, de Ernest Hemingway, e de *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry;
- *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, por nós associado, por um lado, à macrocategoria *Compreensão na leitura* e às suas três categorias e, por outro lado, através da rubrica *Do passado ao Presente*, à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*;
- excertos d' *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, para estudo do texto épico-narrativo;
- excertos da *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, para servirem de complemento ao estudo d' *Os Lusíadas*;
- alguns exemplos de poesia de expressão portuguesa, incluindo poemas de autores oriundos de países em que se fala o Português;



- poesia portuguesa, contemplando autores que fazem parte do cânone literário (como, por exemplo, Gomes Leal, Camilo Pessanha, Guerra Junqueiro, António Nobre, Fernando Pessoa, Ruy Belo, Manuel da Fonseca e David Mourão-Ferreira);

- textos literários avulsos (o conto *O Tesouro*, de Eça de Queirós, apresentado na versão integral; o texto *Na Barca de Caronte*, correspondendo a um excerto do *Diálogo dos Mortos*, de Luciano; *Camões*, de Miguel Torga; *Luís, o poeta, salva a nado o poema*, de Almada Negreiros; *A Luís de Camões*, de Jorge Luís Borges; *A Camões*, de Manuel Bandeira; *Inês de Castro*, de Miguel Torga; *Cantata à Morte de Inês de Castro*, de Bocage; *Inês de Castro*, de Fíama Brandão; *Pedro e Inês*, de Ruy Belo; *Soneto de Inês*, de José Carlos Ary dos Santos; *O Mostrengo*, de Fernando Pessoa; *Vasco da Gama*, de Miguel Torga; *Já fui o Capitão da Nau Perdida*, de Manuel Alegre; *Horizonte*, de Fernando Pessoa; *Poema da Malta das Naus*, de António Gedeão; *Por este rio acima*, de Fausto), que surgem como complemento do estudo das obras propostas para leitura orientada e se prestam a atividades diversificadas como a leitura comparativa, a leitura para apreensão do sentido global, a leitura recreativa, a leitura para recolha e troca de informações. Pela forma como são trabalhados, foram associados a todas as categorias do nosso estudo, embora se destaque a associação à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

Tendo em conta as diretrizes do Ministério da Educação, em particular o Programa, os autores deste projeto editorial selecionaram para o *corpus* alguns textos não literários:

- biobibliografia dos autores das principais obras literárias propostas no *Ma* (Eça de Queirós, p. 27; José Saramago, p. 51; Ernest Hemingway, p. 60; Antoine de Saint-Exupéry, p. 68; Gil Vicente, p. 82; Luís de Camões, p. 176; Fernão Mendes Pinto, p. 252), recurso que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*;

- breves sínteses biográficas dos poetas portugueses e de expressão portuguesa contemplados (Jorge Barbosa, Manuel Lopes, Daniel Filipe, Alda do Espírito Santo, Eugénia Lima, Manuel Rui, Vasco Cabral, Noémia de Sousa, José Craveirinha, Fernando Sylvan, Menotti del Picchia, pp. 267-276; Gomes Leal, Camilo Pessanha, Guerra Junqueiro, António Nobre, Fernando Pessoa, Ruy Belo, Manuel da Fonseca, David Mourão-Ferreira,

José Gomes Ferreira, pp. 278-295), recurso que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*;

- fichas informativas sobre diferentes textos a serem estudados e/ou produzidos pelos alunos (*Biografia*, p. 31; *Narrativa*, pp. 32-33; *Resumo*, p. 38; *Requerimento*, p. 57; *Retrato*, p. 62; *Texto para contracapa*, p. 63; *Debate*, p. 72; *O texto dramático*, p. 81; *Ridendo castigat mores*, p. 87; *História da Língua Portuguesa*, pp. 90-93; *Carta de reclamação*, p. 124; *O que é a epopeia?*, p. 169; *Estrutura de Os Lusíadas*, pp. 185-186; *Recursos estilísticos*, pp. 238-239; *A Língua Portuguesa no Mundo*, p. 277; *Texto lírico*, p. 279; *Noções de versificação*, pp. 284-285), que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* e à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*.

- textos de contextualização, particularmente abundantes nas unidades relativas ao estudo do texto dramático e do texto épico-narrativo, produzidos pelos autores do projeto editorial ou decorrentes de estudos sobre as temáticas em questão, que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*;

- excertos de dicionários, enciclopédias, obras da especialidade (de que são exemplo: *História Concisa de Portugal*, p. 85; *Dicionário da História de Portugal*, pp. 99-100; *Constituição da República*, p. 100; *Gil Vicente e o fim do Teatro Medieval*, p. 108; *Decretos-Lei*, p. 114; *História de Portugal*, p. 128 e pp. 200-201; *Gil Vicente – o Autor e a Obra*, de Paul Teyssier, pp. 108, 148; *História Ilustrada das Grandes Literaturas*, p. 145; *Crónicas de Fernão Lopes*, p. 211; *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*, de Pierre Grimal, p. 221; *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, p. 225; *Quadros da História Trágico-Marítima*, p. 227; *Dicionário Enciclopédico da História de Portugal*, p. 242), que, à semelhança dos textos de contextualização, associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*;

- textos da imprensa escrita (dos quais destacamos: *Imprensa semanal*, p. 137; *Diário de Notícias*, pp. 64, 142; *AMI Notícias*, pp. 146-147; *Público*, p. 152; *Notícias Magazine*, pp. 204-205; *Expresso*, p. 247).

Face ao exposto e tirando algumas conclusões acerca da análise do *corpus* textual do projeto em análise, é possível afirmar que o PE1A9 valoriza claramente o texto

literário em detrimento do não literário, sendo este último abordado na preparação do estudo das obras literárias, com particular relevo para a sua contextualização e respetivos autores, ou na sequência desse estudo.

Relativamente aos textos não-literários, pelos exemplos apresentados, concluímos que há alguma diversidade de textos, que nem sempre é trabalhada de modo conveniente. Verificámos também que alguns textos não-literários estão ausentes do projeto. Referimo-nos a textos dos *media*, como notícias, reportagens, entrevistas, publicidade; textos de outros manuais escolares; textos científicos mais diversificados e mais completos e complexos do que os apresentados; cartas, correio eletrónico, SMS, convites, recados, avisos, blogues, fóruns; textos instrucionais como regulamentos, receitas, regras, normas; índices, ficheiros, catálogos, roteiros, mapas, legendas, planos, agendas, esquemas, gráficos.

Para além do *corpus*, este projeto editorial apresenta ainda outros recursos didáticos:

- os Guiões de leitura, para apoio à compreensão global das obras proposta para leitura integral (os contos: *A Aia*, de Eça de Queirós (pp. 28-29); *Conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago (pp. 52-54), que visam a sua análise e interpretação, e de excertos de outras obras literárias (*O Velho e o Mar*, de Ernest Hemingway (pp. 61-62) e *O Principezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry (pp. 69-71), visando motivar os alunos para a sua leitura;

- a *Análise global e Recapitulação* (pp. 150-151), relativa ao estudo do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, criando condições para os alunos procederem ao estudo global da obra;

- relativamente a *Os Lusíadas*, esquemas de todos os Cantos, com a referência a algumas passagens consideradas relevantes e um breve resumo de cada uma, permitindo aos alunos construir uma imagem global da obra e nela situar os episódios objeto de análise, bem como articular os diferentes planos da narrativa;

- relativamente à *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, um Guião de leitura (p. 253), motivando os alunos para a sua leitura integral extra-aula;

- um glossário associado ao estudo do *Auto da Barca do Inferno* e d' *Os Lusíadas*, permitindo resolver dificuldades de compreensão e trabalhar a evolução da língua portuguesa e os processos nela implicados;

- o *Projecto interdisciplinar*, recurso que surge no final de cada unidade, propondo projetos de trabalho significativos para os alunos, implicando diversas modalidades de trabalho e a interdisciplinaridade (*Vamos escrever um Conto com José Saramago - "Um azul para Marte"*, p. 73; *Vamos fazer teatro "No palco com Gil Vicente"*, p. 156; *Vamos fazer um Álbum de Memórias "Do passado ao presente"*, p. 258; *Vamos fazer um livro de turma - poemas e outros textos criados pela turma*, p. 296); por permitir envolver de forma significativa os alunos em atividades interdisciplinares, associámos este recurso à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*;

- a rubrica *Obras para Leitura Orientada*, presente na primeira unidade do *Ma*, onde se apresentam as obras literárias para leitura orientada e se justifica a sua escolha, com o propósito de conduzir à manifestação dos gostos e à negociação de percursos de leitura individuais, de grupo e/ou de turma, motivando os alunos para a leitura e contribuindo para que desenvolvam hábitos neste domínio;

- sugestões de bibliografia complementar, pontualmente apresentadas ao longo do *Ma*, que associámos à *Autonomia na leitura*;

- a primeira unidade do *Ma* e, especificamente, as rubricas *Conhecer o manual* (pp. 14-15), *Ficha de observação do manual* (p. 16), *Olhar o manual* (pp. 17-18), que podem levar o utilizador a tirar o melhor partido do projeto editorial; associámo-la à díade *Autonomia na Leitura/Leitura como forma de aprendizagem*;

- a rubrica *Do passado para o presente*, que, a propósito do estudo do *Auto da Barca do Inferno*, aposta na educação para os valores, permitindo olhar criticamente o passado e compreender melhor o presente.

- a rubrica *No final debes saber*, que surge em cada unidade, permitindo que o aluno confronte as competências que desenvolveu e o conhecimento que adquiriu com os objetivos e conteúdos propostos para a unidade;

- as Fichas de revisão/aplicação, permitindo ao aluno proceder à respetiva autoavaliação.

De acordo com a nossa análise, o PE1A9 é um projeto editorial menos fechado do que outros já analisados, embora se centre ainda muito no domínio disciplinar e só raramente remeta para a consulta de recursos externos (por exemplo, a Internet, literatura da especialidade, dicionários e enciclopédias), que possibilitam uma leitura mais profícua dos textos propostos para leitura.

Por outro lado, apresenta lacunas no que diz respeito ao estabelecimento de ligações com as experiências quotidianas vividas pelos alunos, o que dificulta o processo de dotar o aluno de competências transversais e conhecimentos e estratégias de procura e obtenção de informação que satisfaçam as suas necessidades diárias no âmbito escolar e extraescolar.

## 8.2. Manual 8

### 8.2.1. Apresentação do projeto editorial

No quadro que se segue, o leitor encontrará informação relativa às principais características deste projeto editorial.

Título	<i>Ponto por Ponto 9</i>
Autores	Maria da Conceição Ribeiro e José Fernando Ribeiro
Ano de escolaridade	9º Ano (3º Ciclo do Ensino Básico)
Número de edição	2ª edição
Local de edição	Porto
Editora	Edições ASA
Data de edição	2006
Componentes do projeto editorial	Manual do aluno Livro do professor CD Áudio

**Quadro 12 – Principais características do PE2A9**

De acordo com a informação apresentada no quadro acima, o PE2A9 inclui o *Manual do aluno (Ma)*, o *Livro do professor (Lp)* e um *CD Áudio (CDa)* composto por alguns textos lidos de forma expressiva.

O *Ma* está organizado em quatro unidades didáticas centradas no estudo de diversos géneros textuais: *Texto dramático*, *Texto narrativo*, *Texto épico-narrativo* e *Texto poético*. É de salientar que estes géneros se relacionam especificamente com o texto literário.

A acompanhar os textos propostos para leitura orientada surgem, neste manual, algumas atividades de compreensão (centradas em questionários apresentados por escrito), de produção escrita e de funcionamento da língua. A par dos textos de leitura orientada, são apresentados alguns textos para leitura recreativa.

Pontualmente, através da rubrica *Ser cidadão*, surgem atividades de âmbito interdisciplinar, que envolvem a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, mobilizando as competências e saberes com elas relacionados. Estas atividades promovem a abordagem de diversos temas de cidadania e envolvem multidisciplinarmente alunos e professores através da Área de Projeto. Este é um aspeto positivo deste projeto editorial, apesar de pouco frequente.

O *Lp* foi elaborado para clarificar as propostas deste projeto editorial e apresenta: as suas linhas diretrizes, uma planificação anual das aulas de Língua Portuguesa, testes formativos, um roteiro de visita de estudo e uma grelha de avaliação de trabalhos feitos em grupo para orientar a avaliação das propostas de atividades que impliquem o recurso a esta modalidade de trabalho em sala de aula.

O *CDa*, por sua vez, apresenta-se como um recurso complementar de apoio à atividade do professor e inclui a leitura expressiva de alguns textos do *Ma* e de alguns excertos de obras contempladas pelo programa.

As fontes onde foi recolhida a informação apresentada e os próprios textos para leitura orientada e extensiva são sempre referidas, possibilitando e impulsionando a continuação das leituras propostas no manual.

## **8.2.2. Análise do PE2A9**

### **8.2.2.1. Competências e objetivos**

No Anexo 11, o leitor encontrará informação relativa às competências e objetivos associados à compreensão na leitura contemplados no PE2A9, de forma explícita e implícita. Para preencher este quadro, partimos do *Ma*, considerado na íntegra, e da *Proposta de planificação anual de Língua Portuguesa*, que figura no *Lp*.

Começamos por salientar que, no PE2A9, a única referência explícita a competências surge na *Proposta de planificação anual de Língua Portuguesa* do *Lp* e diz respeito às *Competências específicas: Fluência de leitura, Eficácia na selecção de estratégias de leitura e Capacidade para apreciar textos*.

Outro aspeto que importa comentar diz respeito ao facto de as competências associadas à compreensão na leitura serem iguais para as quatro unidades didáticas contempladas na planificação anual. Apesar de não defendermos que o trabalho com as diferentes tipologias textuais implica necessariamente o desenvolvimento de competências diferentes, somos de opinião de que os autores do projeto editorial em análise não tiveram em conta a especificidade dos diferentes tipos de texto e dos géneros textuais que os concretizam. Tal facto indicia uma relativa uniformização das práticas

pedagógico-didáticas e não revela preocupação com o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Essencialmente a partir das situações de aprendizagem e de alguns recursos didáticos contemplados neste projeto editorial e outros sugeridos por ele, identificámos algumas referências implícitas a *competências específicas, gerais e transversais* associadas à compreensão na leitura e à sua interação com a comunicação oral e a expressão escrita. Deter-nos-emos agora nas competências contempladas e nas observações que suscitam.

Todas as macrocategorias incluídas na nossa grelha de análise foram contempladas neste projeto editorial. Por conseguinte, podemos considerar que este tem como propósito desenvolver nos alunos competências relacionadas com a *Compreensão na leitura, a Interação oralidade, leitura e escrita* e a *Autonomia na leitura*.

No que respeita à macrocategoria *Compreensão na leitura*, é possível associar às díades *Compreensão na leitura/Identificação de ideias do texto*, *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*:

- as três competências específicas referidas de forma explícita - *Fluência de leitura, Eficácia na selecção de estratégias de leitura* e *Capacidade para apreciar texto*;

- competências específicas implicitamente referidas e identificadas a partir das atividades propostas: *Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste e Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos*;

- a competência geral *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável*, implicitamente referida e identificada a partir das atividades e dos recursos didáticos propostos ou sugeridos;

- as competências transversais *Tratamento de informação e Métodos de trabalho e estudo* referidas de forma implícita.

É de notar que a competência específica *Eficácia na selecção de estratégias de leitura*, apesar de ser explicitamente referida neste projeto editorial, não é promovida. As



estratégias de leitura são dadas como adquiridas e não é desenvolvido nenhum esforço para promover a sua aquisição e desenvolvimento. Em lugar algum do projeto editorial analisado, encontrámos referências a estratégias de leitura, como poderemos ver no decorrer desta análise. Isto não invalida que elas estejam implícitas em diferentes atividades propostas ao longo do *Ma*. De qualquer forma, uma das grandes fragilidades deste projeto editorial corresponde ao facto de não propor a aquisição e o desenvolvimento de competências neste domínio, nem apresentar as estratégias de leitura como um dos conteúdos a abordar.

Apesar de a macrocategoria *Compreensão na leitura* ser a mais valorizada no projeto, as categorias a ela associadas não foram igualmente valorizadas. Referimo-nos, em concreto, à díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, pouco trabalhada neste projeto editorial e apenas tendo em conta textos literários, incidindo em particular sobre o texto dramático e narrativo. Esta conclusão permite-nos criticar este manual por não dar a devida importância aos conteúdos relacionados com a *Tipologia* e os *géneros textuais*, nem reforçar a necessidade de formar leitores competentes para manipular a diversidade de textos com que são confrontados dentro e fora da escola.

No âmbito desta macrocategoria, é ainda de notar a falta de referência a algumas competências, como é o caso da competência transversal *Estratégias cognitivas*. Estranhámos que, no âmbito de uma formação transversal, o aluno não seja frequentemente confrontado com situações problemáticas em que se envolva e que exijam dele a seleção e utilização de estratégias de resolução de problemas diretamente relacionadas com o domínio da leitura, bem como a explicitação de soluções encontradas e o debate sobre as mesmas. Só desta forma se estaria a promover a aquisição e desenvolvimento destas competências.

Relativamente às competências referidas de modo implícito, é de salientar que elas não são especificamente desenvolvidas através das propostas deste projeto editorial. Na realidade, elas são antes exigidas por determinadas atividades ligadas ao tratamento de conteúdos. É, pois, legítimo considerar que este projeto editorial parte do pressuposto de que estas competências estão adquiridas. Desta forma, no projeto editorial em

análise, a leitura surge sobretudo como um instrumento ao serviço da aquisição de conteúdos.

No que concerne à macrocategoria *Interação Oralidade, Leitura e Escrita* tivemos dificuldade em identificar competências de leitura que tivessem sido contempladas neste projeto editorial. A partir das atividades propostas e dos recursos facultados ou sugeridos foi possível identificar algumas referências implícitas.

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* associámos as:

- competências específicas *Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento dos estudos e para a entrada na vida profissional*: - *Capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados; Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais*: - *Capacidade de utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão.*

- a competência geral *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio*;

- as competências transversais *Estratégias cognitivas e Métodos de trabalho e estudo*;

À díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* associámos as:

- competências específicas *Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita*: - *Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com consciência das escolhas decorrentes da função, da forma e destinatário.*

- a competência geral *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio*;

- as competências transversais *Estratégias cognitivas e Métodos de trabalho e estudo*.

Por último, à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, não foi possível associar qualquer competência

relacionada com o conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita no projeto, porque não são apresentadas quaisquer situações de aprendizagem, nem propostas de atividades neste sentido. Deste modo, concluímos que não é reconhecida a necessidade de detetar nos textos produzidos inadequações e insuficiências e de os aperfeiçoar, embora reconheçamos que o aperfeiçoamento de textos produzidos pelos alunos constitui uma oportunidade de interiorização dos mecanismos de autocorreção.

Na nossa opinião, este projeto editorial desvaloriza as potencialidades da revisão de textos escritos como oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das causas da ocorrência das falhas detetadas e na descoberta das formas corretas que lhes correspondem. É pelo trabalho de aperfeiçoamento de texto que o aluno toma consciência de que qualquer escrito pode ser objeto de múltiplas reformulações.

Esta desvalorização leva a que as competências específicas *Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita* (Ministério da Educação, 2001: 35) e *Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção* (Reis, 2009), associadas a procedimentos que envolvem o aluno na deteção e resolução dos seus problemas de escrita, não sejam contempladas por este projeto editorial.

Embora tenhamos considerado que as competências referidas no âmbito da macrocategoria *Interação Oralidade, Leitura e Escrita* estão implícitas nas atividades propostas neste projeto editorial, temos consciência de que, para os autores, elas são dadas como adquiridas/desenvolvidas, uma vez que não há um trabalho efetivo que se pautem pela interação dos três domínios em causa. Consideramos, contudo, que o projeto editorial em causa tem potencialidades para o desenvolvimento destas competências, embora reconheçamos que para isso o professor e os alunos necessitam de fazer esforços adicionais, já que o manual por si só não promove as competências esperadas no âmbito da interação em causa.

As referências implícitas a competências – gerais, transversais e específicas – que relacionam os domínios da oralidade, leitura e escrita são, efetivamente, pouco

significativas neste projeto editorial, dada a pouca interação entre os domínios em causa, apesar das evidentes potencialidades de um trabalho integrado. Parece-nos fundamental que os manuais proponham atividades de leitura e compreensão de textos que em simultâneo permitam trabalhar a oralidade (debates sobre o tema dos textos, possíveis leituras, reconto, dramatizações, etc.) e a escrita (continuação do texto, resumo, pesquisas e produção de textos sobre os temas dos textos lidos, etc.).

Analisaremos, por último, as competências que foi possível associar à macrocategoria *Autonomia na leitura*. Apesar do reduzido número de referências explícitas a competências, o tratamento que é dado a esta macrocategoria neste projeto editorial demonstra

A análise feita permitiu-nos associar à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*:

- as competências específicas explicitamente referidas no livro do professor - *Eficácia na selecção de estratégias de leitura e Capacidade para apreciar textos*; na prática, a primeira competência não é trabalhada;

- competências específicas identificadas de forma implícita através das propostas de trabalho apresentadas ao longo do projeto: *Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste e Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos*.

- as competências gerais *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano*, identificada de forma implícita essencialmente a partir do trabalho proposto no âmbito das rubricas *Ser cidadão e Área de Projecto*, que se traduz na abordagem de alguns textos e na realização de atividades sobre temas vários de cidadania (*Integração na sociedade de um deficiente mental*, pp. 58-60; *Integração/não integração das minorias étnicas/religiosas no nosso país*, pp. 83-84; *Os direitos e deveres do cidadão*, p. 98; *A Paz*, p. 147;...) e *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável*, também identificada implicitamente através do trabalho

proposto sobre os textos de contextualização histórica e social e das rubricas *Ficha informativa*, *Retrospectiva*, *Curiosidades* e *Funcionamento da Língua*, onde é disponibilizada ao aluno informação variada, que este deve ler e transformar em conhecimento mobilizável;

- as competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo*, associada à obtenção de informação através da leitura pelo recurso a instrumentos ou técnicas como o resumo, o recurso ao sublinhado, a elaboração de esquemas, etc. e *Tratamento de informação*, associada à contextualização e preparação para o estudo das obras propostas.

No âmbito desta díade e à semelhança do que já foi anteriormente comentado, cumpre-nos destacar que, apesar da referência explícita à competência específica *Eficácia na selecção de estratégias de leitura*, na prática esta mesma não é trabalhada.

Para a díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, identificámos:

- as competências específicas explicitamente referidas *Fluência de leitura* e *Capacidade para apreciar textos*;

- as competências específicas referidas de forma implícita: *Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste; Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos*.

No âmbito desta díade não nos foi possível estabelecer associações, nem com competências gerais, nem com competências transversais, apesar de podermos subentender uma relação com a competência geral *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa*. Esta impossibilidade justifica-se pelo facto de os autores do projeto editorial se limitarem a apresentar textos para leitura recreativa sem lançarem propostas nem desafios capazes de cativar e levar o leitor a desenvolver os seus hábitos de leitura e a encarar a leitura como uma atividade de fruição estética.

Constatámos, assim, que, relativamente à macrocategoria *Autonomia na leitura*, neste projeto editorial é dada mais atenção às competências relacionadas com a categoria *Leitura como forma de aprendizagem* do que com a categoria *Leitura como*

*recreação*. Esta constatação pode ser associada à preocupação com a transmissão de conteúdos relacionados com a vida, obra e época dos autores das obras/textos propostos, evidente neste projeto editorial. No entanto, mais adiante, noutra momento desta análise, teremos a oportunidade de concluir que não há um desenvolvimento efetivo de competências relacionadas com a obtenção de informação e com a fruição estética associada à leitura. Antes estamos perante um conjunto de textos que funcionam como recursos e que por si só não permitem desenvolver competências.

Para terminar, é importante referir que, do conjunto das competências contempladas no nosso estudo, as *competências específicas* são nitidamente privilegiadas em detrimento das *competências gerais e transversais*. Esta observação permite-nos inferir que o PE2A9 valoriza pouco uma visão transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, bem presente nos novos programas de Português para o Ensino Básico (Reis, 2009), refugiando-se numa visão disciplinar da sua gestão curricular.

Tendo presentes os referidos programas, é onnipresente a consciência de que a Língua Portuguesa ocupa um lugar de capital importância na economia curricular em que se integra, fazendo-se notar que o ensino/aprendizagem do Português deve promover a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de competências válidas transversalmente, uma vez que condiciona a formação do indivíduo e, através desta, a sua relação com o mundo e com os outros.

Dada a forte relação que mantém com o indicador *Competências*, passaremos agora a analisar o indicador *Objetivos*.

No projeto editorial em análise, esperávamos encontrar objetivos de aprendizagem, formulados em função das competências efetivamente identificadas nos alunos e das que se esperava que estes adquirissem e desenvolvessem durante a frequência deste ano de escolaridade. No entanto, tal não se verifica. A análise do PE2A9 não nos permitiu identificar explicitamente qualquer objetivo de leitura.

Parece-nos que este facto é uma consequência da confusão generalizada entre os conceitos de *competência*, *objetivo* e *conteúdo*. Embora estes conceitos não designem a mesma realidade, os atores envolvidos no contexto educativo (nomeadamente

professores e autores de manuais) têm tendência para os confundir ou usar indiscriminadamente.

Assim, somos de opinião de que neste projeto editorial as competências substituem os objetivos, quando o que seria de esperar era que fossem pensados e definidos com clareza os objetivos que se pretende que o aluno alcance em função das competências que pretendemos desenvolver através do tratamento de determinados conteúdos.

Tendo presente as competências que foi possível referir explícita e implicitamente neste projeto, as estratégias e atividades que surgem ao longo do projeto e os diversos recursos disponibilizados foi possível identificar referências implícitas aos objetivos do Programa do 9º Ano (Ministério da Educação, 1991b): *Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal; Desenvolver a competência de leitura: interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística; Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias*, que relacionámos com a macrocategoria *Compreensão na leitura e respetivas categorias*.

Foi ainda possível fazer referências implícitas aos objetivos do Programa: *Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados; Aprofundar a prática de escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura e Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias*, que associámos às díades *Interação Oralidade, Leitura e Escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura e Interação Oralidade, Leitura e Escrita /Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Dada a ausência de propostas de trabalho neste domínio, não foi possível identificar referências implícitas a objetivos do Programa que pudéssemos associar à díade *Interação Oralidade, Leitura e Escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

Para terminar, a partir das competências referidas, das estratégias e atividades propostas e dos diversos recursos disponibilizados pelo projeto, foi possível identificar referências implícitas aos objetivos do Programa: *Aprofundar o gosto pessoal pela leitura, Apreender criticamente o significado e intencionalidade de mensagens em discursos variados e Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias*, que associámos à macrocategoria *Autonomia na leitura* e respetivas categorias.

Em síntese, da análise das competências e objetivos presentes neste projeto ressalta a ausência de referências diretas a objetivos e a escassez de referências a competências, o que, na nossa opinião, reforça uma vez mais o enfoque nos conteúdos e na sua transmissão, que parece caracterizar este projeto editorial.

#### **8.2.2.2. Conteúdos**

Os conteúdos referidos no decurso desta análise provêm sobretudo do *Ma*, tendo sido identificados a partir das rubricas em que este está organizado: *Compreensão de texto, Compreensão global de texto, Leitura recreativa, Produção escrita, Vocabulário, Funcionamento da língua*.

As únicas referências explícitas a conteúdos foram identificadas na *Proposta de planificação anual de Língua Portuguesa* apresentada no *Lp*. De facto, apesar da importância que este projeto editorial atribui aos conteúdos e à sua transmissão, o índice do *Ma* não apresenta uma coluna relativa aos conteúdos a estudar. São apenas referidos o Título/Rubrica dos textos, respetivos autores e atividades apresentadas. No entanto, a partir destes elementos, pudemos identificar referências implícitas a alguns conteúdos e tecer um conjunto de observações sobre aqueles cuja abordagem permite desenvolver competências transversais em compreensão na leitura e o tratamento que lhes é dado neste projeto editorial.

A partir da grelha preenchida para o PE2A9 (cf. Anexo 11), constatamos que os conteúdos abordados neste projeto editorial remetem, implicitamente e na sua maioria, para alguns tipos/géneros textuais, predominantemente literários. Pudemos, neste contexto, verificar que é dada pouca importância ao texto não literário, que surge



normalmente associado a atividades de leitura informativa ou de escrita, propostas na sequência da compreensão na leitura de textos literários.

Espera-se que a abordagem dos textos – literários e não literários – permita envolver o aluno/leitor no conhecimento do mundo e no processo de interrogação sobre este. Daí advogarmos que os manuais devem proporcionar ao aluno o encontro com e entre textos literários e não literários e oferecer-lhe uma vasta gama de conhecimentos sobre o mundo em que vive e com o qual tem de interagir.

Devem possibilitar também o cruzamento e a análise de diferentes discursos (publicidade, média, ciência, património literário, ...) e preparar os nossos alunos desde cedo para a sociedade da informação com vista à sociedade do conhecimento, passando inevitavelmente pelo desenvolvimento de competências de vária ordem, fomentando assim a literacia. Tendo presentes os conteúdos abordados neste projeto editorial, de forma explícita e implícita, podemos concluir que não há uma preocupação com a formação de leitores competentes e críticos, já que se privilegia um enfoque disciplinar, que não permite promover a transversalidade da língua portuguesa.

Outro aspeto que requer a nossa atenção pela sua presença ambígua no projeto editorial diz respeito ao facto de muitos textos serem encarados exclusivamente como recursos didáticos e aparecerem associados a conteúdos relativos: à contextualização histórica e social das obras a que pertencem (por exemplo: *Teatro de Gil Vicente: textos de contextualização histórica e social*, p. 5); a características específicas das obras propostas para estudo (por exemplo, *Os processos de cómico*, p. 46); à biobibliografia de autores (*Quem foi Gil Vicente*, p. 18) e ao funcionamento da língua (por exemplo, *Figuras de estilo/recursos estilísticos*, p. 9). Dado que estes e outros textos são explicitamente referidos pelos autores do projeto editorial na coluna *Conteúdos da Planificação anual de Língua Portuguesa do Lp*, para além de os considerarmos como recursos didáticos, encarámo-los também como conteúdos.

Como referimos anteriormente, é de esperar que os tipos/géneros textuais sejam abordados e trabalhados como conteúdos efetivos, o que raramente se verifica neste projeto editorial, porque os textos que os representam neste projeto editorial são

encarados pelos seus autores como recursos para abordar outros conteúdos, como, por exemplo, tópicos relacionados com o funcionamento da língua.

Uma análise mais pormenorizada dos conteúdos deste projeto editorial permite-nos afirmar que a proposta de organização do manual em quatro unidades – *Texto dramático*, *Texto narrativo*, *Texto épico-narrativo* e *Texto poético* – é muito ambígua e pressupõe uma organização que tem em conta apenas os géneros literários clássicos.

Tendo em conta o facto de que todos os textos se manifestam sempre num ou noutra género textual associado a um dado tipo de texto, um maior conhecimento do seu funcionamento é importante, tanto para a compreensão na leitura como para a expressão escrita. No entanto, não encontramos, em todo o projeto editorial, uma referência objetiva a *tipologia textual* ou *género textual*. Estrategicamente, os autores utilizam o termo *texto*, de forma ambígua, a nosso ver, para designar as unidades de organização do *Ma* e até rubricas, como é evidente no seu índice.

Em parte alguma do projeto editorial em análise encontrámos referências às características estruturais dos textos, que permitam envolver os professores e os alunos num trabalho mais enraizado sobre a língua em uso.

A análise dos conteúdos explicitamente referidos neste projeto editorial mostra-nos ainda que, perante a complexidade da abordagem de um conteúdo como os tipos/géneros textuais e tendo em conta o facto de que o programa de Língua Portuguesa em vigor para o 9º Ano privilegia nitidamente o texto literário, os autores deste projeto editorial optaram por se centrar nos géneros literários clássicos (géneros narrativo – incluindo a epopeia –, dramático e lírico).

Além disso, uma observação mais atenta do projeto editorial em análise revela que estes não são todos abordados com a mesma profundidade. Os géneros textuais contemplados nas rubricas centrais e analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos e estão todos associados ao texto literário. Os demais, e particularmente os associados a textos não literários, assumem um papel secundário e são tratados apenas de forma pontual e os textos que os representam são utilizados como recurso para abordar outros conteúdos.

Adota-se também uma “visão gramaticalista” do trabalho com alguns “tão importantes e belos textos dos nossos melhores Escritores que, desde o século XVI até hoje, nos acompanham” (Ribeiro & Ribeiro, 2006, p. 3), com enfoque nas categorias textuais apresentadas de forma descontextualizada, o que provoca um distanciamento da realidade do aluno e das suas necessidades de utilização da linguagem e, assim, não estimula o gosto pela língua portuguesa.

Por outro lado, é necessário promover a diversidade, não apenas das formas discursivas a abordar, mas também dos modos de aproximação aos contextos específicos de uso de vários tipos/géneros de textos. Como sabemos, a nossa sociedade caracteriza-se por uma multiplicidade de textos, cada um organizado de acordo com os seus códigos e convenções, servindo funções diferentes e requerendo, por isso, competências específicas. Deste modo, ler envolve, inevitavelmente, um conjunto mais amplo de competências que implicam a construção da significação, configurada em diferentes formas e em diversos contextos, além de profundamente imbricada nas práticas culturais e sociais. Só alargando as competências de acesso, análise e comunicação a uma ampla variedade de textos, de forma a incluir não só os verbais, mas as imagens, o som, os textos dos *Media*, ... a literacia será totalmente conseguida numa sociedade de informação em rápida e permanente transformação. Face ao exposto, o manual deve possibilitar o contacto com textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas, considerando os domínios do literário e do não literário e tendo em conta a realidade em que o aluno se insere.

No caso dos textos literários, a diversidade deve conduzir à valorização das diferenças de género e subgénero literário e à abordagem de temáticas variadas. É importante que o aluno perceba que não está perante mais um texto, mas antes perante textos com um estatuto estético e cultural próprio.

A importância de que se revestem os textos literários, no entanto, não justifica que, no projeto editorial em análise se valorize radicalmente o texto literário e não se contemple a diversidade de textos sociais com os quais o aluno se confronta dentro e fora da escola e que requerem dele habilidades específicas para apreensão e mobilização da mensagem que transportam.

Os textos selecionados devem ainda permitir ao aluno o contacto com diferentes utilizações da linguagem oral e escrita, em função de várias perspetivas e finalidades, levando à descoberta de novos modos de ler. Não é de supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos textos escritos de uso diário. Nem é comum que se aprendam naturalmente os textos orais mais formais. É necessária uma abordagem de conteúdos relevantes e que articulem os domínios da oralidade, leitura e escrita. No entanto, neste projeto editorial, é evidente a preferência por determinados textos e a exclusão de outros. Relativamente aos textos não literários, só contempla: requerimento; comunicação oral, descrição, exposição escrita, dissertação; regulamento, notícia, entrevista e carta. Alguns destes textos são solicitados no âmbito da rubrica *Produção escrita* e são disponibilizadas ao aluno breves fichas informativas sobre a sua estrutura, não sendo este posto em contacto com exemplos reais dos mesmos (por exemplo: “*Redige, com base nos documentos que acabaste de ler, uma dissertação (consulta a ficha informativa na banda)*”, p. 72; “*Imagina que és residente naquele bairro e vais escrever-lhe uma carta a dar resposta. Para recordares a estrutura da carta, lê a Ficha Informativa na página 244*”, p. 245).

Relativamente ao texto literário, o texto dramático é o mais presente no manual e o texto poético, o que aparece com menos frequência e o menos trabalhado nas rubricas *Compreensão de texto*, *Compreensão global de texto*, *Produção escrita* e *Leitura recreativa*.

Dado que este projeto editorial segue o programa de 1991, parece-nos que as fragilidades detetadas decorrem das próprias diretrizes do Ministério da Educação, a nosso ver desajustadas, tendo em conta os atuais desafios que uma sociedade da informação como a nossa coloca. O principal problema é não dar a devida importância à generalidade dos tipos/géneros de texto que o aluno/leitor encontra frequentemente no seu dia a dia dentro e fora da escola e, dessa forma, não contribuir para formar leitores competentes, aptos a participar de forma ativa na sociedade, capazes de compreender textos escritos, de os usar para atingir os seus objetivos e de refletir sobre eles.

Quanto à sua organização, os conteúdos assumem uma estrutura disciplinar e não têm um carácter integrador. Assim, podemos concluir que este projeto editorial é

fechado e foi construído numa lógica disciplinar, explorando pouco a transversalidade da língua portuguesa e promovendo muito pouco o envolvimento do aluno em atividades de maior dimensão e complexidade.

Apesar de insuficiente, o PE2A9 apresenta um conjunto de textos de leitura obrigatória que, segundo os seus autores, têm por finalidade, entre outras, pôr os alunos em contacto com “temas vários de cidadania” (Ribeiro & Ribeiro, 2008: 3). Na sequência do seu estudo, a rubrica *Ser cidadão* propõe o tratamento de temas transversais: por exemplo, inclusão social de deficientes mentais (p. 58-59) e a integração de minorias étnicas/religiosas no nosso país (p. 83). Paralelamente, procura envolver os alunos em atividades multidisciplinares, a propósito do estudo desses textos: por exemplo, atividades de pesquisa e outras que implicam leitura e tratamento de informação. O carácter integrador, agrupando temáticas e problemas de várias disciplinas ou de uma área de conhecimentos mais lata, ainda que pontual, é demonstrador de uma intenção de promover a interdisciplinaridade e deve ser visto como um dos aspectos positivos deste projeto editorial, embora seja claramente insuficiente.

Numa Sociedade da Informação como aquela em que vivemos, é necessária a seleção de conteúdos mais abertos, que não concebam o conhecimento como uma construção acabada, que promovam a transversalidade da língua portuguesa – particularmente ao nível da compreensão na leitura – e contemplem dimensões transdisciplinares, potenciando a formulação de opiniões diferentes dos sentidos implícitos veiculados pelos autores de manuais, estimulando a reflexão crítica e a pluralidade de leituras de uma mesma realidade.

Tendo presente os conteúdos que o projeto contempla, no que respeita aos tipos/géneros textuais podemos concluir que a macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias são trabalhadas através do estudo de textos literários de natureza dramática, narrativa, épico-narrativa e poética.

A macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita* é associada ao tratamento de temas de cidadania, abordados a partir dos textos de leitura obrigatória. Assim, podemos constatar que, em alguma medida, o PE2A9 promove a adaptação e a complementaridade, requerendo-se para isso um trabalho adicional do professor,

orientado no sentido de explorar problemas atuais, presentes no quotidiano dos alunos. Esse trabalho pode ser associado ao desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura.

Em relação aos textos em que são solicitadas atividades de escrita, trabalham-se também alguns modelos de escrita como o requerimento, a exposição, o regulamento, a notícia, a entrevista e a dissertação.

A macrocategoria *Autonomia na leitura* é contemplada pelos conteúdos que permitem aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a contextualização histórica e social das obras propostas para estudo e seus autores e sobre o funcionamento da língua. Os conteúdos referidos explicitamente no projeto são associados à díade *Autonomia na Leitura/Leitura como forma de aprendizagem* e, desta forma, validam a nossa tese de que este projeto editorial serve a transmissão de conteúdos em detrimento da promoção da aquisição e desenvolvimento de competências.

A leitura recreativa, que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, é também trabalhada através das propostas de leitura que surgem no âmbito da rubrica *Leitura recreativa*, através das quais se trabalha a intertextualidade e se possibilita que o aluno aprofunde as leituras feitas.

Outro conteúdo obrigatório nos projetos e que valorizamos no âmbito do nosso estudo relaciona-se com as *estratégias de leitura*. A compreensão na leitura implica que se coloque o aluno em relação dialógica com os textos que lê, o que faz dele um co-construtor ativo de sentidos. Para que se concretizem a aquisição e desenvolvimento de competências neste domínio, é fundamental o ensino explícito de estratégias do leitor que possibilitem o acesso à informação e a organização do conhecimento. A leitura deve ser encarada como um ato que exige vários processos de atuação interligados. Logo, qualquer projeto editorial devia considerar como conteúdos diferentes *estratégias de leitura* requeridas pela compreensão na leitura. Estas estratégias do leitor – que deverão conduzir à decifração de sequências grafemáticas, dar acesso à informação semântica e levar à construção de conhecimento – em momento algum deste projeto editorial são referidas ou valorizadas.

Podemos afirmar que, neste projeto, à semelhança do que acontece com a competência *Eficácia na selecção de estratégias de leitura*, também as estratégias de leitura são dadas como adquiridas e, por isso, não é concebido um trabalho específico, que possibilite a sua aquisição e desenvolvimento, embora reconheçamos que nas situações de ensino/aprendizagem propostas por este projeto editorial seja necessário ativar diferentes estratégias de leitura.

Por último, tecemos alguns comentários sobre os *Outros conteúdos* presentes no PE2A9.

Estes dizem respeito:

- ao vocabulário;
- a várias técnicas de estudo, tais como a elaboração de esquemas, o recurso ao sublinhado, o texto lacunar;
- a modelos de escrita, como o requerimento, a exposição, o regulamento, a notícia, a entrevista e a dissertação;
- ao funcionamento da Língua.

No âmbito deste subindicador, tivemos ainda em conta conteúdos transversais como os que são propostos no âmbito das rubricas *Ser Cidadão* e *Área de Projecto*.

No seu conjunto, estes outros conteúdos constituem uma mais-valia neste projeto editorial, na medida em que, não se vinculando a um determinado texto, quando trabalhados, tornam o aluno mais competente como leitor. Por isso, foram associados a todas as macrocategorias do nosso estudo e respetivas categorias, à exceção da categoria *Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, que não é trabalhada neste projeto editorial.

### **8.2.2.3. Estratégias/atividades**

Na grelha de análise preenchida para o PE2A9 (cf. Anexo 11), o leitor encontrará informação relativa às estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura propostas no PE2A9.

Para o preenchimento desta parte da grelha de análise do projeto editorial em questão, partimos das rubricas de organização do *Ma*, onde também recolhemos uma

grande parte da informação apresentada no quadro relativo aos *Conteúdos*, o que se explica pelo facto de, na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, a língua ser, simultaneamente, objeto e veículo dos processos de ensino e de aprendizagem.

A *Proposta de planificação anual de Língua Portuguesa*, incluída no Lp, foi também analisada, com particular incidência na informação que figurava na coluna intitulada *Situações de aprendizagem*.

Por não apresentar informação relevante, o *CDa* não foi tido em conta nesta parte da análise.

A leitura, no âmbito do texto literário e do texto não literário, pretende desenvolver práticas de compreensão que tenham em conta a dimensão social e cultural dos textos. Por outras palavras, pretende-se que o aluno se torne progressivamente mais consciente dos saberes e estratégias de leitura que já possui e de como pode mobilizá-los para aumentar a sua eficácia enquanto leitor crítico. Na sua condição de guia e de mediador, o manual escolar deverá criar uma dinâmica de ensino que impulse vários percursos, orientados para a aquisição e desenvolvimento de competências de leitura transversais que facilitem a obtenção de sucesso escolar e a integração social.

Antes de mais, é de salientar que no PE2A9 não é feita nenhuma referência explícita a estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. No entanto, foi possível identificar estratégias dessa natureza a partir das atividades apresentadas nas diferentes rubricas do *Ma* (*Compreensão de texto*, *Compreensão global de texto*, *Leitura recreativa*, *Produção escrita*, *Vocabulário*, *Funcionamento da língua*, *Ficha informativa*, *Área de Projecto*, *Ser cidadão*) e na *Proposta de planificação anual para a Língua Portuguesa* apresentada no Lp.

Tendo em conta as duas linhas diretrizes que é possível ter em conta no âmbito das estratégias de ensino explícito da compreensão na leitura – *estratégias centradas na motivação para a leitura* e *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura* (Sá, 2009) –, procurámos identificar e caracterizar as referências a estratégias/atividades encontradas neste projeto editorial.

Antes de mais, a análise feita (cf. Anexo 11) permitiu-nos constatar que são privilegiadas as estratégias centradas no desenvolvimento de competências em



compreensão na leitura, em detrimento das orientadas para a promoção da motivação dos alunos para a leitura. Significa isto que os autores deste projeto editorial não estão conscientes da importância de motivar os alunos para a leitura, a fim de os levar a criar hábitos neste domínio, que se revelarão certamente profícuos em termos de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Analisando mais detalhadamente os dados relativos às estratégias de motivação para a leitura, relativamente ao PE2A9, constatámos que:

- no que diz respeito à macrocategoria *Compreensão na leitura*, a estratégia didática *Rodear os alunos de um universo de leitura* aparece pontualmente associada às categorias *Identificação das ideias principais do texto* e *Identificação da estrutura do texto*, através de atividades que promovem a comparação entre textos quanto à temática, à estrutura e à forma (“*O onzeneiro queria ‘tornar ao mundo’ para ir buscar o dinheiro que aí tinha deixado ficar (...) Também os irmãos Coelho se deixaram iludir por bens materiais (...) Para saberes como, lê esta curiosa lenda.*”, p. 55; “*A BD proporciona-te uma leitura contextualizada (...) Eis um fragmento que desenha o que terá acontecido antes da partida das naus e o momento que marcou a largada para a conquista da Índia.*”, p. 156; “*História Trágico-Marítima é um livro constituído por “Narrativas de Naufrágios da Época das Conquistas”. Uma delas é o Triste sucesso da Nau S. Paulo. Lê este pequeno excerto que lembra em parte a Tempestade, episódio d’ Os Lusíadas*”, p. 179).

- no que se refere à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*, as categorias *Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, *Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Revisão do texto produzido* aparecem pontualmente associadas a atividades relacionadas com a estratégia didática *Criar materiais de leitura*, promovendo a leitura/apresentação de textos produzidos pelo próprio aluno, em grupo ou individualmente (“*Redige, com base nos documentos que acabaste de ler, uma dissertação sobre o tema: O hábito (não) faz o monge.*”, p. 72; “*O Adamastor é um episódio simbólico. Com base na gravação que ouviste do episódio, bem como na sua leitura, justifica a afirmação acima feita.*”, p. 168; “*Em trabalho de grupo, vais imaginar que és o Velho e que, numa página do teu diário de*

*bordo, contas como tudo aconteceu.”, p. 191; “No fim do excerto, diz-se que “A verdade, porém, é que não se conhecia nenhum regulamento que impedisse os passageiros de assobiar.”. Vais tu criar um regulamento para a circulação dos passageiros nos transportes públicos.”, p. 219);*

- no que concerne à macrocategoria *Autonomia na leitura* e às categorias *Leitura como forma de aprendizagem* e *Leitura como recreação*, aparecem pontualmente atividades associadas à estratégia didática *Rodear os alunos de um universo de leitura*, que implicam ler textos variados (literários e não literários), ler alto para os alunos ou usar na aula elementos de transmissão da leitura, despoletar o contacto com outros textos relacionados com os estudados, consultar obras de referência (por exemplo, dicionários, enciclopédias, livros científicos) e sítios da Internet, a fim de pesquisar informação, e ainda estabelecer relações entre os excertos estudados na aula e as obras em que se integram.

Da análise do papel desempenhado pelo PE2A9 na promoção da leitura, através das estratégias de motivação para a leitura contempladas, podemos concluir que este:

- carece de momentos que incentivem à leitura crítica, ao diálogo e à troca de impressões sobre os diferentes tipos/géneros de textos que lhes dão corpo;

- é bastante fechado, na medida em que aposta pouco em orientar o aluno para a consulta de outras fontes, já que a maioria das atividades resolve-se pela consulta do próprio *Ma*;

- não incentiva à realização de projetos de leitura, apesar de o *Ma* incluir uma rubrica intitulada *Outras leituras aconselhadas* e sugestões para leitura recreativa, que não são devidamente dinamizadas.

É de salientar que os autores deste projeto editorial nem sempre resistem à tentação de utilizar os textos destinados a fomentar o prazer de ler para atividades de natureza interdisciplinar ou que tenham como objetivo o estudo do funcionamento da língua.

Centremos agora a nossa atenção nas *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura* que se subdividem em: *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos*, *Trabalhar a identificação das ideias*

*principais dos textos lidos e Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido.*

De acordo com a análise por nós feita, no PE2A9 predomina uma modalidade de leitura que corresponde à análise exaustiva de excertos de obras de leitura obrigatória, habitualmente, designada por *Leitura orientada* e que é explicitamente referida nos Programas de Língua Portuguesa de 1991 e nas orientações do Ministério da Educação que se sucederam.

A macrocategoria *Compreensão na leitura* e as suas categorias estão fortemente associadas a esta modalidade de leitura e são trabalhadas através das rubricas *Compreensão de texto, Compreensão global de texto, Intertexto, Avaliação de diagnóstico e Teste formativo.*

Às díades *Compreensão na leitura/Apreensão das ideias do texto*, para o PE2A9, foram associadas atividades, na sua maioria, centradas na identificação de informação mais ou menos explícita nos textos. Tal é confirmado pelo recurso frequente a indicações como *refere, identifica, nomeia, diz, transcreve, faz o levantamento, indica, retira do texto, retira do dicionário*, frequentemente presentes nos questionários das rubricas *Compreensão de Texto e Compreensão global de texto.*

Às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, associámos algumas atividades que implicavam a identificação do tema e assunto do texto em estudo e o posicionamento do aluno em relação a eles (*“Sublinha as ideias mestras do texto.”*, p. 27; *“Faz o esquema síntese do texto.”*, p. 27; *Explica por que razão o Fidalgo terá sido escolhido para entrar em primeiro lugar em cena.”*, p. 46; *“Num texto cuidado, resume as ideias principais da canção.”*, p. 155; *“Após teres ouvido a faixa do CD-Áudio, contraria as seguintes afirmações.”*, p. 164).

Por fim, às díades *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, associámos atividades centradas na elaboração de esquemas ou no preenchimento de quadros relativos à estruturação dos textos em estudo. Estas atividades são raras e aparecem principalmente associadas ao estudo do texto dramático e épico narrativo, no âmbito das rubricas *Compreensão global do texto e Compreensão de texto* (*“Preenche o esquema de análise para melhor compreensão da cena.”*, p. 45; *“Preenche o esquema que*

*te propomos para compreensão da simbologia da cena.”, p. 47; “Completa o esquema, respondendo às questões propostas e dando exemplos textuais.”, p. 176).*

Face ao exposto, no que respeita à macrocategoria *Compreensão na leitura*, constatámos que as categorias *Identificação das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* foram privilegiadas relativamente à categoria *Identificação da estrutura do texto*, como já se verificou na análise dos restantes projetos editoriais do nosso corpus.

Para além da leitura orientada, neste projeto é também recorrente a modalidade de *leitura funcional*, centrada na pesquisa de dados e informações, que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*. As atividades a ela associadas surgem nas rubricas *Textos de contextualização*, *Funcionamento da língua*, *Retrospectiva*, *Ficha Informativa*, *Curiosidades* e *Ser cidadão*. São, essencialmente, atividades de pesquisa sobre textos (fichas), disponibilizados no *Ma* ou em várias fontes referidas, visando a expansão dos conhecimentos dos alunos em relação aos textos, autores, época, temas de cidadania e aspetos do funcionamento da língua.

Já à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* associámos a rubrica *Leitura recreativa*. É de referir que são poucas as propostas de trabalho desta natureza que levem os alunos a ler para satisfazer interesses pessoais e desenvolver a capacidade de fruição estética e pessoal dos textos. Este projeto editorial carece de propostas de atividades que permitam aos alunos expressarem-se, oralmente ou por escrito, de forma crítica e fundamentada, sobre leituras realizadas, em sala de aula ou noutros contextos. Faltam, igualmente, atividades que favoreçam o estabelecimento de relações entre o universo literário, outras artes (por exemplo, música, cinema, teatro) e a sociedade.

Em síntese, no que respeita a estratégias orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, tendo em conta as atividades propostas no PE2A9, podemos afirmar que:

- no que se refere à *identificação das ideias do texto*, este trabalha essencialmente a localização de informação idêntica ou sinónima da que consta dos enunciados das tarefas propostas; só pontualmente são convocadas competências associadas ao processamento e integração da informação;

- no que diz respeito à *identificação das ideias principais do texto*, fá-lo de forma muito pontual, apresentando algumas atividades que permitem desenvolver a competência de resumir e reduzir a esquema um texto com objetivo de estudo;

- no que concerne à identificação da estrutura do texto, concentra-se essencialmente no texto dramático; seria de esperar que este trabalho fosse igualmente proposto para os outros géneros textuais abordados neste projeto editorial.

Continuando a análise, somos de opinião de que o trabalho proposto no projeto devia apostar fortemente na interação entre os domínios da oralidade, da leitura e da escrita. Através da oralidade, o aluno assumiria o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação diversas. Através da leitura, contactaria com diferentes modelos textuais que possibilitariam o reconhecimento das características e modos de configuração dos diferentes textos. Através da escrita apropriar-se-ia de mecanismos e de saberes que lhe permitiriam ler melhor e ser mais sensível à qualidade dos textos escritos por autores reconhecidos. No entanto, como se pode ver pelo tratamento dado à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita* no PE2A9, este trabalho integrador é pouco promovido.

No que respeita às categorias *Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, é feito um trabalho muito incompleto. Do ponto de vista didático, as tarefas de expressão oral e escrita requerem conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica a planificação, textualização e revisão, que devem ser objeto de ensino. Ora, este projeto atropela este processo. São apresentados alguns enunciados para expressão oral e produção escrita na sequência do estudo de diferentes textos, mas não é dada qualquer importância ao processo e às diferentes etapas que contempla e respetivo envolvimento com a compreensão na leitura.

A revisão dos textos produzidos, quer orais, quer escritos, devia fazer parte das preocupações deste projeto editorial, na medida em que corresponde à deteção de inadequações e de insuficiências e à determinação de estratégias de aperfeiçoamento a adotar face aos textos produzidos e respetivas falhas. Esta pode efetivar-se através da

análise das produções orais e superação de fragilidades pelo recurso a exemplos práticos, no caso dos textos orais e através da (re)leitura individual desses textos, da leitura mútua (simples ou apoiada em fichas, listas de verificação, códigos de correção), da consulta de obras (gramáticas, prontuários, glossários, etc.) e da apreciação dos produtos da análise realizada e a reparação das falhas encontradas, no caso dos textos escritos. Na verdade, a revisão pode e deve tornar-se numa oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das causas da ocorrência das falhas detetadas e na descoberta das formas corretas que lhe correspondem. Nesse sentido, para uma maior progressão no desempenho dos alunos, é necessário fazer uma gestão pedagógica do erro, recorrendo a procedimentos que envolvam o aluno na deteção e resolução dos seus problemas de oralidade e de escrita.

Esta conceção implica que se criem condições favoráveis ao desenvolvimento e treino de operações e mecanismos relativos a cada um dos subprocessos em que se desdobra a atividade de produção, que articulem a oralidade, a leitura e a escrita que não se verificam neste projeto editorial. Neste contexto, é necessário promover interações entre elas de forma a favorecer a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro.

É igualmente necessário diversificar as situações de leitura. Ler individualmente (de forma autónoma ou com ajuda do professor ou de um colega), ler em pequenos grupos, ler para outros ouvirem e ouvir ler são exemplos de situações de leitura a desenvolver. No entanto, este projeto editorial encara muito a leitura como um ato isolado e ao serviço do tratamento de outros temas que a secundarizam. Há algumas atividades de trabalho de grupo mas não visam diretamente práticas de leituras.

O PE2A9 também favorece pouco o envolvimento em atividades que motivem os alunos para a leitura, como por exemplo: diálogo livre sobre leituras realizadas, encontros com personalidades do mundo da escrita, criação de círculos e fóruns de leitura na aula ou na biblioteca escolar com recurso eventual a meios eletrónicos, etc. O mesmo se passa com o envolvimento em atividades de carácter expressivo e lúdico, como, por exemplo: recitação, improvisação, dramatização, recriação de textos em diferentes linguagens

nomeadamente em articulação com outras áreas disciplinares ou com atividades extra-curriculares.

As estratégias didáticas adotadas e as atividades utilizadas para as concretizar devem levar os alunos a entrar em contacto com situações de leitura que promovam a aquisição e utilização de estratégias de leitura diversificadas. Desta forma, no seu desenvolvimento como leitor, o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Observando a grelha de análise preenchida para o PE2A9, podemos constatar que a maior parte das atividades propostas por este projeto editorial para operacionalização, quer das estratégias centradas na motivação para a leitura, quer das centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, têm lugar após a leitura do texto em estudo (geralmente um excerto de uma obra literária de leitura obrigatória, indicada no programa de Língua Portuguesa para o 9º Ano), valorizando-se a integração e a sistematização de conhecimentos. Isto permite-nos concluir que a leitura é encarada como um produto, em vez de se valorizar o processo que se inicia antes da leitura propriamente dita e vai muito para além desta.

São poucas as atividades que procuram criar nos alunos expectativas em relação ao texto a analisar e levá-los a formular hipóteses relativamente a este, que deverão ser confirmadas ou infirmadas durante a leitura e após esta, funcionando como linhas diretrizes para todo o processo. Deste modo, o aluno fica muito subordinado às orientações de leitura propostas pelos autores do projeto editorial – normalmente, seguidas de perto pelo professor – e não desenvolve uma atitude pró-ativa e crítica perante a informação escrita com que contacta no seu dia a dia, qualquer que seja o contexto em que se insere.

Para a valorização da leitura como processo, neste projeto editorial deveria ser dada importância à pré-leitura, apostando na mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se pudessem articular com o texto, antecipando o seu sentido. A leitura propriamente dita também deveria ser valorizada através da construção dos sentidos dos textos por meio da aplicação de estratégias de leitura que possibilitassem a localização, seleção e a recolha de informação, de acordo com os objetivos de leitura. Nesta fase, é

igualmente necessário identificar problemas de leitura e encontrar soluções para eles, seja através da releitura, seja através do recurso ao dicionário ou a outras fontes se o problema é o desconhecimento do tema do texto ou o vocabulário.

Para um trabalho efetivo da leitura, é necessário levar o aluno a: identificar as ideias nos diferentes textos estudados; detetar o seu encadeamento; definir conceitos expressos no texto e a estabelecer relações de vários tipos entre as informações recolhidas. Este exercício prolonga-se para lá do ato de ler, através da reflexão sobre o que foi lido.

De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, a par da leitura orientada dos textos propostos contemplando todo o processo de leitura, desde o momento de pré-leitura até a reflexão crítica sobre o que foi lido, “devem implementar-se ações de promoção da leitura e promover a vivência de experiências de leitura gratificantes com o objetivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler. Para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (Reis, 2009, p. 70). A apresentação, neste projeto, de sugestões de outras leituras relacionadas com os textos propostos para leitura orientada e o diálogo intertextual promovido, através das rubricas *Leitura recreativa* e *Intertexto*, é uma aposta na promoção da leitura que vai ao encontro do que é defendido nas diretrizes do Ministério da Educação. No entanto, seria bom que estas ações incluíssem mais atividades e mais recursos para um trabalho mais sistematizado e adequado aos gostos heterogéneos dos alunos a quem o manual se dirige. De facto, no 9º ano, é esperado que os alunos já possuam um universo pessoal de leituras, relacionado quer com as atividades escolares, quer com os seus interesses pessoais. A expansão do seu perfil de leitor e o aprofundamento das suas competências em compreensão na leitura requerem atividades muito diversificadas e que os ponham em contacto com uma grande variedade de textos.

#### **8.2.2.4. Recursos didáticos**

Para o indicador *Recursos didáticos*, recolhemos dados nas diferentes rubricas do *Ma*, na coluna intitulada *Recursos/Materiais* da *Proposta de planificação anual de Língua Portuguesa* apresentada no *Lp* e ainda no *CDA*. É de salientar que este último constitui, no



seu todo, um recurso didático de apoio à atividade do professor, dado que inclui a leitura expressiva do *Auto da Barca do Inferno*, entre outros textos do *Ma*. Por conseguinte, só é referido nesta parte da análise.

O PE2A9 apresenta vários recursos didáticos, geralmente referidos de forma explícita nos seus diversos componentes. O corpus textual é o mais significativo, apesar de apresentar algumas limitações, dado que compreende:

- uma grande quantidade de textos literários (dramáticos, narrativos, épico-narrativos e poéticos);
- poucos textos não literários (artigos científicos, notícias, esquemas, cronologias), normalmente utilizados para fazer a contextualização histórica e sociocultural dos textos literários a estudar; logo, foram predominantemente associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

Na sequência do que já foi dito relativamente ao indicador *Conteúdos*, a análise realizada permitiu-nos concluir que o *corpus* textual apresentado valoriza claramente o texto literário em detrimento do não literário. Este último só é trabalhado no âmbito das rubricas *Leitura recreativa* e *Produção escrita* e apoiado pela rubrica *Ficha informativa*, que apresenta orientações e instruções para a construção dos textos solicitados

Tendo presente as diretrizes do Ministério da Educação, os autores deste manual selecionaram para o *corpus* alguns textos de reconhecido mérito literário, que representam diversos tipos/géneros textuais e contribuem para o desenvolvimento de competências. Há um claro enfoque no *texto dramático* (pp. 18-109) e no *texto épico-narrativo* (pp. 112-185), em detrimento do *texto narrativo* (pp. 188-229) e do *texto poético* (pp. 232-255). Com base no nosso conhecimento do programa tido em conta na conceção deste projeto editorial e doutros manuais para este nível de ensino, parece-nos que estas opções decorrem do facto de o texto narrativo e o texto poético serem muito trabalhados entre o 5º e o 8º Anos de Escolaridade.

Podemos também encontrar materiais nas rubricas *Vocabulário*, *Glossário*, *Ficha informativa*, *Curiosidades*, *Biografia* e *Outras leituras aconselhadas*.

A rubrica *Vocabulário* é um recurso que permite a expansão do léxico por clarificar palavras e expressões dos textos que podem causar dificuldades de compreensão aos

alunos. Nesta perspetiva, associámo-la à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*.

O *Glossário* apresenta informações relativas a conceitos específicos dos diversos tipos de textos estudados e foi associado à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

O mesmo fizemos para os textos de contextualização histórica e social (dissertações, excertos de textos científicos e técnicos, notícias, cronologias, excertos de sítios de Internet, fotografias), que surgiam nas duas primeiras unidades do manual e ainda nas rubricas *Retrospectiva* e *Biografia*.

O PE2A9 remete, por vezes, para recursos externos – dicionários, enciclopédias, vídeos (p. 140) e sítios da Internet (pp. 25, 59, 99, 100) –, a fim de possibilitar uma leitura mais profícua dos textos propostos.

Relativamente à seleção e estruturação dos recursos, há informação da responsabilidade dos próprios autores do projeto, como é o caso das rubricas *Para (re)começar* e *Retrospectiva* e proveniente de alguns textos de contextualização das obras propostas pelo Programa de Língua Portuguesa. No entanto, predomina a informação proveniente do domínio cultural, de que são exemplo as próprias obras de leitura obrigatória ou recomendada, e do domínio científico, decorrente da consulta de fontes diversas de que são exemplo estudos científicos sobre as referidas obras, seus autores e sua contextualização, excertos de enciclopédias, dicionários e sítios de Internet.

A intertextualidade é promovida, ao serem apresentados outros textos que os alunos podem ler, para assim alargarem os seus horizontes. Esta é concretizada através das rubricas *Leitura recreativa* (pp. 35, 49, 55, 66, 73, 79, 90, 94, 119, 127, 135, 156, 169, 179, 192, 219, 234, 241 e 250), *Outras leituras aconselhadas* (pp. 104, 140 e 255) e *Intertexto* (pp. 109, 185 e 229).

As fontes de informação são referidas de forma explícita. Contudo, seria de esperar o recurso a fontes de informação mais variadas e o estabelecimento de ligações com as experiências quotidianas vividas pelos alunos. A informação apresentada centra-se muito no domínio disciplinar, sendo o manual em geral fechado.

### 8.3. Manual 9

#### 8.3.1. Apresentação do projeto editorial

No quadro que se segue, o leitor encontrará informação relativa às principais características deste projeto editorial.

Título	<i>Focus</i>
Autores	Ida Lisa Ferreira, Maria de Fátima Lopes e Roberto Mendes
Ano de escolaridade	9º Ano (3.º Ciclo do Ensino Básico)
Número de edição	1ª edição – 4ª Tiragem
Local de edição	Lisboa
Editores	Santillana/Constância
Data de edição	2003
Componentes do projeto editorial	Manual do aluno Caderno de Actividades Dossier do professor: Fichas; Sugestões metodológicas; Transparências CD áudio

**Quadro 13 – Principais características do PE3A9**

O PE3A9 inclui o *Manual do aluno (Ma)*, o *Caderno de Actividades (CA)*, o *Dossier do professor – constituído por Fichas (F)*, *Sugestões metodológicas (SM)* e *Transparências (T)* – e ainda um *CD Áudio (CDa)*, apresentando alguns textos lidos de forma expressiva.

O *Ma* está organizado em quatro unidades didáticas maioritariamente centradas no estudo de géneros textuais: *Vamos conhecer-nos...* (Unidade 0), *O Conto* (Unidade 1), *O Texto Dramático: Auto da Barca do Inferno* (Unidade 2) e *Os Lusíadas* (Unidade 3). Estas unidades seguem de perto os tipos/géneros textuais referidas no programa (Ministério da Educação, 1991), sendo os textos propostos agrupados em três grandes categorias: *Texto narrativo*, *Texto dramático* e *Texto épico-narrativo*.

É de salientar que estas categorias:

- se relacionam exclusivamente com o texto literário;
- contemplam apenas dois dos géneros literários (o narrativo e o dramático);
- excluem o texto lírico, apesar de, na rubrica *Um tema, outros textos*, do *Ma* se trabalhar a intertextualidade entre os textos propostos para leitura orientada e outros textos, onde surgem frequentemente textos líricos.

Constatamos também a ausência de uma unidade relativa aos textos não-literários ou ao seu tratamento nas restantes unidades.

No *Ma*, a acompanhar os textos literários de vários géneros propostos para leitura orientada, surgem atividades de compreensão na leitura – com o recurso habitual a questionários apresentados por escrito –, de oralidade, de produção escrita e centradas no funcionamento da língua.

O estudo destes textos literários envolve o recurso a outros textos – associados a uma modalidade de leitura funcional –, que permitem contextualizar as obras de leitura recomendadas pelo Ministério da Educação e fornecem informações sobre a biobibliografia dos respetivos autores.

É ainda de referir a rubrica *Um tema, outros textos*, que permite trabalhar a intertextualidade, ao cruzar os textos propostos para leitura orientada com outros textos do mesmo género ou com textos de diferentes géneros, predominando uma vez mais os textos literários. Nesta rubrica, são também apresentados alguns textos para leitura recreativa e propostas de atividades que permitem, por um lado, desenvolver competências em compreensão na leitura e, por outro, motivar os alunos para fazerem outras leituras, promovendo assim hábitos de leitura.

A primeira unidade (Unidade 0 – *Vamos conhecer-nos...*) inclui:

- uma *Ficha de análise do manual*, que procura ensinar os alunos a trabalhar com este e sugere técnicas que os ajudem a rentabilizar melhor o seu estudo;

- um *Questionário de interesses e de expectativas*, onde o aluno deve manifestar-se sobre a forma como ocupa os seus tempos livres, os géneros de livros que mais aprecia, o que escreve, o que espera das aulas de Língua Portuguesa, as atividades que gostaria de realizar e os temas a abordar no âmbito das áreas curriculares não disciplinares; a informação decorrente das respostas dadas deve ser tida em conta pelo professor na conceção, planificação e implementação de atividades;

- documentos orientadores para a organização de uma *Biblioteca de turma*;

- um documento intitulado *Diagnose da turma*, constituído por um texto narrativo, perguntas de interpretação muito centradas nas categorias da narrativa, atividades de funcionamento da língua e uma atividade de expressão escrita em que se pede ao aluno que crie uma história a partir de um provérbio dado.

- uma lista de *Obras de leitura orientada*.

As unidades consagradas ao estudo do texto narrativo (Unidade 1 – *O Conto* e Unidade 3 – *Os Lusíadas*) e do texto dramático (Unidade 2 – *O Texto Dramático: Auto da Barca do Inferno*) apresentam uma estrutura fixa. Todas incluem: textos específicos, exercícios e fichas de autoavaliação e ainda momentos dedicados à “leitura para informação e estudo”, à escrita e à comunicação oral.

A cada uma das unidades está também associada a rubrica *Um tema, outros textos*, que trabalha a intertextualidade ao propor a leitura de um ou mais textos cujo tema se cruze com o texto proposto para leitura orientada. Recorre-se frequentemente a diferentes tipos de texto, literários e não literários.

No *Portefólio* surgem atividades de âmbito transdisciplinar, que envolvem a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e as áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto), mobilizando as competências e saberes com elas relacionados. Estas atividades promovem a abordagem de diversos temas de cidadania e envolvem multidisciplinarmente alunos e professores.

O *Ma* apresenta ainda a rubrica *Fichas informativas* (por exemplo: *Como organizar um debate*, p. 64; *Categorias da narrativa*, p. 67; *História da Língua Portuguesa*, p. 150; *Acta*, p. 236), através da qual faz a síntese dos principais conteúdos teóricos abordados ao longo das unidades didáticas que o compõem e propõe atividades práticas sobre os conteúdos abordados através da rubrica *Aplica os teus conhecimentos*.

Igualmente importantes são as rubricas *Teste Sumativo e Auto-avaliação*, que possibilitam a avaliação de conhecimentos ao nível da compreensão na leitura, expressão escrita e funcionamento da Língua, abordados nas suas unidades didáticas.

Seria de esperar que estas duas rubricas permitissem também avaliar a aquisição e desenvolvimento de competências nos domínios referidos. No entanto, como veremos mais adiante, tal não acontece porque este projeto editorial não está concebido em função de competências.

O *Dossier do professor* é um portefólio que inclui: *Sugestões metodológicas (SM)*, *Fichas (F)* e *Transparências (T)*.

O primeiro componente tem por objetivo apresentar algumas diretrizes que ajudem a planificar as várias unidades que compõem o *Ma*. Desta forma são

apresentados, para cada uma dessas unidades: objetivos, conteúdos, esquema com os conteúdos principais de acordo com o género de texto em estudo, sugestões metodológicas e a resolução das diferentes atividades propostas no âmbito das rubricas *Compreensão, Funcionamento da Língua, Teste Sumativo e Fichas de ampliação e reforço*, incluídas no *Ma*. Inclui ainda sugestões para exploração destas transparências.

O componente *F* é constituído por 3 fichas de reforço e 3 fichas de ampliação, centradas na compreensão de excertos de obras propostas para leitura, exercícios de funcionamento da língua e atividades de expressão escrita. As fichas propostas são acompanhadas das respetivas soluções.

O componente *T* corresponde a um conjunto de acetatos relativos às unidades *0 – Vamos conhecer-nos, 1 – O Conto e 3 – Os Lusíadas* do *Ma*, incluindo; atividades (T6 – *Banda Desenhada: Completação*; T12 – *Poema. Completação*); recursos (T2 – *Regulamento da Biblioteca de Turma*; T5 - *Ficha de leitura*; T10 – *Ficha informativa sobre a estrutura interna e externa d’Os Lusíadas*); quadros de resposta a perguntas do *Ma* (T8 – *Quadro de resposta - A Aia, de Eça de Queirós*; T9 – *Quadro de resposta – A Palavra Mágica, de Vergílio Ferreira*).

O *CD Áudio (CDa)* inclui a leitura expressiva de alguns dos textos do *Ma*.

O *Caderno de actividades (Ca)*, também designado por *Caderno de gramática e ortografia*, visa sistematizar conteúdos de funcionamento da língua e propõe atividades que permitam aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos.

### **8.3.2. Análise do PE3A9**

#### **8.3.2.1. Competências e objetivos**

No Anexo 12, o leitor encontrará informação relativa às competências e objetivos associados à compreensão na leitura contemplados no PE3A9, de forma explícita e implícita. Para preencher este quadro, partimos do *Ma* considerado na íntegra e da rubrica *Sugestões metodológicas*, incluída no *Dossier do Professor*.

Começamos por salientar que este projeto editorial não apresenta referências explícitas a competências em nenhum dos seus componentes. No entanto, a partir das

sugestões metodológicas e das atividades propostas e ainda de alguns recursos didáticos, foi possível identificar algumas referências implícitas a *competências específicas, gerais e transversais* associadas à compreensão na leitura e à sua interação com a comunicação oral e a expressão escrita.

De acordo com a nossa análise, essas referências implícitas contemplam todas as macrocategorias (*Compreensão na leitura, Interação oralidade, leitura e escrita e Autonomia na leitura*) incluídas na nossa grelha de análise.

No que respeita à macrocategoria *Compreensão na leitura*, associámos às categorias *Identificação de ideias do texto, Identificação das ideias principais do texto e Identificação da estrutura do texto* referências implícitas:

- à competência geral *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável*, porque se pretende que o aluno transforme informação oral e escrita em conhecimento, através da pesquisa, seleção, organização e interpretação de informação de forma crítica em função das questões, necessidades ou problemas propostos para resolver;

- às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*, porque o aluno é envolvido em situações de aprendizagem que implicam a identificação, seleção e aplicação de diferentes métodos de trabalho e de estudo e de diferentes estratégias para a pesquisa, organização, tratamento e produção de informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações propostas;

- às competências específicas: *Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista: - Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste; - Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.*

Para a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, foi possível identificar referências implícitas:

- à competência geral *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio*, porque se pretende que o aluno assuma o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação diversas e use a língua portuguesa de forma adequada a contextos diversos e com objetivos diversificados;

- às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*, requeridas para a realização da diversidade de atividades propostas no *Ma*;

- às competências específicas: *Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento dos estudos e para a entrada na vida profissional*: - *Capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados*; - *Conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explícita e implicitamente para realizar diferentes objectivos comunicativos*; *Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais*: - *Capacidade de utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão*, requeridas para a realização das atividades propostas.

Para a díade *Interação oralidade, leitura e escrita /Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, foi possível identificar referências implícitas:

- à competência geral *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio*, porque, a partir das atividades propostas, se procura que o aluno use a língua portuguesa de forma adequada a contextos diversos e com objetivos diversificados;

- às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas*, porque o aluno é envolvido em situações de aprendizagem que implicam o recurso a diferentes métodos de trabalho e de estudo e a diferentes estratégias de trabalho para a organização, tratamento e produção de informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações propostas;



- às competências específicas: *Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita*: - *Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com consciência das escolhas decorrentes da função, da forma e destinatário*; - *Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita*, requeridas para a realização das atividades de produção escrita propostas.

Não foram identificadas referências à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, porque não são apresentadas quaisquer situações de aprendizagem, nem propostas atividades orientadas no sentido da autoavaliação da correcção e da adequação dos desempenhos linguísticos pelo aluno, na perspectiva do seu aperfeiçoamento.

Como reconhecemos que a revisão de textos produzidos pelos alunos feita no decurso da sua produção e o aperfeiçoamento dos mesmos após a sua avaliação por outrem constituem uma oportunidade de interiorização dos mecanismos de escrita em geral e de autocorreção em particular, parece-nos uma falha grave o facto de estes aspetos não serem minimamente contemplados no projeto editorial em causa.

O PE3A9 não trabalha de forma satisfatória a *interação oralidade, leitura e escrita*, apesar de apresentar atividades que fazem interagir a compreensão na leitura com os domínios da oralidade (por exemplo, debates – pp. 128 e 143 –, conto – p. 48 –, entrevistas – p. 118 –, dramatizações, resumo oral de texto – p. 218) e da expressão escrita (continuação do texto – p. 36, resumo – p. 36 –, comentário – pp. 49, 131 – e produção de textos sobre os temas dos textos lidos – pp. 61, 104, 109 e 211). Aposta numa estrutura de trabalho muito rígida (assegurada pelas rubricas *Leitura/audição do texto, Compreensão, Funcionamento da Língua, Expressão escrita, Expressão oral e Estudo Acompanhado/Portefólio*), pelo que estes domínios são trabalhados de forma isolada ou justaposta.

A análise feita permitiu-nos associar à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem* referências implícitas:

- às competências gerais *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; Pesquisar,*

*seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;*

- às competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas;*

- às competências específicas *Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista: - Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste; - Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.*

De facto, o PE3A9 revela preocupação em dotar o aluno de hábitos de leitura, de modo a fazer dele um leitor autónomo, capaz de apreender a informação com que se confronta dentro e fora da escola e de agir em função dela. Podemos referir, como exemplos de trabalho desta natureza, actividades associadas à pesquisa de documentação complementar (elaboração de textos coletivos sobre as ideias-chave de um texto proposto, pp. 62-63; elaboração de um texto pessoal sobre os principais aspetos da vida e obra de um escritor, p. 91; caracterização da nobreza na sequência do estudo da cena do Fidalgo do *Auto da Barca do Inferno*, p. 105).

Tivemos dificuldade em identificar referências implícitas a competências relacionadas com a díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, porque, no PE3A9, nunca é feita qualquer referência à *Leitura recreativa*, embora, pontualmente, seja possível trabalhá-la no âmbito da rubrica *Um tema, outros textos*, através de propostas e desafios capazes de cativar e levar o leitor a desenvolver os seus hábitos de leitura e a encará-la como uma actividade de fruição estética.

Assim, pudemos identificar referências implícitas:

- à competência geral *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;*

- à competência transversal *Estratégias cognitivas;*

- à competência específica *Fluência de leitura e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao fim em vista*: - *Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste.*

Para justificar estas referências implícitas, referimos, a título de exemplo, atividades que visam a identificação do tema aglutinador de vários textos (pp. 50-51) e a comparação de textos (pp. 110, 123).

Tal como noutros projetos editoriais, também neste constatámos que, relativamente à macrocategoria *Autonomia na leitura*, é dada mais atenção às competências relacionadas com a categoria *Leitura como forma de aprendizagem* do que com a categoria *Leitura como recreação*. Esta valorização surge associada a uma conceção do manual como transmissor de conteúdos, particularmente os que estão relacionados com a vida, obra e época dos autores das obras/textos propostos e com o *Funcionamento da Língua* em detrimento do desenvolvimento de competências. Estamos perante um conjunto de textos que funcionam como recursos e que por si só não permitem desenvolver competências relacionadas com a obtenção de informação e com a fruição estética associada à leitura.

Como se pode verificar pela análise feita, todas as competências referidas foram identificadas implicitamente com base em propostas de atividades que constam deste projeto editorial e que estão associadas ao tratamento de conteúdos. É, pois, legítimo considerar que este projeto editorial não está construído segundo uma lógica de desenvolvimento de competências e que a leitura surge sobretudo como um instrumento ao serviço da aquisição de conteúdos.

No âmbito de uma formação transversal, seria de esperar um enfoque em atividades que permitissem que o aluno se confrontasse com situações problemáticas que requeressem dele a seleção e utilização de estratégias de resolução de problemas diretamente relacionadas com o domínio da compreensão na leitura, bem como a explicitação de soluções encontradas e o debate sobre as mesmas, em função dos problemas identificados e das estratégias adotadas. No entanto, este projeto não valoriza devidamente as competências transversais *Métodos de trabalho e de estudo*, *Tratamento*

*de informação e Estratégias cognitivas* e, desta forma, não se promove significativamente a aquisição e desenvolvimento destas competências.

Passaremos agora a analisar o indicador *Objetivos*.

Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997: 28) afirmam que “é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar”. Reconhecendo, por um lado, a validade desta afirmação e, por outro, o papel que a Língua Portuguesa desempenha no currículo, analisámos o projeto editorial em questão à luz dos referidos princípios e foi possível identificar, nas *SM*, objetivos formulados para cada unidade do *Ma*, que os autores do PE3A9 designaram por *Objectivos específicos* e referiram de forma explícita. Dada a diversidade de objetivos formulados, foi possível associá-los a todas as macrocategorias incluídas na grelha de análise.

Relativamente à macrocategoria *Compreensão na leitura*, associámos:

- à díade *Compreensão na leitura/Identificação de ideias do texto*, os objetivos: *Desenvolver o gosto pela leitura; Aprofundar o gosto pessoal pela leitura; Estudar alguns contos literários dos séculos XIX e XX; Contextualizar histórica, social e culturalmente os contos visados; Praticar a análise textual; Distinguir diferentes modos de expressão; Comentar a expressividade dos vários recursos retórico-estilísticos; Contactar com diferentes tipologias textuais; Reconhecer as principais fontes vicentinas; Identificar os diferentes registos de língua; Identificar fenómenos de evolução fonética e semântica; Aprofundar o gosto pessoal pela leitura e pelo teatro; Entender Os Lusíadas enquanto projecto nacional; Identificar a origem e o significado do título Os Lusíadas; Identificar os episódios d’ Os Lusíadas e Analisar os episódios contemplados no Programa*, referidos no Dossier do Professor;

- à díade *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, os objetivos: *Desenvolver o gosto pela leitura; Alargar os horizontes literários, no âmbito da Leitura Recreativa; Estudar alguns contos literários dos séculos XIX e XX; Praticar a análise textual; Comentar a expressividade dos vários recursos retórico-estilísticos; Contactar com diferentes tipologias textuais; Estabelecer relações de intertextualidade entre textos*

*literários e não-literários; Reconhecer as principais fontes vicentinas; Compreender o assunto da peça; Aprender a intenção do autor; Identificar os diferentes registos de língua; Aprofundar o gosto pessoal pela leitura e pelo teatro; Entender Os Lusíadas enquanto projecto nacional; Identificar a origem e o significado do título Os Lusíadas; Enumerar as fontes da epopeia nacional; Identificar os episódios d' Os Lusíadas e Analisar os episódios contemplados no Programa;*

- à díade *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, os objetivos: *Praticar a análise textual; Reconhecer as categorias da narrativa; Contactar com diferentes tipologias textuais; Distinguir as estruturas interna e externa; Identificar as personagens intervenientes; Reconhecer as categorias do texto dramático; Conhecer as características do texto épico; Distinguir as estruturas externa e interna da epopeia lusa e Reconhecer os planos da narrativa.*

Tendo presente os objetivos que constam do Programa do 9º Ano (Ministério da Educação, 1991b) e os enunciados de objetivos que acabamos de referir, foi possível relacionar com as díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias do texto*, *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* e *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto* referências implícitas aos objetivos: *Aprofundar o gosto pessoal pela leitura; Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal; Desenvolver a competência de leitura: interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística; Aprender criticamente o significado e intencionalidade de mensagens em discursos variados e Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias.*

No que diz respeito à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*, associámos:

- à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, os objetivos *Distinguir diferentes modos de expressão, Comentar a expressividade dos vários recursos retórico-estilísticos, Contactar*

*com diferentes tipologias textuais, Estruturar um debate e Identificar os diferentes registos de língua, referidos explicitamente no Dossier do Professor;*

- à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, os objetivos: *Distinguir diferentes modos de expressão; Desenvolver competências de escrita; Contactar com diferentes tipologias textuais; Estabelecer relações de intertextualidade entre textos literários e não literários e Redigir uma acta*, referidos explicitamente no Dossier do Professor.

Não foi possível associar qualquer objetivo à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*. Tal facto deve-se à ausência de propostas de atividades que possibilitem o envolvimento do aluno na melhoria dos seus escritos. Deste modo, concluímos que no PE3A9 não é reconhecida a necessidade de detetar, nos textos produzidos pelos alunos, inadequações e insuficiências com vista ao seu aperfeiçoamento.

Relacionando os objetivos que constam do Programa do 9º Ano (Ministério da Educação, 1991b) com os enunciados de objetivos referidos explicitamente no projeto e que associámos às díades *Interação Oralidade, Leitura e Escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura e Interação Oralidade, Leitura e Escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, foi possível detetar referências implícitas a alguns dos objetivos do Programa: *Exprimir-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma, em função de objectivos comunicativos diversificados; Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados; Aprofundar a prática de escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção; Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.*

Pelas razões apontadas, não foi possível associar implicitamente o objetivo *Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção* do Programa à díade *Interação Oralidade, Leitura e Escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, associámos os objetivos: *Estudar alguns contos literários dos séculos XIX e XX; Conhecer dados biográficos dos autores a estudar; Contextualizar histórica, social e culturalmente os contos visados; Praticar a análise textual; Contactar com diferentes tipologias textuais; Estabelecer relações de intertextualidade entre textos literários e não-literários; Conhecer os aspectos gerais relacionados com a origem do teatro; Tomar consciência das manifestações teatrais pré-vicevntinas; Reconhecer as principais fontes vicevntinas; Contextualizar histórica e socialmente o autor e a obra; Conhecer os dados biobibliográficos do autor a estudar; Conhecer os diferentes tipos de cómico do teatro vicevntino; Conhecer alguns aspectos da História da Língua Portuguesa; Apropriar-se de algumas regras de Funcionamento da Língua; Conhecer aspectos gerais relacionados com os Descobrimentos marítimos; Distinguir Classicismo, Renascimento e Humanismo; Contactar com dados biobibliográficos de Camões; Conhecer as origens do género épico; Definir o conceito de epopeia; Conhecer as características do texto épico; Entender Os Lusíadas enquanto projecto nacional; Identificar a origem e o significado do título Os Lusíadas; Enumerar as fontes da epopeia nacional; Reconhecer os planos da narrativa; Identificar os episódios d' Os Lusíadas e Comentar a expressividade dos vários recursos retórico-estilísticos.*

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, associámos os objetivos: *Desenvolver o gosto pela leitura; Alargar os horizontes literários, no âmbito da Leitura Recreativa; Aprofundar o gosto pessoal pela leitura; Estudar alguns contos literários dos séculos XIX e XX; Contactar com diferentes tipologias textuais e Estabelecer relações de intertextualidade entre textos literários e não-literários.*

Relacionando os objetivos que constam do Programa do 9º Ano (Ministério da Educação, 1991b) com os enunciados de objetivos referidos explicitamente no projeto e que associámos à macrocategoria *Autonomia na leitura* e respectivas categorias, identificámos referências implícitas aos objetivos do Programa: *Aprofundar o gosto pessoal pela leitura; Apreender criticamente o significado e intencionalidade de mensagens em discursos variados e Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que*

*contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias.*

Para terminar, importa referir que, a partir da análise do indicador *Objetivos* e da articulação com o indicador *Competências*, constatámos que, no PE3A9, se valorizam os objetivos em detrimento das competências. Apesar disso, podemos concluir que a consecução dos objetivos efetivamente contemplados permite validar as competências que identificámos de modo implícito nesta análise. É ainda de destacar que os objetivos referidos também surgem clara e fortemente associados ao tratamento de conteúdos. Na nossa opinião, esta constatação confirma mais uma vez o enfoque nos conteúdos e na sua transmissão, que parece caracterizar este projeto editorial.

Avançando na análise, centramos agora a nossa atenção no indicador *Conteúdos*.

### **8.3.2.2. Conteúdos**

Antes de passarmos à análise deste indicador, parece-nos pertinente referir que, no âmbito do desenvolvimento de competências de leitura, no que concerne aos *Conteúdos*, é de toda a relevância que os projetos editoriais contemplem, por um lado, as tipologias textuais de referência e os géneros textuais a elas associados e, por outro, as estratégias de leitura necessárias para uma boa compreensão destes textos escritos. Uma vez que os manuais tendem a contemplar *outros conteúdos* que permitem a aquisição e o desenvolvimento de competências de leitura ou a elas associadas, vamos também tê-los em conta na análise deste projeto editorial, tal como fizemos para os outros projetos editoriais que fazem parte do nosso *corpus*.

Os conteúdos que vão ser aqui referidos e analisados foram identificados através do *Ma* e das *SM*, que fazem parte do *Dossier do professor*. No *Ma*, os conteúdos são explicitamente referidos no *Índice geral*, que se encontra no início deste componente do projeto editorial, e no *Índice* de cada unidade, que se encontra na *Abertura da Unidade*. Assim, a anteceder cada uma destas unidades, estão indicados os conteúdos a explorar, alguns conceitos-chave para o seu estudo e é apresentada uma imagem acompanhada de uma pequena citação, a fim de despoletar nos alunos a mobilização de conhecimentos



relativamente à temática da unidade. Nas *SM*, os conteúdos a abordar são também explicitamente referidos na rubrica *Programação/Conteúdos*.

A partir da grelha preenchida para o PE3A9 (Anexo 12), constatamos que os conteúdos abordados neste projeto editorial remetem, sobretudo, para tipos de texto/géneros textuais (predominantemente literários) e para outros conteúdos, sendo as estratégias de leituras desvalorizadas como conteúdos.

Relativamente aos tipos de textos/géneros textuais, o PE3A9 contempla os três géneros literários tradicionais (narrativo, dramático e lírico), sendo este último desvalorizado em relação aos outros, apesar de o seu estudo estar previsto no programa (Ministério da Educação, 1991b) ainda em vigor e no novo programa (Reis, 2009). No *Ma*, os únicos poemas que são contemplados surgem no âmbito da rubrica *Um tema, outros textos* e, como acontece com todos os textos que surgem no âmbito desta rubrica, através deles trabalha-se a intertextualidade com os textos propostos para leitura orientada e promove-se a leitura recreativa.

Para trabalhar o texto narrativo, o projeto apresenta como conteúdos a leitura orientada de contos como *A Aia*, de Eça de Queirós, *A Palavra Mágica*, de Vergílio Ferreira, e *Assobiando à Vontade*, de Mário Dionísio. Esta leitura orientada foca-se nas características dos contos, categorias da narrativa, linguagem, estilo e intenção do autor. Estes conteúdos foram associados à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias.

No âmbito do estudo do texto narrativo surgem também conteúdos relacionados com as características do conto, contextualização histórica e social das obras propostas, biobibliografia dos autores, categorias da narrativa, linguagem e estilo queirosianos, abordados através de vários textos e fichas informativas. Dada a natureza destes conteúdos e dos recursos utilizados para a sua abordagem, associámo-los à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

A continuação da leitura e a leitura recreativa também são promovidas através das propostas de leitura que surgem no âmbito da rubrica *Um tema, outros textos*, onde se propõem diferentes textos literários e não literários com afinidades para promover o diálogo intertextual. Assim, sugere-se a leitura do texto “O Julgamento de Salomão”, de

Libby Purves (*Histórias Preferidas da Bíblia*) como prolongamento para a leitura do conto *A Aia*. A intertextualidade é também trabalhada a propósito do conto de Vergílio Ferreira, sendo apresentados cinco textos líricos de grandes nomes da literatura portuguesa (Almada Negreiros, Eugénio de Andrade, Manuel Alegre, Alexandre O’Neil e Maria Alberta Menéres), que revelam outras formas de tratar o tema do conto em questão. Por fim, para complementar a leitura do conto *Assobiando à Vontade*, sugere-se a leitura de textos sobre comportamentos e regras de etiqueta, uma vez mais em claro diálogo com o conto proposto para leitura orientada. Dada a sua natureza e os recursos utilizados para a sua abordagem, estes conteúdos foram associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* e à macrocategoria *Compreensão na Leitura* e respetivas categorias.

Os conteúdos *Acta e Debate* foram associados às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Quanto ao estudo do texto dramático, apresenta como conteúdos a leitura orientada do *Auto da Barca do Inferno*. Esta leitura orientada foca-se nas características, categorias e modalidades do texto dramático e intenção do autor. Estes conteúdos foram associados à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias.

Os conteúdos abordados aquando da análise da obra (personagens, julgamento, linguagem, cómico e elementos alegóricos), juntamente com o percurso cénico que é apresentado a par de cada cena e a anteceder os questionários de compreensão e a explicitação da intenção crítica, foram também associados à macrocategoria *Compreensão na leitura* e em especial às categorias *Identificação das ideias principais do texto* e *Identificação da estrutura do texto*.

No âmbito do estudo do texto dramático, surgem também textos e fichas informativas que permitem abordar conteúdos relacionados com a importância de estudar Gil Vicente, a origem do Teatro, a contextualização histórico-social do teatro vicentino, a biobibliografia de Gil Vicente, assunto, intenção, estrutura externa e interna, personagens, linguagem e estilo do *Auto da Barca do Inferno*. Dada a sua natureza e os

recursos utilizados para a sua abordagem, estes conteúdos foram associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

À semelhança do que se verificou para o texto narrativo, também nesta unidade se aposta na intertextualidade e na promoção de hábitos de leitura, cruzando a leitura do *Auto da Barca do Inferno* com a leitura de outros textos literários e não literários com afinidades temáticas (tais como: excertos de obras de História como *História Concisa de Portugal*, de José Hermano Saraiva, e *História de Portugal*, de José Mattoso; folhetos publicitários; *Mensagem*, de Fernando Pessoa (D. Sebastião, Rei de Portugal); *Deste Mundo e do Outro*, de Saramago; *Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós; *Onze Minutos*, de Paulo Coelho e textos jornalísticos correspondendo a excertos de notícias do Diário de Notícias), que surgem no âmbito da rubrica *Um tema, outros textos*. Dada a sua natureza e os recursos utilizados para a sua abordagem, esses conteúdos foram associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* e à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias.

Através da análise das propostas de trabalho que cruzam a leitura dos textos propostos com atividades dos domínios da oralidade e da escrita, é possível identificar implicitamente conteúdos relacionados com tipos/géneros textuais (texto publicitário, carta, conto, texto dramático, entrevista, diálogo, debate, comentário e texto argumentativo), que associámos às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Para trabalhar o texto épico-narrativo, o projeto propõe o estudo d’*Os Lusíadas*, de Luís de Camões, centrando a leitura orientada em algumas partes da obra (Proposição, Invocação, Dedicatória, Início da narração, Consílio dos Deuses, Inês de Castro, Batalha de Aljubarrota, Partida das naus, O Gigante Adamastor, Tempestade e Chegada à Índia). O enfoque da leitura orientada destes excertos recai sobre aspetos da narrativa (ação, herói épicos, personagens, espaço, momentos narrativos, carácter lírico, estrutura interna e externa, intenção comunicativa, recursos estilísticos, simbologia, recursos expressivos), correspondendo a conteúdos que associámos à macrocategoria *Compreensão na leitura* e respetivas categorias.

A complementar a leitura dos excertos referidos surgem quadros síntese de cada canto, sínteses intercalares, resumos das partes não lidas da epopeia que remetem para a obra como um todo e permitem a contextualização e um mapa da viagem realizada (Ma, p. 186). Pela forma como permitem fazer uma análise global da obra e contribuem para uma melhor compreensão da mesma, foram também associados à macrocategoria *Compreensão na leitura* e em especial às categorias *Identificação das ideias principais do texto* e *Identificação da estrutura do texto*.

Continua a apostar-se na intertextualidade e a promover-se a leitura de textos predominantemente literários em claro diálogo ideológico com *Os Lusíadas*. Neste sentido, disponibilizam-se vários textos (*Lusitana*, de Fausto; *Era um país ainda por dizer*, de Manuel Alegre, *Lenda de El-Rei D. Sebastião*, de José Cid; *Vénus*, de Teixeira de Pascoaes; *Castro*, António Ferreira; *D. João, O Primeiro*, Nun'Álvares Pereira; *O Mostrengo*, *O Adamastor* e *O Infante*, da Mensagem, de Fernando Pessoa, entre outros), na rubrica *Um tema, outros textos*. Dada a sua natureza e os recursos utilizados para a sua abordagem, estes conteúdos foram associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação* e à macrocategoria *Compreensão na Leitura* e respetivas categorias.

Através da análise das propostas de trabalho que cruzam a leitura dos textos propostos com atividades nos domínios da oralidade e da escrita, é possível identificar implicitamente os conteúdos resumo, caricatura, dedicatória de um livro, ata, reconto, carta, página de diário, resumo oral, continuação de história, que associámos às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*.

Analisados os conteúdos que foi possível associar aos tipos/géneros textuais literários, centramos agora a nossa atenção nos conteúdos propostos para abordar os não-literários.

Neste projeto, a ausência de conteúdos relacionados com a leitura do texto não literário revela a pouca importância que lhe é dada. Ao surgirem como recursos didáticos associados a atividades de leitura informativa ou de escrita ou ao serem solicitados antes ou na sequência de atividades de compreensão na leitura centradas em textos literários,

é-lhes apenas reconhecido um valor instrumental. Contrariando o que se verifica neste projeto, achamos que a escolha de um texto para trabalhar, no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar e não pela possibilidade de exploração de algum conteúdo curricular. A presença de textos utilizados ou criados exclusivamente com objetivos didáticos – como é o caso dos textos não literários presentes neste projeto editorial – não se justifica, porque traduz um subaproveitamento dos mesmos e enfraquece a formação proporcionada aos alunos em termos de compreensão na leitura.

A análise deste projeto editorial vem confirmar que os textos não literários têm tradicionalmente uma fraca presença nos manuais, surgindo ora em função de uma qualquer sugestão deixada por outro texto, ora para ilustrar alguma situação como se verifica pontualmente na rubrica *Um tema, outros textos*. No entanto, os objetivos de leitura e as estratégias de compreensão que lhes subjazem serão diferentes daqueles que presidem ao trabalho pedagógico com os textos literários – como, por exemplo, os textos narrativos –, aos quais é sempre dado um maior destaque, na medida em que são acompanhados de um maior número de atividades.

Em síntese, por um lado, o PE3A9 não contempla todos os tipos de textos/géneros textuais que o aluno/leitor encontra no seu dia a dia, dentro e fora da escola. Por outro, os tipos de textos/géneros textuais que realmente contempla, nem sempre são abordados e trabalhados como conteúdos efetivos, podendo antes ser encarados como recursos para abordar outros conteúdos: por exemplo, tópicos relacionados com a linguagem e o estilo de determinado autor ou conteúdos do funcionamento da língua. Embora reconheçamos a validade da exploração destes conteúdos, somos de opinião de que centrar neles o estudo dos textos propostos em pouco contribui para formar um leitor competente, na medida em que não são criadas condições para que os alunos possam desenvolver a sua capacidade para compreender e usar textos escritos, assim como para refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar de forma ativa na sociedade. Deste modo, achamos necessária a revisão da abordagem dos textos – literários e não literários –, de forma a envolver o aluno/leitor no conhecimento do mundo e no processo

de interrogação sobre este, a proporcionar-lhe o encontro com e entre textos literários e não literários e a oferecer-lhe uma vasta gama de conhecimentos sobre o mundo em que vive e com o qual tem de interagir.

Os conteúdos apresentados assumem ainda uma estrutura disciplinar e não têm um carácter integrador, o que nos leva a concluir que este projeto editorial é fechado e foi construído numa lógica disciplinar, explorando pouco a transversalidade da língua portuguesa e promovendo muito pouco o envolvimento do aluno em atividades de maior dimensão e complexidade, contrariando a tendência da valorização de um ensino por competências.

Apesar de rubricas como *Formação Cívica, Área de Projecto e Portefólio* associadas à rubrica *Um tema, outros textos* proporem o tratamento de temas transversais (por exemplo: o fanatismo religioso, p. 132; a intolerância e o direito à diferença, p. 132; a Justiça, p. 139; a identidade nacional, p. 179), o PE3A9 envolve pouco os alunos em atividades interdisciplinares, a propósito do estudo desses temas.

Este projeto editorial deveria também envolver mais recorrentemente os alunos em atividades de pesquisa e tratamento de informação, no sentido de desenvolver o seu sentido crítico e de os ajudar a tomar uma posição fundamentada face à realidade que os rodeia. O perfil do leitor e a sua formação, promovidos pelo *CNEB* (Ministério da Educação, 2001), assentam também nestas dimensões, que continuam esquecidas nos manuais ou então são desvalorizadas.

Uma Sociedade da Informação como aquela em que vivemos requer a seleção e enfoque em conteúdos mais abertos, que não concebam o conhecimento como uma construção acabada, promovam a transversalidade da língua portuguesa – em particular ao nível da compreensão na leitura – e contemplem dimensões transdisciplinares, potenciando a formulação de opiniões diferentes dos sentidos (explícitos ou implícitos) veiculados pelos autores de manuais, estimulando a reflexão crítica e a pluralidade de leituras de uma mesma realidade.

Analisado o conteúdo *tipos de textos/géneros textuais* e diagnosticadas algumas fragilidades e problemas a este nível neste projeto editorial, passamos à abordagem do

conteúdo *estratégias de leitura*, de importância primordial na formação de leitores competentes.

Ensinar a ler é também ensinar explicitamente a extrair informação dos textos e a relacioná-la com o que já se sabe, dar ao aluno ferramentas de que precisa para estratégica e eficazmente abordar os textos. Contudo, neste projeto editorial, as estratégias de leitura não são abordadas como um conteúdo, o que nos permite concluir que se valoriza a leitura como produto e não como um processo constituído por vários “sub-processos”, ativados consoante a natureza dos textos e as finalidades de leitura. Sendo a leitura um processo complexo que requer a ativação de várias estratégias, que devem ser ensinadas para que o aluno crie uma relação dialógica com os textos que lê e se torne um co-construtor ativo de sentidos, é necessário apostar no ensino explícito de estratégias do leitor que possibilitem o acesso à informação e à organização do conhecimento.

Seria, pois, de esperar que este projeto editorial considerasse como conteúdo as diferentes *estratégias de leitura* requeridas pela compreensão na leitura: identificação, reorganização, inferência, avaliação, apreciação, mobilização, justificação, classificação e descodificação. Na verdade, estas estratégias do leitor – que não são referidas e valorizadas em momento algum deste projeto editorial – deverão conduzir à decifração de sequências grafemáticas, dar acesso à informação semântica e levar à construção de conhecimento.

Passamos agora a abordar os *Outros conteúdos* que foi possível identificar no PE3A9:

- *vocabulário*, associado à macrocategoria *Compreensão na leitura*;
- *modos de expressão*, contemplando a oralidade e a produção escrita, que associámos às díades *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura e Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*;
- conteúdos destinados a aprofundar as competências e os conhecimentos dos alunos no âmbito da expressão escrita (tais como *Competências de escrita, Atualização de texto, Resumo, Elaboração de texto colectivo, Desenvolver tema*), contemplados no *Ma*

e nas *SM*, que associámos à díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*;

- conteúdos associados ao desenvolvimento da leitura funcional e permitindo dotar o aluno de estratégias e competências que o ajudem a ler com sucesso qualquer texto com que se confronte no seu dia a dia (tais como *Contextualização histórica, social e cultural do Realismo e do Neo-Realismo, Manifestações teatrais pré-viceontinas, Fontes viceontinas, Dados bibliográficos do autor a estudar*), que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*;

- ainda conteúdos associados ao domínio do funcionamento da língua (tais como *Algumas regras de Funcionamento da Língua, Alguns aspectos da história da língua portuguesa, Fenómenos de evolução fonética e semântica, Discurso directo, indirecto e indirecto livre, Graus dos nomes, Elementos da oração, Vocativo, Aposto, Atributo, Complemento Determinativo, Complementos circunstanciais e Nome Predicativo do Sujeito*), que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

Os conteúdos transversais (trabalhados a partir de rubricas como *Formação Cívica, Portefólio e Área de Projecto*, em articulação com a rubrica *Um tema, outros textos*), apesar de serem pouco explorados, constituem uma mais-valia neste projeto editorial, na medida em que, não se vinculando a um determinado texto, tornam o aluno mais competente como leitor. Pelas suas potencialidades, associámo-los à macracategoria *Autonomia na leitura* e respetivas categorias.

Passamos agora à análise do indicador *Estratégias/atividades*.

### **8.3.2.3. Estratégias/atividades**

O ler, o escrever e o falar, segundo as regras socialmente estabelecidas, requerem a articulação de uma série de capacidades básicas – de natureza discursiva, textual e gramatical –, que, não podendo ser aprendidas espontaneamente, precisam de ser ensinadas. Deste modo, as atividades de leitura, produção de textos e prática oral devem surgir em situações de uso contextualizadas e devem ser prioritárias nas propostas dos projetos editoriais. Quando mal conduzidas, comprometem o desenvolvimento de



estratégias e de capacidades fundamentais e levam à construção de procedimentos ineficazes ou prejudiciais.

Neste contexto, os manuais escolares surgem como estruturas de regulação da leitura, particularmente através das atividades que propõem, normalmente apresentadas sob a forma de questionários. É, pois, nosso objetivo analisar e compreender de que forma o PE3A9, através das estratégias didáticas que promove e das atividades que as operacionalizam, concebe o processo de leitura e cumpre as diretrizes do Ministério da Educação.

Na grelha de análise preenchida para o PE3A9 (Anexo 12), o leitor encontrará informação relativa a este aspeto da análise. Para o preenchimento desta parte da grelha, partimos das *SM* e de várias rubricas do *Ma* (*Compreensão, Actividades, Expressão escrita, Expressão oral, Vocabulário, Portefólio, Sugestão, Formação Cívica, Estudo Acompanhado, Teste Sumativo e Auto-avaliação*).

Antes de mais, é de salientar que, no PE3A9, não é feita nenhuma referência explícita a estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Por outro lado, a análise feita permitiu-nos constatar que as atividades propostas por este projeto editorial não conduzem a um trabalho de compreensão na leitura variado e rico em possibilidades de exploração interdisciplinar.

Na exploração dos textos, são propostas atividades centradas num número restrito de estratégias do leitor: identificação, localização e cópia de informação e, mais raramente, construção de inferências. Pontualmente, requer-se a antecipação e a ativação e mobilização de conhecimentos prévios, associadas à apreensão do sentido global do texto.

Por outro lado, as atividades raramente induzem o aluno a dar a sua opinião sobre o que leu. Desta forma, não é dada a necessária atenção à formação de um leitor capaz de fazer apreciações sobre os temas abordados nos textos.

Para além de implicar a aquisição e aplicação de estratégias do leitor, trabalhar a leitura pressupõe que os alunos desenvolvam formas de se relacionar com os textos e com o universo que os rodeia. O aluno só será um leitor fluente, capaz de selecionar as estratégias adequadas ao objetivo em vista, se tiver “capacidade para reconstruir

mentalmente o significado de um texto” e se conhecer “as chaves linguísticas e textuais que lhe permitam desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos” (Ministério da Educação, 2001). Por adotar a mesma abordagem na leitura de textos de tipos/gêneros e temáticas diferentes, o PE3A9 põe em risco a formação de leitores competentes e críticos.

Temos de reconhecer que a leitura é o domínio privilegiado neste projeto editorial. Contudo, a análise feita mostra que muitas das atividades de leitura propostas não configuram um trabalho orientado para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Embora a escolha dos textos se devesse justificar pela qualidade das experiências de leitura que podem proporcionar aos alunos, no caso do PE3A9, a seleção deste recurso é essencialmente associada à transmissão e exploração de conteúdos.

Muitas das propostas de atividades de compreensão na leitura centram-se em textos literários. A única exceção diz respeito às leituras relativas à contextualização das obras propostas para estudo, à vida e obra dos seus autores e a conteúdos do funcionamento da língua, que são retirados de obras da especialidade ou produzidos pelos próprios autores do manual.

Este facto vem, uma vez mais, confirmar a tendência, já verificada noutros manuais que analisámos, para associar o trabalho a realizar com base no texto literário ao “bem falar, bem ler e bem escrever”, perpetuando concepções de ensino da língua incompatíveis com algumas das orientações atuais.

Vamos agora deter-nos na explicitação das estratégias/atividades que predominam neste projeto editorial, de acordo com a análise feita, e nas relações que estabelecemos entre estas e as macrocategorias e categorias incluídas na nossa grelha de análise.

À semelhança de outros manuais por nós analisados, também no PE3A9, predomina uma análise exaustiva de excertos de obras literárias de leitura obrigatória, feita com base em questionários. A macrocategoria *Compreensão na leitura* e as suas categorias estão fortemente associadas a atividades desta natureza e são trabalhadas

essencialmente através da rubrica *Compreensão*, o que não contribui forçosamente para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

A *leitura funcional*, que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, apesar de não ser explicitamente referida em parte nenhuma deste projeto, está implicitamente contemplada nas atividades de exploração dos textos, de contextualização das obras de leitura obrigatória propostas pelo PE3A9, nas rubricas *Vida e obra* dos autores, *Fichas Informativas*, *Funcionamento da língua* e *Apêndice Gramatical*. Referimo-nos concretamente a atividades de pesquisa sobre textos (fichas), disponibilizados no *Ma*, visando o aprofundamento dos conhecimentos dos alunos em relação aos textos, autores, época, temas transversais e aspetos do funcionamento da língua.

À díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*, só pudemos associar algumas atividades associadas à rubrica *Um tema, outros textos*. Deste modo, este projeto editorial carece de propostas de atividades que permitam aos alunos expressarem-se, oralmente ou por escrito, de forma crítica e fundamentada, sobre leituras realizadas, em sala de aula ou noutros contextos.

Tendo em conta as duas linhas diretrizes no âmbito das estratégias de ensino explícito da compreensão na leitura – *estratégias centradas na motivação para a leitura* e *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura* (Sá, 2009) –, procurámos identificar e caracterizar as referências a estratégias/atividades encontradas neste projeto editorial.

Identificámos mais estratégias e atividades centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura do que na promoção da motivação dos alunos para a leitura. Desvaloriza-se, assim, a importância de motivar os alunos para a leitura, a fim de os levar a criar hábitos neste domínio, que se revelarão certamente profícuos em termos de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Observando a grelha de análise preenchida para o PE3A9 (cf. Anexo 12), podemos ainda constatar que a maior parte das atividades propostas por este projeto editorial para operacionalização, quer das estratégias centradas na motivação para a leitura, quer das centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, têm lugar

após a leitura do texto em estudo (geralmente um excerto de uma obra literária de leitura obrigatória, indicada no programa de Língua Portuguesa para o 9º Ano).

Tendo presentes as três etapas de abordagem do processo de leitura, constatamos que, neste manual, é à leitura (muito pouco) e, sobretudo, à pós-leitura que é possível associar a maioria das atividades propostas.

A pré-leitura é pouco valorizada na medida em que são escassas as atividades que procuram criar nos alunos expectativas em relação aos textos que vão ser lidos e estudados nas aulas, formular hipóteses (que deverão ser confirmadas ou infirmadas durante a leitura e após esta, funcionando como linhas diretrizes para todo o processo de compreensão na leitura) e mobilizar e ativar conhecimentos prévios a partir de elementos paratextuais (como, por exemplo, o título e a sua apresentação gráfica) e das imagens que os acompanham. Deste modo, os alunos ficam muito subordinados às orientações de leitura propostas pelos autores do projeto editorial – normalmente, seguidas de perto pelo professor – e não desenvolvem uma atitude pró-ativa e crítica perante a informação escrita com que contactam no seu dia a dia, qualquer que seja o contexto em que se inserem.

No que se refere à macrocategoria *Compreensão na leitura*, constatámos que as categorias *Identificação das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* foram privilegiadas relativamente à categoria *Identificação da estrutura do texto*, sendo particularmente contempladas em atividades centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nos alunos.

Analisando mais detalhadamente os dados relativos às estratégias de motivação para a leitura, relativamente ao PE3A9, constatámos que:

- no que diz respeito à macrocategoria *Compreensão na leitura*, a estratégia didática *Rodear os alunos de um universo de leitura* aparece pontualmente associada às suas três categorias, através de atividades que promovem a análise de capas e imagens associadas aos textos a ler e a comparação entre textos quanto à temática, à estrutura e à forma; outra estratégia de motivação que pontualmente aparece no PE3A9 é a de *Variar as experiências de leitura dos alunos* através de audição dos textos a estudar;

- no que se refere à macrocategoria *Interação oralidade, leitura e escrita*, as categorias *Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* aparecem pontualmente associadas a atividades relacionadas com a estratégia didática *Criar materiais de leitura* (promovendo a leitura/apresentação de textos produzidos pelo próprio aluno, em grupo ou individualmente);

- no que concerne à macrocategoria *Autonomia na leitura* e às suas categorias, aparecem pontualmente atividades associadas à estratégia didática *Rodear os alunos de um universo de leitura*, que implicam ler textos variados (literários e não literários), ler alto para os alunos ou usar na aula elementos de transmissão da leitura, despoletar o contacto com outros textos relacionados com os estudados a fim de pesquisar informação e ainda estabelecer relações entre os excertos estudados na aula e as obras em que se integram.

Da análise do papel desempenhado pelo PE3A9 na motivação para a leitura, podemos concluir que este:

- carece de momentos que incentivem à leitura crítica, ao diálogo e à troca de impressões sobre os tipos de textos/géneros textuais que nele são contemplados;

- é bastante fechado, na medida em que aposta pouco em orientar o aluno para a consulta de outras fontes; a maioria das atividades resolve-se pela consulta do próprio *Ma*;

- não incentiva à leitura recreativa, apesar de o *Ma* incluir *Sugestões de livros para a Biblioteca* e promover a intertextualidade no âmbito da rubrica *Um tema, outros textos*.

Procedemos igualmente à identificação de *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*. De acordo com Sá (2009), estas integram-se nas seguintes linhas: *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos*, *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos* e *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*.

Às díades *Compreensão na leitura/Apreensão das ideias do texto*, *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de*

*desenvolver a compreensão na leitura e Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, para o PE3A9, foram associadas atividades, na sua maioria, centradas na identificação de informação mais ou menos explícita nos textos.

Independentemente do tipo de texto que o aluno tenha diante de si – narrativo, poético ou dramático –, predominam, como referimos, a identificação, seguida da reorganização e da inferência, em detrimento de estratégias de leitura como a apreciação, a avaliação, a classificação, que estão praticamente ausentes. Deste modo, o aluno acaba por recorrer sempre às mesmas estratégias de leitura, gerando rotinas que põem em perigo a interrogação, a reflexão e a diferença.

Assim sendo, podemos afirmar que estamos perante uma conceção da leitura que anula o sujeito leitor e procura fazer ler de forma consensual, já que o manual praticamente define o que deve ser lido e como deve ser lido. Desta forma, a leitura é vista como um produto e não como um processo, acabando leitor e texto (e, implicitamente, o respetivo autor) por se apagar para darem lugar aos significados que os autores do manual entendem ser válidos.

Não se aposta na aquisição e desenvolvimento de estratégias de leitura que favoreçam a formação de um leitor crítico, cuja existência é fundamental para o seu próprio trabalho de (re)construção do sentido do texto. Parece-nos, assim, que a leitura é mais vista como uma simples descodificação de informações e não tanto como uma construção de sentidos, o que compromete claramente o alcançar da “velocidade e profundidade de compreensão, dois grandes pilares que suportam a eficácia dessa competência, que se traduz em fluência” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 28).

O aluno é poucas vezes convidado a apresentar a sua apreciação afetiva e estética em relação aos textos. Em geral, propõe-se ao aluno que estabeleça relações subjetivas entre a sua realidade e aquela apresentada pelo texto, sem favorecer a construção de sentidos do que foi lido.

A intertextualidade – que ocorre apenas no âmbito das propostas de atividades associadas à rubrica *Um tema, outros textos* – podia ser mais explorada, tanto no nível temático, quanto no nível discursivo.

Às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto*, *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, associámos algumas atividades que implicavam a identificação do tema e assunto dos textos e seu desenvolvimento, tais como: “*Pesquisa dados referentes à carreira política de Eça de Queirós*, p. 29; *Depois de leres atentamente as opiniões sobre Eça de Queirós, põe em evidência quatro traços marcantes da sua escrita.*”, p. 30; “*Faz o resumo deste conto, utilizando no máximo 20 linhas.*”, p. 36; “*Completa a banda desenhada, de modo a reconstituíres O Julgamento de Salomão.*”, p. 38; “*Partindo da leitura do texto autobiográfico, traça o roteiro dos locais onde Vergílio Ferreira viveu.*”, p. 40; “*Faz o reconto oral do conto A Palavra Mágica, de Vergílio Ferreira*, p. 48; “*Lê o excerto que se segue: (...) Elabora um comentário, pondo em evidência o poder das palavras.*”, p. 49; “*Tendo como ponto de partida o conto Assobiando à Vontade, promove um debate em torno dos seguintes temas (...).*”, p. 61 “*Identifica o tema do texto*”, p. 114; “*Pesquisa dados sobre o reinado do monarca em causa.*”, p. 114; *Identifica o tema aglutinador dos textos apresentados.*”, p. 139; “*Partindo do poema de Almada Negreiros, redige um texto em que sintetizes os dados biográficos de Camões.*”, p. 170; “*Faz o resumo oral da história do Gigante.*”, p. 218; “*Lê em voz alta os textos de Fernando Pessoa e de João de Barros. Relaciona o seu conteúdo com o episódio do Adamastor.*”, p. 219, “*Imagina-te um marinheiro da Armada de Vasco da Gama e descreve numa página do teu Diário o primeiro contacto que tiveste com a tão almejada Índia.*”, p. 226, “*Lê atentamente o poema de Miguel Torga. Relaciona o seu assunto com a tempestade que assolou a armada portuguesa.*”, p. 227, entre outras.

Por fim, às díades *Compreensão na leitura/Identificação da estrutura do texto*, *Interação oralidade, leitura e escrita/Comunicação oral como meio de desenvolver a compreensão na leitura*, *Interação oralidade, leitura e escrita/Expressão escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura* e *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*, associámos atividades centradas na análise de esquemas ou no preenchimento de quadros relativos à estruturação dos textos em estudo. Estas

atividades são raras e surgem na rubrica *Compreensão*, principalmente associadas ao estudo do texto dramático e, pontualmente, ao texto épico-narrativo.

Face ao exposto, concluímos que, relativamente às estratégias orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, tendo em conta as atividades propostas:

- no que se refere à *identificação das ideias do texto*, este trabalha essencialmente a localização de informação idêntica ou sinónima da que consta dos enunciados das tarefas propostas; só pontualmente são convocadas competências associadas ao processamento e integração da informação;

- no que diz respeito à *identificação das ideias principais do texto*, fá-lo de forma muito pontual, apresentando algumas atividades que permitem desenvolver a competência de resumir e reduzir a esquema um texto com objetivo de estudo;

- no que concerne à *identificação da estrutura do texto*, concentra-se essencialmente no texto dramático; seria de esperar que este trabalho fosse igualmente proposto para os outros géneros textuais abordados neste projeto editorial.

Na definição das prioridades de trabalho, seria muito pertinente que se trabalhasse mais recorrentemente a relação indissociável entre os domínios da oralidade, da leitura e da escrita. Neste projeto editorial, as atividades relativas à oralidade, à leitura e à escrita aparecem normalmente justapostas, pelo que não estimulam a interação a este nível.

Face ao exposto e por ser uma estratégia de trabalho inovadora, fazemos aqui referência ao Portefólio e à possibilidade de os alunos construírem de forma interativa os seus próprios textos e os darem a conhecer. No início do *Ma*, é lançado ao aluno o desafio de, ao longo do ano, ir construindo o seu portefólio, onde reunirá um conjunto de trabalhos que farão parte da Área de Projecto da Turma. O tema proposto no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa é “Na rota dos escritores do 9º ano” e são indicadas algumas sugestões de documentos que o aluno deve construir ao longo do ano, à medida que vai contactando com diferentes autores e respetivas obras (p. 10). Estas sugestões surgem de novo ao longo do manual, nas rubricas *Actividades* e *Sugestões* e, por vezes, na rubrica *Expressão Escrita*, com a referência ao Portefólio e, com frequência,



acompanhadas da indicação de que devem ser desenvolvidas no âmbito do *Estudo Acompanhado* e *Área de Projecto*. Pelas suas características, pela diversidade de trabalho que proporcionam e por permitirem envolver os alunos em atividades interdisciplinares, associámos estas propostas de trabalho às três macrocategorias do nosso estudo, em especial à macrocategoria *Interação Oralidade, Leitura e Escrita*.

Se exceptuarmos as propostas de trabalho no âmbito do Portefólio, este manual propõe um trabalho rotineiro para leitura e estudo dos autores e obras propostas no Programa. Apresenta rotinas de trabalho que se iniciam com a proposta de leitura de alguns textos, sendo a compreensão sempre trabalhada a partir de questionários. Seguem-se atividades centradas no funcionamento da língua. Pontualmente, são propostas atividades orientadas para a comunicação oral e a expressão escrita. No final, surge a rubrica *Um tema, outros textos*, que disponibiliza um ou mais textos que podem dar origem à exploração da intertextualidade e possibilitam também a abordagem de temas transversais pelo recurso aos conhecimentos dos alunos, à pesquisa e ao envolvimento em atividades interdisciplinares.

Face ao exposto, concluímos que este projeto editorial não trabalha com equilíbrio e articuladamente a leitura, a escrita e a comunicação oral. Para além disso, o trabalho com a produção textual não enfatiza os aspetos processuais da escrita como a planificação, a textualização e a revisão e reescrita dos textos. As atividades centradas na oralidade abordam alguns géneros, mas não os tomam como objeto específico de ensino. De todos os domínios, o da oralidade é o menos trabalhado.

Para concluir a análise deste projeto, vamos deter-nos sobre os recursos didáticos.

#### **8.3.2.4. Recursos didáticos**

Para analisar o indicador *Recursos didáticos*, encontrámos informação útil nas rubricas do *Ma* e no *CDa*.

O PE3A9 não apresenta qualquer referência explícita a recursos didáticos, apesar de ser possível identificar os que servem de apoio ao processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa e, dessa forma, podem contribuir para a formação de leitores competentes.

O mais importante é certamente o *corpus* textual, pelo que o exploraremos em primeiro lugar. O conjunto de textos que um manual apresenta é um instrumento privilegiado, por vezes único, de acesso do aluno ao mundo da escrita. Deste modo, é imprescindível que o *corpus* textual seja representativo e ofereça ao aluno uma amostra o mais variada possível desse universo letrado.

O *corpus* textual do PE3A9 apresenta algumas limitações, na medida em que compreende:

- uma grande quantidade de textos literários – dramáticos, narrativos, épico-narrativos e poéticos –, que foram associados a todas as macrocategorias e categorias do nosso estudo, à exceção da categoria *Leitura, Revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, porque a revisão dos textos produzidos não faz parte das preocupações deste projeto editorial.

- poucos textos não literários (artigos científicos, notícias, esquemas, cronologias), que permitem a contextualização histórica e sociocultural dos textos literários a estudar e, menos frequentemente, trabalhar a intertextualidade com estes, predominantemente associados à categoria *Leitura como forma de aprendizagem* da macrocategoria *Autonomia na leitura*.

Tendo presente o programa de Português, os autores deste manual selecionaram para o *corpus* de leitura alguns textos de reconhecido mérito literário. Há um claro enfoque no *texto dramático* (pp. 80-148) e no *texto épico-narrativo* (pp. 158-231), em detrimento do *texto narrativo* (pp. 22-63) e do *texto poético*. A este último, não é dedicada nenhuma unidade, sendo apenas tratado em comparação com outros textos estudados na rubrica *Um tema, outros textos*. Estas opções, na nossa opinião e como já afirmámos noutras análises de manuais de 9º ano, parecem decorrer do facto de o texto narrativo e o texto poético serem muito trabalhados entre o 5º e o 8º Anos de Escolaridade.

Podemos também concluir que o PE3A9 valoriza claramente o texto literário em detrimento do não literário, sendo este último apenas trabalhado na rubrica *Actividades*, que inclui textos destinados a contextualizar as obras que vão ser estudadas e a preparar a leitura dos excertos nele incluídos. Mais raramente, na rubrica *Um tema, outros textos*,

surgem pontualmente alguns textos não literários, a serem analisados e confrontados com excertos de textos literários estudados (por exemplo: texto publicitário, p. 110; excertos de obras da especialidade, p. 132).

De acordo com as indicações do programa, os tipos de textos/gêneros textuais a abordar no 9º Ano deveriam ser muito variados, manifestando também diferentes registos, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português. Neste contexto e em virtude das experiências singulares que podem oferecer ao leitor, inclusive no que diz respeito aos procedimentos estéticos, os textos da tradição literária são imprescindíveis, mas não podem ser exclusivos.

Para além do *corpus textual*, neste projeto editorial, encontramos outros recursos didáticos de que professores e alunos se podem valer para trabalhar a motivação e o desenvolvimento de competências de leitura.

Um recurso passível de motivar os alunos para a leitura diz respeito às *Sugestões de livros para a Biblioteca*, que figuram na rubrica *Biblioteca de Turma* incluída na Unidade 0 (p. 17), que associámos à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

Também importante é o recurso *Obras de leitura orientada*, que surge na Unidade 0 do *Ma* e corresponde a uma apresentação das obras literárias que serão estudadas ao longo do ano letivo e que “permitirão aprofundar conhecimentos sobre os diferentes modos literários: Narrativo, Dramático e Poético” (pp. 20-21). Dada a sua natureza, associámo-lo às díades *Compreensão na leitura/Identificação das ideias principais do texto* e *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.

Existem outros recursos específicos ao longo do manual, que vão variando conforme o modo literário, os autores e os textos em estudo e que permitem trabalhar a leitura funcional, na medida em que pressupõem que os alunos os leiam e retenham a informação essencial para compreender as obras de leitura obrigatória propostas. Referimos, a título de exemplo, recursos como *Vida e Obra de... Vergílio Ferreira* (p. 39), *Mário Dionísio* (p. 52), *Contextualização histórico-social: Auto da Barca do Inferno*, p. 87, *Os Lusíadas*, p. 162), *Estudar o conto, porquê?* (pp. 24-25), *Estudar Gil Vicente, porquê?* (p. 82-83) e *Estudar Camões, porquê?* (pp. 160-161).

Outro recurso é a *Biografia* dos autores dos excertos de obras da especialidade usadas para a introdução e contextualização das obras de leitura obrigatória (Carlos Reis, p. 24; Aníbal Pinto de Castro, p. 160) e que permitem que o aluno aprofunde os temas tratados, por sua iniciativa ou seguindo recomendações do professor.

Pelas suas características estes recursos foram associados às categorias *Leitura como forma de aprendizagem* e *Leitura como recreação*, da macrocategoria *Autonomia na leitura*.

Embora não surja com essa designação, é apresentado um glossário, em que figuram termos relacionados com:

- movimentos culturais em que se integram os autores e as obras propostos para estudo (*Renascimento, Barroco, Romantismo, Realismo*, p. 26);
- termos associados aos Descobrimentos e Renascimento (por exemplo, *Resgate ultramarino, Cristãos-Novos, Contra-Reforma, Experimentalismo* – pp. 162, 164-165), no âmbito do estudo d’*Os Lusíadas*.

Por apresentar informações relativas a conceitos específicos dos diversos contextos e textos estudados, este recurso foi associado à díade *Autonomia na leitura/Leitura como forma de aprendizagem*.

O PE3A9 apresenta também, no final de cada unidade, um conjunto de fichas informativas que abordam conteúdos muito diversificados, procurando dar resposta a possíveis necessidades dos alunos no âmbito:

- da unidade em questão (por exemplo: *Linguagem e estilo queirosianos*, pp. 65-66; *Categorias da narrativa*, p. 67; *Categorias do texto dramático*, p. 149);
- da realização de determinadas atividades (*Como organizar um debate*, p. 64; *Acta*, p. 236);
- do funcionamento da língua, contribuindo para o desenvolvimento da leitura funcional e para um maior conhecimento da língua, que permite melhorar a competência leitora também.

O *Ma* termina com um *Apêndice gramatical*, que recupera os conhecimentos do funcionamento da língua e funciona como recurso de consulta e verificação de conhecimentos para a realização das atividades propostas no Caderno de Actividades

(Ca), que foi desenvolvido pelos autores do projeto editorial em estudo para sistematizar conteúdos do Funcionamento da Língua e os aplicar em exercícios propostos. Estes dois recursos foram por nós associados à díade *Autonomia na leitura/Leitura para informação e estudo*.

Para uma compreensão global das obras propostas para leitura integral, destacamos como recursos os *Percursos cénicos* e *Intenção crítica*, de todas as cenas do *Auto da Barca do Inferno* e, no âmbito do estudo d’*Os Lusíadas*, os quadros síntese de cada canto, as *Sínteses intercalares* e o *Resumo* de alguns cantos, que associámos à macrocategoria *Compreensão na leitura* e, de modo especial, à categoria *identificação das ideias principais do texto*.

Ainda no âmbito do estudo do *Auto da Barca do Inferno* e d’*Os Lusíadas*, surge como recurso o vocabulário desconhecido dos alunos, que permite ora a expansão do léxico por clarificar o sentido de palavras e expressões dos textos que podem causar dificuldades de compreensão aos alunos, ora a compreensão da evolução da língua e os processos ocorridos. Nesta perspetiva, associámos este recurso à categoria *Identificação das ideias do texto* da macrocategoria *Compreensão na leitura*.

Há também a preocupação com a intertextualidade, ao serem apresentados outros textos que os alunos podem ler, para assim alargarem os seus horizontes. Esta é concretizada através das rubricas *Um tema, outros textos* (pp. 37, 50-51, 62-63, 144, 185 212, entre outras), das *Sugestões de livros para a Biblioteca* (p. 17).

Seria de esperar que os recursos didáticos apresentados no PE3A9 derivassem de fontes de informação mais variadas e que este estabelecesse ligações mais fortes com as experiências quotidianas vividas pelos alunos. A informação centra-se muito no domínio disciplinar, sendo o manual em geral fechado, na medida em que raramente remete para a consulta de recursos externos, como, por exemplo, a Internet, literatura da especialidade, dicionários e enciclopédias, que possibilitam uma leitura mais aprofundada e completa dos textos propostos para leitura e permitem dotar o aluno de conhecimentos e estratégias de procura e obtenção de informação que satisfaça as suas necessidade diárias no âmbito escolar e não só.

Dado que o manual deve incentivar professores e alunos a procurar textos e informações fora dos limites do próprio livro didático, era de esperar a presença de mais campos abertos, que pudessem ser completados ou modificados e permitir a interligação com aprendizagens realizadas fora da escola.

Tendo presente a análise de todos os indicadores contemplados no nosso estudo, reconhecemos que o PE3A9 é um projeto fechado que se apresenta como autossuficiente para o ensino e a aprendizagem. Os professores não são orientados no sentido da procura de outras vias para aprofundar/desenvolver competências, apesar de as experiências de aprendizagem propostas no *CNEB* (Ministério da Educação, 2001), no âmbito da Língua Portuguesa, sugerirem atividades diversificadas, em diferentes suportes, com recurso a instrumentos vários e visando atingir diferentes objetivos. Na verdade, só nestas condições será possível aos alunos aceder à pluralidade de eventos de linguagem que caracterizam os dias de hoje.

Este aspeto, aliado à ausência de referências a competências, por exemplo, reforça a ideia de que o manual em análise se estabelece como recurso autónomo e autossuficiente. Só os trabalhos propostos no âmbito da rubrica *Um tema, outros textos* permitem ampliar horizontes, oferecendo textos complementares que buscam consolidar ou expandir a visão do aluno em relação ao tema da unidade instigando pontualmente a um trabalho interessante com a intertextualidade temática e a interdisciplinaridade.

Em suma, estamos perante um projeto editorial que apresenta um formato pouco flexível e pouco aberto à sua adaptação, melhoria e complementaridade. Deste modo, torna-se difícil identificar espaços de autonomia do docente. São raras as situações em que se incentiva o professor a adaptar e introduzir novas ideias no manual. Deste modo, não atribui ao docente um papel ativo na tomada de decisões e poucas são as tarefas não dependentes do próprio manual. Verificamos ainda que não apela a competências docentes relacionadas com a investigação, a orientação metodológica e a procura de novas fontes de informação.

## 8.4. Perfil dos manuais relativos ao 3º Ciclo

### 8.4.1. Aspetos gerais

Ao estudarmos a organização geral dos três projetos editoriais para o 9º Ano de escolaridade que fazem parte do nosso *corpus*, constatámos que estão todos estruturados em unidades geralmente organizadas segundo géneros literários.

Em todos eles, no início do *Ma*, há a preocupação por dar a conhecer a organização do manual e as respetivas rubricas. Seguem-se sugestões de leitura integral na aula (PE1A9), atividades de diagnose (PE2A9 e PE3A9) e documentos e sugestões de leitura para organizar a Biblioteca de Turma (PE3A9). As restantes unidades destinam-se ao estudo dos principais géneros literários: narrativo, poético e dramático.

Desta constatação, ainda é possível retirar uma outra conclusão: ao dar-se primazia ao texto literário, é natural que não haja lugar para a leitura de textos não literários, do domínio transacional, funcional e informativo.

Os três projetos editoriais também são semelhantes no que diz respeito aos seus componentes. Todos eles apresentam o manual do aluno, o livro do professor e um CD áudio. À exceção do PE2A9, apresentam também um caderno de atividades destinado ao aluno.

Os três projetos editoriais destinados ao 9º Ano tendem a apresentar-se recorrentemente como o único lugar do saber científico e pedagógico, sendo poucas as situações em que se constituem como um recurso entre outros, como o evidenciam algumas afirmações pontuais que sugerem percursos alternativos e externos. Tendo presente a pouca frequência e a pouca diversidade de recursos apontados, pensamos que os três projetos são ainda muito fechados.

### 8.4.2. Competências e objetivos

À semelhança do que se verificou para os projetos editoriais de 1º e 2º Ciclos por nós analisados, também nos do 3º Ciclo são escassas as referências a competências e objetivos. Constatámos que há ausência total de referências explícitas no PE3A9, referências muito insuficientes no PE2A9 e, no PE1A9, apresentam-se de forma

indiferenciada referências a competências e a objetivos. Relativamente aos objetivos, surgem alguns enunciados no PE1A9 e no PE3A9.

Dada a ausência de competências e objetivos ou a sua referência imprecisa, na análise destes projetos editoriais, centramo-nos nas sugestões metodológicas, nas atividades propostas e nos recursos didáticos pressupostos para identificar referências implícitas a *competências gerais, transversais e específicas e objetivos* associadas ao domínio da compreensão na leitura presentes no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) e na *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 3º ciclo* (Ministério da Educação, 1991b), respetivamente.

Centrando-nos em primeiro lugar nas competências, defendemos que, para que os alunos se tornem leitores mais competentes nas diferentes situações comunicativas, capazes de compreender o mundo ao seu redor e agir de maneira crítica e reflexiva, os projetos editoriais têm de explicitar sem ambiguidade as competências que os alunos devem adquirir e desenvolver para realizarem uma leitura crítica que os torne capazes de atribuir sentido ao que lêem, distinguir contextos, funções, estilos, intenções, argumentos, pontos de vista, etc.

À semelhança do que se verificou para os projetos editoriais do 1º e 2º Ciclos, não foi possível identificar referências – explícitas ou implícitas – a competências relacionadas com a díade *Interação oralidade, leitura e escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, porque, nos projetos editoriais, não são propostas atividades que impliquem o trabalho de aperfeiçoamento dos textos que o aluno produz.

Neste nível de ensino, a leitura é encarada sobretudo como uma ferramenta útil para aprender e adquirir saber, deixando-se um pouco de lado o fator prazer. As obras e excertos de obras que os projetos editoriais apresentam servem como meio para o estudo das diversas rubricas programáticas e raras são as vezes em que constituem o ponto de partida para um percurso através das obras. Esta forma de abordar os textos não vai suscitar o interesse pelo livro e o prazer de ler. Por tudo isto, a leitura recreativa é mais uma vez a modalidade de trabalho menos promovida, dado que foi muito difícil identificar competências a associar à díade *Autonomia na leitura/Leitura como recreação*.



Relativamente à leitura funcional, embora saibamos que a educação promotora da literacia da informação é aquela que adota práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento, a aprendizagem independente e a aprendizagem ao longo da vida, a partir da elaboração de projetos de pesquisa e resolução de problemas, nestes projetos aposta-se sobretudo em disponibilizar ao aluno diferentes recursos de natureza disciplinar para trabalhar diferentes conteúdos através desta modalidade. Não há preocupação com o desenvolvimento de competências numa perspetiva transversal diretamente relacionada com o currículo integrado, tendo como objetivo maior instrumentalizar e interiorizar comportamentos que levem à proficiência investigativa, ao pensamento crítico, à aprendizagem autónoma e à aprendizagem ao longo da vida, consignados no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001).

Pelo exposto, no que respeita à promoção de um ensino por competências, estes projetos editoriais contribuem para uma deficiente aprendizagem da leitura e para o desinteresse que os adolescentes nutrem pelo ato de ler.

Centrando agora a nossa atenção nos objetivos, somos de opinião de que eles deveriam ser apresentados de uma forma mais precisa nos projetos editoriais analisados. Para se formar leitores competentes, as atividades de leitura devem explicitar de uma forma mais clara os motivos para a sua realização. O aluno tem de saber o que deve fazer, isto é, conhecer os objetivos que deve alcançar ao realizar determinada atividade de leitura.

Os projetos editoriais em questão devem também fazer depender a variedade dos objetivos a atingir da diversidade de textos disponibilizados. O facto de o *corpus* textual apresentado por eles ser pouco variado, neste contexto, é duplamente limitador, na medida em que, por um lado, não permite rodear o aluno da diversidade de textos com que se confronta no seu dia a dia e, por outro, não permite que este conheça a diversidade de objetivos inerente ao ato de os ler.

Outra fragilidade destes projetos editoriais ao nível da leitura refere-se ao facto de o aluno nunca se deparar com a definição de finalidades e metas para as atividades de leitura. O controlo do processo de leitura, a ativação de estratégias e o exercício de capacidades varia e está dependente dos objetivos de leitura dos textos propostos. Ler

para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente o texto, buscar informação, actualizar-se, orientar-se, requerem abordagens específicas. Ao contrário do esperado, nos projetos editoriais analisados, estamos perante uma “leitura escolar”, muito orientada, castradora e que não visa a formação de um leitor competente fora da escola.

### **8.4.3. Conteúdos**

Na análise feita, começámos por contemplar um conteúdo essencial para desenvolver competências em comunicação escrita, que designámos por *tipos/géneros textuais*.

Da análise dos três projetos editoriais, concluímos que este conteúdo é trabalhado de forma insuficiente, na medida em que os textos apresentados não abrangem a diversidade de tipos/géneros textuais contemplada nas diretrizes do Ministério da Educação para este ano de escolaridade. Ao descurarem a diversidade de textos, os projetos editoriais analisados estão indiretamente a defender que os textos se leem todos da mesma forma, quando deveriam orientar-se pelo propósito de desenvolver competências em compreensão na leitura que permitam que o aluno seja capaz de usar diferentes estratégias de leitura de acordo com a especificidade dos textos.

Tal como nos projetos editoriais do 1º e 2º Ciclos por nós analisados, estes centram-se na abordagem de textos literários, que são trabalhados à exaustão, em detrimento dos textos não literários. Além disso, independentemente de ser literário ou não literário, a escolha de um texto deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que pode propiciar e não pela possibilidade de exploração de algum conteúdo curricular, que parece ser a lógica adotada pelos autores destes projetos editoriais.

Os conteúdos apresentados assumem predominantemente uma estrutura disciplinar e não têm um carácter integrador, contrariando a tendência para a valorização de um ensino por competências ligado à promoção da transversalidade da língua portuguesa e que aposte no envolvimento do aluno em atividades de maior dimensão e complexidade (Ministério da Educação, 2001; Reis, 2009).

Da análise dos três projetos editoriais, podemos concluir que não são contemplados os tipos/géneros de texto que o aluno/leitor encontra frequentemente no

seu dia a dia, dentro e fora da escola e, assim, nenhum deles contribui para formar verdadeiros leitores, capazes de compreender textos escritos, de os usar para atingir os seus objetivos e de refletir sobre eles.

Um outro conteúdo contemplado diz respeito às *estratégias de leitura*, vistas como procedimentos a adotar na compreensão de textos e que devem ser ensinados de forma explícita. Tal conteúdo nunca é abordado nestes projetos editoriais, apesar de as estratégias de leitura ajudarem os alunos a interpretar e compreender, de forma mais autónoma, diferentes textos que têm de ler dentro e fora da escola.

Para trabalhar as estratégias de leitura como conteúdos é também necessário que os manuais proporcionem aos alunos situações de leitura simultaneamente efetivas e muito diversificadas, que os levem a interrogar o escrito, procurar um sentido, levantar hipóteses a partir de indícios e verificá-las, permitindo que tomem consciência das estratégias de leitura usadas e da sua importância.

Apesar da ausência de referências explícitas a conteúdos relacionados com as estratégias de leitura, elas não estão completamente ausentes dos projetos. Ao analisar os questionários que os projetos apresentam, conseguimos identificar referências implícitas a algumas estratégias de leitura, nomeadamente as que têm a ver com a identificação das ideias veiculadas pelos textos e das suas ideias principais e a sua estrutura, particularmente no âmbito do estudo do *Auto da Barca do Inferno* e *d’Os Lusíadas*.

Nos projetos editoriais do 3º Ciclo analisados, encontramos ainda *outros conteúdos* que nada tinham a ver com tipos/géneros textuais e estratégias de leitura. Estes conteúdos estavam sobretudo associados a tópicos como: vocabulário; técnicas de estudo (elaboração de esquemas, o recurso ao sublinhado, o texto lacunar); leitura de imagens e de esquemas; leitura de elementos paratextuais; Funcionamento da Língua.

Mais uma vez, ficou por contemplar a díade *Interação oralidade, leitura, escrita/Leitura, revisão e aperfeiçoamento do texto produzido*, dada a impossibilidade de identificar conteúdos neste domínio, à semelhança do que já se tinha verificado em relação às competências e objetivos.

A *Autonomia na leitura* é também pouco trabalhada, pela falta de conteúdos que promovam, por um lado, hábitos de leitura associados ao lazer e, por outro, à pesquisa e ao tratamento de informação em diferentes suportes para além do próprio manual.

#### **8.4.4. Estratégias/atividades**

De acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001: 31), a função fundamental da escola é “fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar conhecimentos e usufruir o prazer recreativo”. Foi à luz deste princípio que analisámos a forma como é concebida e trabalhada a leitura nos três projetos editoriais para o 3º Ciclo que faziam parte do nosso *corpus*, dando particular importância à motivação para a leitura e ao desenvolvimento de competências transversais neste domínio, reconhecendo nelas ferramentas essenciais para a construção de uma formação sólida, que se repercutirá no plano individual, bem como no bem coletivo.

De acordo com a análise feita, nenhum dos três projetos editoriais para o 3º Ciclo dedica suficiente atenção à motivação dos alunos para a leitura: não se procura reservar tempo na aula para a leitura; não se promovem atividades que implicam a ida a bibliotecas, nem se dão a conhecer os seus recursos; não se realizam contratos de leitura; não se procura relacionar a leitura com a vida; limita-se a leitura à aprendizagem e ao espaço escolar; não se faz viver a leitura através da ligação dos textos à vida dos alunos; não se descobre o interesse e o prazer da leitura, nem a sua partilha e discussão com os colegas e o professor. Desta forma, não se corre o risco de, em qualquer lugar, a qualquer momento, o livro e o jogo da leitura estarem presentes para um breve encontro ou para uma longa conversa.

Estimular os alunos a partilharem as suas experiências de leitura, trazendo para a aula os livros que leem habitualmente e falando sobre eles aos seus colegas e professor, lendo passagens destes para justificarem os seus comentários sobre eles deve ser outro propósito do ensino e não está explicitado nos projetos editoriais em análise. Ao contrário, os projetos editoriais em causa apostam mais em leituras que se prolongam em minuciosas e repetitivas análises, em vez de procurarem proporcionar aos alunos mais

experiências de leitura intelectual e afetivamente estimulantes, eventualmente feitas por professores, autores, figuras públicas, em momentos de particular oportunidade, compatíveis com as reais capacidades dos alunos da faixa etária em foco.

Também não se aposta no trabalho a desenvolver em torno da leitura: não se verifica uma forte interação do leitor com o texto e com os outros leitores; não se procura criar uma comunidade de leitores, através de projetos/atividades que envolvam os alunos, os professores, os pais e a comunidade, que impliquem a troca de opiniões sobre as obras entre jovens e adultos, que fixem desafios e atividades de leitura e que, acima de tudo, contribuam para a criação de uma atmosfera positiva que revele o ato de ler enquanto atividade para toda a vida.

As atividades de leitura propostas centram-se na realização de trabalhos inseridos no contexto escolar. Veiculam uma versão escolarizada da leitura e não valorizam fatores extraescolares, identitários, associados ao prazer na leitura e à leitura livre. Por outro lado, tendem a privilegiar estratégias de localização e reprodução de informação explicitamente apresentada nos textos propostos.

No que respeita ao estudo da diversidade de textos que proliferam na nossa sociedade, estes projetos centram-se no estudo de textos literários, particularmente o texto dramático (unicamente o *Auto da Barca do Inferno*) e o texto épico-narrativo. Em desrespeito pelo que é consignado no Programa (Ministério da Educação, 1991) e reforçado pelos novos programas (Reis, 2009) e à semelhança do que se verifica nos projetos editoriais para o 1º e 2º Ciclos analisados, também nestes é particularmente evidente a presença reduzida de textos não literários, apesar de estes fazerem parte da vida quotidiana e serem importantes para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura para fazer frente às novas exigências do mundo atual que se caracteriza por uma multiplicidade de textos, cada um organizado de acordo com os seus códigos e convenções, servindo funções diferentes e requerendo, por isso, competências específicas. Para dar apenas um exemplo, pela televisão, o aluno contacta com textos muito variados. Acede a uma diversidade de línguas, de discursos e de registos de língua a que, habitualmente e de outra forma, não tem possibilidade. Defronta-se com múltiplos tipos/géneros textuais (notícias, entrevistas, reportagens, séries, novelas, animações,

filmes, documentários, etc.), com graus muito variados de representação da realidade (da simulação à ficção). Explorar estes textos na aula de Português potencia certamente a sua compreensão, viabilizando atividades favorecedoras de competências de comunicação, de intercompreensão e de aceitação do outro.

Face ao exposto, numa perspetiva transversal, o ensino e a aprendizagem do Português implicam que repensemos continuamente as suas finalidades, centrados no desenvolvimento de competências comunicativas, a nível da compreensão e produção de diversos tipos de texto, designadamente orais, escritos e multimodais, essenciais para o acesso e domínio de padrões culturais, e ainda no reconhecimento da importância do desenvolvimento linguístico para a cognição em geral e para as outras aprendizagens de que a língua é código veiculador. Neste contexto, os projetos editoriais aqui analisados têm de proporcionar aos aprendentes oportunidades de utilizar e investigar a linguagem em todas as suas modalidades, no sentido de se apropriarem das ideias do mundo em que vivem e serem capazes de agir sobre ele, de modo crítico e consciente. Têm também de contribuir para a abertura da aula de Língua Portuguesa à leitura, interpretação, compreensão e produção de todo o tipo de textos, com que nos defrontamos hoje.

Outro dos problemas dos projetos editoriais em análise diz respeito às conceções de leitura que veiculam, ao valorizarem os produtos da leitura em detrimento de todo o processo e das estratégias que ele implica.

A análise da forma como o processo de leitura é apresentado nos três projetos editoriais, leva-nos a considerar que:

- a *pré-leitura* não é valorizada, promovendo-se pouco a reflexão do aluno sobre os objetivos da leitura dos textos propostos, a ativação de conhecimento prévios relacionados com o assunto do texto em questão e a formulação de hipóteses, o que facilita a sua compreensão;

- a *leitura* propriamente dita também é desvalorizada, embora seja premente que o leitor assuma um papel *ativo* e, à medida que vai lendo, confronte as previsões feitas previamente com a informação do texto, formule perguntas e respetivas respostas e recapitule informação recolhida;

- a *pós-leitura* é a fase mais trabalhada, estabelecendo-se nos três projetos editoriais rotinas de interpretação, que valorizam a identificação de informação explícita, em detrimento de práticas de interpretação dos textos conducentes a leituras plurais, capazes de formar sujeitos-leitores que participem ativamente na construção dos sentidos desses mesmos textos.

Centrando-nos agora mais especificamente nas estratégias orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, tendo em conta as atividades propostas nos projetos em análise, procura-se desenvolver a capacidade de compreensão de textos literários, sobretudo ao nível da microestrutura, isto é, da simples identificação das ideias expressas no texto, analisando partes do texto para estudar a importância de certas categorias gramaticais para a estruturação do discurso e treinando com os alunos a capacidade de fazer inferências de vários tipos a partir dos textos estudados. Ao nível da macroestrutura, isto é, da determinação das ideias principais do texto, procura-se levar os alunos a identificarem o tema e assunto dos textos. Ao nível da superestrutura, isto é, da análise da estrutura característica de um texto, sobretudo para o estudo do *Auto da Barca do Inferno* e *d’Os Lusíadas*, levando os alunos a delimitarem as sequências correspondentes a cada uma das categorias do texto que está a ser estudado ou ainda fazendo perguntas de interpretação sobre o texto que os levem a identificar as diversas categorias da estrutura do texto e a sua organização.

Da apreciação dos questionários apresentados nos três projetos editoriais analisados (*Análise Global; Guiões de Leitura*), que acompanham quer o estudo de excertos, quer de obras literárias completas dos três projetos, concluímos que os alunos são expostos a questões de nível muito simples, tornando-se-lhes difícil a compreensão de textos com características diferentes. Não se promove, de forma sistemática, a interação com o texto de modo a interpretá-lo e a compreender o conhecimento nele contido, nem a integrá-lo no que já possuem.

Caracterizando-se a nossa sociedade pelo avanço vertiginoso da tecnologia que exige que o ser humano se reinvente a cada hora que passa, desenvolvendo um leque cada vez mais vasto de capacidades, consideramos que, para se formar cidadãos autónomos e esclarecidos, urge desencadear meios que permitam dotá-los de

ferramentas para responder a esse desígnio. Não é promovendo o desenvolvimento de competências de leitura apenas a partir de textos literários e por meio de práticas rotineiras, muito centradas na identificação de informação explícita, como se propõe nestes projetos editoriais, que se está a dotar o aluno das ferramentas essenciais para a construção de uma formação sólida que faça frente às crescentes necessidades de uma sociedade de informação como a nossa.

Acreditamos que, ao abordar os tipos/gêneros textuais, a escola está a dar ao aluno a oportunidade de se apropriar devidamente de diferentes gêneros textuais socialmente utilizados, sabendo movimentar-se no dia a dia da interação humana, percebendo que o exercício da linguagem será o lugar da sua constituição como sujeito. O manual escolar, enquanto instrumento orientador do trabalho na sala de aula, nas suas propostas de trabalho com textos, deve contemplar a multiplicidade de tipos/gêneros textuais de uso social e não apenas os gêneros textuais clássicos que nos permitem concluir que defendem a associação do trabalho a realizar com base no texto literário ao “bem falar, bem ler e bem escrever”, perpetuando concepções de ensino da língua incompatíveis com algumas das orientações atuais.

Para além destes projetos editoriais não rodearem os alunos de uma multiplicidade de textos, como seria desejável, também apresentam algumas limitações no que respeita à exploração dos diferentes textos selecionados. Em vez de apostarem em práticas de leitura rotineiras, deveriam incluir uma multiplicidade de atividades – perguntas com resposta de escolha múltipla, com ou sem pedido de justificação; transcrição de palavras, frases ou expressões; elaboração de respostas curtas; seleção de opções entre várias fornecidas; perguntas de verdadeiro/falso; completamento de frases, ordenação de frases e associação de frases através de conetores; esquemas; tabelas, resumos e a elaboração de perguntas pelos próprios alunos. Para contrariar um comportamento habitual dos alunos, que consiste em ler um texto apenas uma vez, respondendo em função da informação que conseguiram reter, sem voltar a consultar o texto, as propostas de exploração apresentadas devem ser planeadas de modo a exigir dos alunos releituras do texto, adequando-as a objetivos de natureza distinta, ajudando-



-os a compreender que o retorno ao texto é uma estratégia importante, em alguns casos imprescindível, e não uma estratégia menor.

Os objetivos das perguntas de interpretação dos textos devem variar entre: fazer uma releitura integral do texto; relacionar os conhecimentos prévios com as informações novas; interpretar comparações, metáforas; fazer inferências; posicionar-se face a valores e ideias; fazer relações intertextuais, bem como entre o texto e as gravuras; reconhecer as pistas deixadas pelo autor, ao identificar os parâmetros de leitura.

Da análise dos três projetos editoriais, ressalta, em conclusão, a ausência de um trabalho pedagógico que contribua para a formação do leitor de vários géneros textuais literários e não literários. Evidenciámos carências ao nível:

- do trabalho das especificidades próprias de cada tipo/género textual (organização, tipo de linguagem, recursos gráficos, função do título, escolha lexical, relação entre verbal e não verbal, situação de produção, intencionalidade do autor, finalidade do texto, entre outros), particularmente os não literários;

- da leitura dos textos por inteiro, uma vez que é possível encontrar informações distribuídas em todo o texto (inclusive nas ilustrações), para que seja possível distinguir informações centrais das periféricas, observando a constituição da sua progressão temática;

- do trabalho com o texto, de forma a que ele seja aberto para muitas leituras, umas mais adequadas outras menos e algumas não possíveis;

- da constatação de que há informações explícitas no texto (leitura literal) e outras que inferimos a partir dele (leitura inferencial), ou ainda informações que projetamos nele (compreensão e integração);

- da relação das inferências com as informações contidas no texto e o contexto em que o texto se insere;

- do trabalho com textos que encontramos no nosso dia a dia, com padrões sócio-comunicativos característicos (como a carta pessoal, comercial, bula, bilhete, reportagem, e-mail, requerimento, regulamento e muitos outros), que predominam numa sociedade de informação como aquela em que vivemos.

Abordando agora a interação entre a leitura e os domínios da oralidade e da escrita nos projetos editoriais em análise, podemos concluir que as atividades propostas deveriam promover um trabalho integrado dos diferentes domínios e não a justaposição de atividades relativas à oralidade, à leitura e à escrita que não estimulam a interação. Defendemos, assim, que é necessário trabalhar mais recorrentemente a relação indissociável entre os domínios da oralidade, da leitura e da escrita. Através da oralidade, o aluno assume o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação diversas. Através da leitura, contacta com diferentes modelos textuais, que possibilitam o reconhecimento das características e modos de configuração dos diferentes textos. Através da escrita, apropria-se de mecanismos e de saberes que lhe permitem ler e compreender melhor e ser mais sensível à qualidade dos textos escritos por autores reconhecidos. Desta forma, somos de opinião de que as atividades propostas devem promover um trabalho integrado dos diferentes domínios promovendo práticas sociais interativas.

Para além disso, o trabalho centrado na produção textual não enfatiza os aspetos processuais da escrita, como a planificação, a textualização e a revisão, estando esta última ausente dos três projetos editoriais.

No que respeita à leitura funcional, apesar de serem apresentados diferentes recursos para a trabalhar – textos de contextualização produzidos pelos autores do projeto editorial ou decorrentes de estudos sobre as temáticas em questão; biobibliografia dos autores das principais obras literárias propostas no *Ma*; fichas informativas sobre diferentes textos a serem estudados; funcionamento da língua –, são poucas as propostas de atividades que permitem desenvolver competências com eles relacionadas. A principal lógica que orienta o trabalho proposto são os conteúdos de natureza disciplinar em função dos quais se estruturam os três projetos em causa.

Também a leitura recreativa é pouco valorizada, carecendo os três projetos editoriais analisados de estratégias e atividades explicitamente relacionadas com a fruição da leitura, capazes de criar uma relação afetiva com os textos lidos. Neles apenas surgem pontualmente atividades que implicam ler textos variados, essencialmente literários, e despoletar o contacto com outros textos relacionados com os estudados a fim

de pesquisar informação e ainda estabelecer relações entre os excertos estudados na aula e as obras em que se integram.

Relacionada com a promoção da autonomia na leitura está a preocupação em envolver os alunos em atividades interdisciplinares, de que são exemplo o *Projecto interdisciplinar* do PE1A9, em que se propõe a escrita de diferentes textos: Vamos escrever um conto com José Saramago (p. 73), Vamos fazer teatro “No palco com Gil Vicente” (p. 156), Vamos fazer um Álbum de Memórias “Do passado para o presente” (p. 258) e, particularmente, o projeto “Vamos fazer um livro de turma com poemas e outros textos criados pela turma” (p. 296). Estas atividades envolvem outras disciplinas como História, Educação Visual, Área de Projecto. No PE3A9, é proposto ao aluno que construa um portefólio, onde reunirá um conjunto de trabalhos subordinados ao tema proposto no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa “Na rota dos escritores do 9º ano”, produzidos no âmbito das disciplinas de Português, Área de Projecto e Estudo Acompanhado.

A colaboração na compreensão e tolerância das opiniões diferentes das do leitor, a motivação para lutar pela igualdade de oportunidades e pelo direito à saúde, a orientação da sua afetividade, o desenvolvimento da sua liberdade e dignidade que leva o aluno a comportar-se responsabilmente, a assumir a sua identidade pessoal e social, a defender a paz, etc. estão também presentes, nomeadamente através das propostas de trabalho no âmbito das rubricas *Ser Cidadão* (PE2A9) e *Um tema, outros textos*, envolvendo a área da Formação Cívica (PE3A9).

#### **8.4.5. Recursos didáticos**

Um dos recursos mais importantes de qualquer projeto editorial é o *corpus* textual que apresenta e que deve ser um instrumento privilegiado de acesso do aluno ao mundo da escrita. O contacto com os textos deve ajudar a inserir o aluno na vida real e social, alargar a sua visão do mundo, estimular a sensibilidade a questões fundamentais da existência e a capacidade de as problematizar, reforçar os mecanismos da identidade e da alteridade dos sujeitos e das comunidades, agudizar a consciência de como a cultura e o imaginário, individual e coletivo, são moldados, transformados e acrescentados pelo uso criativo e estético da linguagem. Assim sendo, a escolha do *corpus* textual deve conjugar

fatores inerentes aos textos, aos alunos e ao enquadramento didático visado e é fundamental que este, em sentido amplo, na medida em que engloba o conjunto alargado de objetos textuais que não-de estar presentes na aula de Português, em diversos suportes, destinados ao desenvolvimento das competências específicas quer no modo oral, quer no modo escrito, seja representativo e ofereça uma amostra significativa.

Face ao exposto, concluímos que o *corpus* dos três projetos editoriais analisados não salvaguarda o que aqui defendemos. Além disso, apesar dos textos apresentados fazerem parte da lista de propostas do programa, eles são essencialmente literários. A falta de diversidade e o enfoque em conteúdos nem sempre próximos dos interesses dos alunos não garantem a motivação do leitor.

Por outro lado, são poucos os textos não literários que os projetos contemplam e os apresentados servem para trabalhar a contextualização histórica e sociocultural dos textos literários a estudar e, menos frequentemente, para trabalhar a intertextualidade com estes (artigos científicos, notícias, esquemas, cronologias). A reduzida presença de textos que não fazem parte do campo literário leva a que só esporadicamente o aluno tenha contacto com outros tipos de textos, concretamente os dos domínios funcional e informativo. Assim sendo, podemos concluir que os alunos não têm grande oportunidade para automatizar mecanismos de leitura referentes a este tipo de textos. Sendo desejável o ensino da leitura/produção de textos com base na noção de género, é bem vinda uma maior variedade de géneros, principalmente aqueles a que os alunos estão expostos no seu dia a dia, uma vez que ao dominá-los, eles ampliam a sua competência de atuação social.

Os projetos editoriais devem realizar uma seleção adequada dos textos, de acordo com os interesses e gostos dos seus alunos e contemplando circunstâncias pessoais, familiares e sociais diversas e fazer emergir necessidades e interesses dos quais o aluno não revele ainda consciência.

Em estreito diálogo com o *corpus* textual, os projetos apresentam outros recursos relevantes como: guiões de leitura para apoio à compreensão global das obras propostas para leitura integral que visam orientar a sua leitura, análise e interpretação; textos de

contextualização, particularmente abundantes nas unidades relativas ao estudo do texto dramático e do texto épico-narrativo, produzidos pelos autores do projeto editorial ou decorrentes de estudos sobre as temáticas em questão; biobibliografia dos autores das principais obras literárias propostas no *Ma*; fichas informativas sobre diferentes textos a serem estudados; sugestões de leitura, que permitem trabalhar a autonomia na leitura, por um lado, promovendo a pesquisa, seleção, tratamento e produção de informação e, por outro, embora com menos ênfase, a leitura por prazer.

Surgem ainda alguns recursos relacionados com o funcionamento da língua, sob a forma de fichas informativas ou compêndios de gramática, que contribuem para o desenvolvimento da leitura funcional e para um maior conhecimento da língua, que também permitem melhorar a competência leitora.

Nos três projetos editoriais surgem ainda algumas atividades de compreensão na leitura que implicam a consulta de recursos externos aos mesmos (tais como enciclopédias, prouduários, verbetes de dicionários e sítios de Internet) e, desta forma, possibilitam uma leitura mais profícua dos textos propostos para leitura e permitem realizar melhor as atividades propostas e, assim, contribuir para a aquisição de novas competências e o desenvolvimento das já adquiridas.

Os projetos em análise reconhecem pouca importância às bibliotecas, apesar destas serem recursos importantes. Para além da referência, no PE3A9, a um recurso passível de motivar os alunos para a leitura – *Sugestões de livros para a Biblioteca*, que figuram na rubrica *Biblioteca de Turma* incluída na Unidade 0 (p. 17) e da proposta de o professor acompanhar a turma numa visita à biblioteca da escola, apresentando-se também algumas sugestões de atividades como: a procura de outros livros dos autores referenciados na unidade consagrada à narrativa, o manuseamento d’*Os Lusíadas*, a consulta de materiais sobre os autores estudados e sua obra (livros, vídeos, CDs) e a realização de pesquisas na Internet sobre um dos autores referidos (apresentando-se, a título de exemplo, os sites do *Projecto Vercial* e do *Instituto Camões*) –, no PE1A9, as bibliotecas são desvalorizadas, surgindo apenas e pontualmente referências vagas.



## **Capítulo 9 – Conclusões do estudo**

Finda a análise de dados, pudemos tirar conclusões relativas às características dos projetos editoriais integrados no nosso *corpus*.

Antes de mais, constatámos que havia uma tendência acentuada para se centrarem no desenvolvimento de competências particularmente valorizadas em contexto escolar (por exemplo, a compreensão de textos literários) e valorizarem certas estratégias (por exemplo, processamento de informação explícita em detrimento de outras como a construção de inferências ou o estabelecimento de relações entre os textos estudados e os conhecimentos prévios que o aluno-leitor detinha).

Notamos também que, por vezes, se apresentam como um obstáculo à promoção da transversalidade da língua portuguesa pela falta de um número suficiente de atividades que levem professores e alunos a tomar consciência da relevância da língua materna e da necessária operacionalização da sua transversalidade.

Passaremos de seguida às principais conclusões de acordo com os diferentes indicadores adotados para o estudo.

### **9.1. Relativas às competências e objetivos**

A análise das *competências* nos projetos editoriais que faziam parte do nosso *corpus* revelou: i) a quase ausência de referências explícitas a competências, ii) a indiferenciação entre competências e objetivos e iii) a tendência para apresentar enunciados relativos a estratégias e atividades como se se tratasse de competências.

No entanto, através da análise das atividades propostas nesses projetos editoriais, conseguimos identificar referências implícitas a algumas das competências – gerais e específicas – que constam do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) – e ainda transversais (DEB, 1999).

De um modo geral, todas as referências identificadas – explícitas ou implícitas – remetiam para a aquisição e desenvolvimento de um número reduzido de competências, muito centradas na localização de informações e na identificação das características dos géneros literários (por exemplo: *Conhecer vocabulário diversificado e estruturas sintáticas de complexidade crescente; Conhecer estratégias básicas para a decifração*

*automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito; Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto; Familiarizar-se com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades de Português e conhecer chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos; Conhecer técnicas básicas de organização textual; Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; Tratamento de informação e Estratégias cognitivas).* Investia-se pouco em competências centradas na interpretação de informações implícitas, na compreensão global dos textos, no estabelecimento de relações de intertextualidade, no levantamento e confirmação de hipóteses e na ativação de conhecimentos prévios (por exemplo: *Extrair informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste; Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento de informação e Estratégias cognitivas).*

Parece, portanto, que o discurso oficial da inovação pedagógica, no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de competências pelos alunos, encontra nos manuais escolares um obstáculo e não um recurso. A sua lógica de organização continua centrada na aquisição de conteúdos e, mais concretamente, nos saberes específicos da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Para uma melhor aquisição e desenvolvimento de competências, professores e alunos precisam de refletir, de forma crítica, sobre os *objetivos* das aprendizagens. Como já foi referido, também ao nível deste indicador, os projetos editoriais analisados se revelaram de pouca utilidade, por serem muito omissos ou promoverem a confusão entre estes e as competências a desenvolver e até com as propostas de atividades.

Na sua generalidade, os projetos editoriais que analisámos não indicavam os objetivos que pretendiam atingir, o que consideramos negativo por não permitir fazer um



enquadramento claro do trabalho a desenvolver pelos seus utilizadores (professores ou alunos), nem a sua avaliação eficaz, sobretudo em termos formativos. Nos projetos editoriais analisados em que identificámos referências a objetivos, procurava-se promover competências em compreensão sobretudo a partir de textos literários, quando os textos não literários também deviam ser contemplados por estarem associados a objetivos de leitura diferentes e implicarem competências de leitura igualmente diferentes.

O facto de não serem formulados objetivos para as atividades de leitura propostas inibe a aquisição e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, dado a ativação de estratégias de leitura e a monitorização do processo estarem dependentes deste fator, entre outros.

Nos projetos editoriais analisados, criticamos a forma como a leitura é trabalhada. Encontrámos sobretudo uma “leitura escolar”, muito orientada e limitadora, muito diferente do ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se face à realidade. Os alunos são submetidos a uma leitura sem cultura, reduzida ao cunho utilitário. Desta forma, o lúdico na leitura é suplantado pelo didático e pelo instrumental e as práticas de leitura convertem-se em atividades obrigatórias e enfadonhas.

Para que o aluno tenha gosto em ler, é necessário que consiga ler sem esforço e compreenda com facilidade. Só assim as práticas de leitura deixarão de ser sinónimo de tarefa rotineira, causando aborrecimento e desmotivação e entusiasmarão os alunos para a leitura, desenvolvendo neles hábitos neste domínio.

À Escola cabe proporcionar aos alunos a possibilidade de lerem de forma diferente e com objetivos diferentes: a leitura recreativa e a leitura para informação e estudo, modalidades de leitura que lhes permitirão melhor e mais rapidamente atingir os níveis de desempenho fixados para o final da escolaridade obrigatória e desenvolver competências neste domínio que favoreçam a sua integração social e os preparem para o exercício de uma cidadania ativa e crítica.

Tendo presente o desenvolvimento da competência leitora, vamos para a escola para "aprender a ler" e, em função desse trabalho, para "ler para aprender" e conseguir

compreender os diferentes tipos/gêneros de texto existentes e, assim, poder participar na dinâmica que é própria da sociedade da informação.

A análise dos projetos editoriais que faziam parte do nosso *corpus* revelou que neles a compreensão de um texto escrito era sobretudo identificada com a reprodução de ideias por este veiculadas, na tentativa de aproximação àquilo que o professor e/ou o manual davam como certo, e não com a formulação de novas possibilidades de significação para os textos.

No entanto, os manuais devem contribuir para que a escola assuma e dê resposta às expectativas sociais. Querer leitores conscientes, críticos e criativos, durante e após a sua escolarização, requer que a consciência, o sentido crítico e a criatividade dos sujeitos-leitores sejam recorrentemente dinamizados nas diferentes práticas de leitura que lhes são propostas.

Por isso, vale a pena refletirmos um pouco sobre qual deveria ser a natureza dos textos a serem colocados à disposição dos alunos-leitores. Se a nossa preocupação, em termos de meta ou objetivo, estiver voltada para a compreensão e crítica de aspetos da realidade, então os textos selecionados devem permitir ao leitor a revelação objetiva desses aspetos e não a sua omissão ou ocultação. Como a realidade é complexa, muito dificilmente pode ser expressa através de um único tipo/gênero de texto, deverá existir uma variação, uma prática de intertextualidade, de gradação e sequenciação de leituras, de modo a que o leitor tenha de enfrentar desafios cognitivos associados às tarefas/situações de leitura.

## **9.2. Relativas aos conteúdos**

No que respeita aos *conteúdos*, os projetos editoriais analisados apresentavam-nos de forma explícita, completando a informação prestada pelos programas.

Os conteúdos assumiam uma estrutura disciplinar, não tinham um carácter integrador, contrariando a necessidade de promover um ensino por competências ligado à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa e focado no envolvimento do aluno em atividades de maior abrangência.

Acreditamos que, ao abordar textos pertencentes a diversos tipos/gêneros textuais, nomeadamente através do recurso aos manuais, a Escola está a dar ao aluno a oportunidade de se apropriar das competências necessárias à adaptação a situações de comunicação escrita e oral com que se irá defrontar no dia a dia. Logo, o manual escolar, enquanto instrumento orientador do trabalho a desenvolver na sala de aula, nas suas propostas de abordagem dos textos, deve contemplar a multiplicidade de tipos/gêneros textuais de uso social e não apenas os gêneros textuais clássicos, como acontece na generalidade dos projetos editoriais que analisámos. Tal constatação permite-nos concluir que defendem a associação do trabalho a realizar com base no texto literário ao “bem falar, bem ler e bem escrever”, perpetuando concepções de ensino da língua incompatíveis com algumas das orientações didáticas atuais.

Construir o significado de textos implica o recurso a estratégias de leitura: apreensão do sentido global de um texto; identificação do tema central e de aspetos acessórios; articulação entre a informação lida e conhecimentos exteriores ao texto; construção de inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto; distinção entre ficção/realidade, facto/opinião, causa/efeito, problema/solução; elaboração de conclusões acerca do que foi lido; reconhecimento dos objetivos do produtor do texto (Sim-Sim & Viana, 2007, p. 49)

Assim, seria de esperar que os projetos editoriais que analisámos contemplassem as referidas estratégias de leitura como conteúdos e promovessem o seu ensino explícito através de um trabalho recorrente em torno delas. Seria também de esperar que promovessem uma aprendizagem consciente, que implicasse a seleção de estratégias adequadas ao tipo/gênero de texto em questão, aos objetivos do leitor e às características da situação de leitura. No entanto, tal não acontecia, como se pode depreender dos resultados das análises feitas.

### **9.3. Relativas às estratégias/atividades**

*As estratégias/atividades* que constavam dos projetos editoriais analisados tinham em conta sobretudo as particularidades do texto literário e estavam centradas

principalmente no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em detrimento da motivação para a leitura.

Verificava-se ainda uma maior incidência na apreensão das ideias veiculadas pelo texto, trabalhando-se muito os níveis mais elementares de compreensão na leitura e pouco os níveis mais avançados, que correspondem à identificação das ideias principais dos textos (ligadas à sua macroestrutura) e da respetiva estrutura (associada à superestrutura).

Prevalciam práticas associadas à compreensão literal, orientadas por um questionamento que incidia quase exclusivamente sobre informação apresentada no texto de modo explícito. Predominavam perguntas que não implicavam que os alunos compreendessem o texto, já que, para responder, bastava identificar e reproduzir elementos diretamente recolhidos neste (por exemplo: *Qual é o título do texto? Quem é a personagem principal? Onde ocorreu a história?*). Este tipo de leitura não dá lugar à construção de inferências a partir da informação apresentada no texto lido de forma explícita e à ativação de conhecimentos prévios do leitor, à formulação de hipóteses relativas ao texto e à sua confirmação/infirmação a partir da sua leitura, à apreensão das ideias principais e à elaboração de resumos.

A compreensão na leitura exige também a escolha de estratégias adequadas às diferentes fases do ato de leitura.

Antes da leitura, é necessário: definir os seus objetivos (*Para que vou ler?*); ativar conhecimentos prévios sobre o tema do texto (*O que sei sobre este assunto?*); antecipar conteúdos/formular hipóteses acerca do texto com base em elementos deste (por exemplo, o título, imagens, índices), descobrir indícios gráficos e marcas tipográficas (*O que é que esta imagem me faz lembrar?*); filtrar o texto para encontrar chaves (*Que palavras estão a negrito ou sublinhadas?*).

No momento da leitura propriamente dita, o leitor deve: ser seletivo; usar chaves contextuais sobre o texto (*É um conto? Um poema? Uma notícia?...*); ajustar a velocidade de leitura à dificuldade do texto; adivinhar o significado de palavras desconhecidas e, se necessário, usar recursos como dicionários, enciclopédias e obras de referência; criar imagens mentais relativas ao que foi lido. Há outras estratégias a usar durante a leitura

que o ajudam a monitorizar o processo, ou seja, avaliar, a cada momento, em que medida está a apreender o sentido do texto e a atingir os objetivos de leitura formulados: sintetizar a informação recolhida, à medida que avança na leitura; sublinhar e tomar notas; reler partes do texto e procurar informação nova (*O que diz aqui de novo?*); realizar uma leitura silenciosa com o objetivo de identificar as ideias principais do texto. Ao assumir uma postura ativa, o leitor encontra-se, naturalmente, mais preparado para tomar oportunamente as medidas adequadas para repor a compreensão perdida.

Após a leitura, tem de formular questões sobre o lido e tentar responder-lhes a partir da leitura feita e da releitura do texto, a fim de confrontar as previsões feitas acerca do seu conteúdo com a informação que dele consta (Amor, 1993; Solé, 1998; Sequeira, 2000; Sá, 2009b).

A análise dos projetos editoriais que faziam parte do *corpus* do nosso estudo permitiu-nos constatar que as atividades de leitura propostas se centravam primordialmente na pós leitura.

Mesmo assim, não cumpriam a sua missão de forma clara, porque não levavam o leitor a confrontar sistematicamente as hipóteses que tinha formulado relativamente ao texto com a informação que este efetivamente veiculava.

Para trabalhar as estratégias de leitura como conteúdos, é também necessário que os manuais proporcionem aos alunos situações de leitura efetivas e muito diversificadas que os levem a interrogar o escrito, a levantar hipóteses a partir de indícios e a verificá-las, permitindo que tomem consciência das estratégias de leitura usadas e do papel que desempenham no processo e da sua importância.

A análise dos projetos editoriais incluídos no nosso *corpus* revelou-nos que estávamos frequentemente na presença de práticas de leitura que não favoreciam o diálogo do leitor com o texto e, conseqüentemente, com o seu autor. Também não se estabeleciam relações possíveis com outras leituras e realidades. Do mesmo modo, não se dava ao aluno a possibilidade de desfrutar do prazer de construir os significados possíveis dos textos que lia.

Também nos parece que os projetos editoriais analisados deviam estimular mais a expressão da reação afetiva dos alunos face aos textos, propondo, de modo recorrente e

sistemático, práticas como a reescrita, o reconto, a leitura expressiva para os colegas, a dramatização, etc.

Face ao exposto, concluímos que estes projetos editoriais apresentam algumas limitações no que respeita à exploração dos diferentes textos selecionados, apostando em práticas de leitura rotineiras, através das quais a compreensão na leitura é sobretudo trabalhada por meio de operações como a descodificação e identificação e, menos frequentemente, por meio da inferência, mobilização de conhecimentos, classificação e justificação. Valoriza-se, junto dos alunos, a ideia da leitura como produto, ao invés de se lhes abrir horizontes para um entendimento da leitura como processo.

Assim, estamos perante uma abordagem da leitura muito centrada na leitura literal e na descodificação em detrimento da leitura inferencial ou leitura/compreensão e do desenvolvimento do sentido crítico e construção de conhecimento.

Tal como constatou Vieira (2005), os manuais continuam a não privilegiar práticas de interpretação dos textos conducentes a leituras plurais, capazes de formar sujeitos-leitores que se caracterizem por possuírem competências de leitura que ultrapassam a mera descodificação e que participem ativamente na construção dos sentidos desses mesmos textos.

Para agravar o problema, as estratégias/atividades adotadas nos projetos editoriais por nós analisados não permitem que os alunos tomem consciência de que os diferentes tipos/géneros de textos requerem diferentes formas de leitura por serem lidos de modo semelhante.

A nossa análise permitiu-nos ainda concluir que estes projetos editoriais eram muito fechados. Constatámos que, na generalidade, apresentavam um formato pouco flexível e pouco aberto à sua adaptação, melhoria e complementaridade. Eram raras as situações em que se incentivava o professor a adaptar ideias do manual ou mesmo a introduzir novas ideias no mesmo, o que nos permite concluir que não atribuíam ao docente um papel ativo na tomada de decisões. Verificámos ainda que não apelavam a competências docentes relacionadas com a investigação, a orientação metodológica e a procura de novas fontes de informação. Deste modo, torna-se difícil identificar espaços de autonomia do docente por eles proporcionados.

Na generalidade dos projetos editoriais analisados, o livro do professor apresentava as respostas que os respetivos autores viam como adequadas para as diferentes atividades. A maneira como as perguntas eram feitas comprovava também o fechamento do manual, já que, frequentemente, negligenciavam a relação existente entre texto e leitores, exigindo respostas objetivas e fechadas, quando se estava a ler textos subjetivos e abertos, como os literários.

A propósito, é de referir que os projetos editoriais analisados apostavam sobretudo na leitura e estudo de textos literários. Contudo, estes eram trabalhados de forma redutora, já que as atividades propostas – frequentemente centradas em questionários – raramente permitiam trabalhar a multiplicidade de sentidos que estes textos encerram em si. Os questionários apresentados pareciam esquecer que é por se revelarem um mistério de sentidos que os textos literários são reconhecidos como obras de arte e, assim, impediam que o aluno interagisse com eles de modo afetivo. As promessas de fruição e de experiência estética que estes textos comportam não se concretizavam, porque estes eram encarados como fragmentos de informação referencial ou factual, procurando-se neles primordialmente os dados literais e objetivos e anulando a possibilidade de leituras de natureza conotativa e simbólica.

Além disso, os projetos editoriais analisados trabalhavam essencialmente a leitura orientada de excertos e, apenas esporadicamente, de obras completas (sobretudo, no 2º e 3º Ciclos), visando o conteúdo veiculado pelo texto e, mais raramente, o deleite.

A leitura de textos informativos é escassa e dispersa, apesar de apresentar problemas para os nossos alunos, quando são avaliados na compreensão destes textos, como revelam os estudos do PISA (OECD, 2001; 2004; 2007; 2010) e as Provas de Aferição (ME/DGIDC, ME/DGIDC, 2004; 2006).

Através das práticas de leitura, que não se restringem ao texto literário, deve-se promover a intertextualidade e apostar em discussões que enriqueçam o trabalho de leitura dos textos e levem ao estabelecimento de relações temáticas, estruturais e linguísticas entre eles.

Nos projetos editoriais analisados, não se apostava muito no estabelecimento de relações entre textos. De facto, a intertextualidade era sobretudo trabalhada nos projetos

editoriais para o 3º Ciclo do Ensino Básico e, mesmo assim, abordada de forma esporádica e pouco aprofundada.

A leitura para informação e estudo estava muito associada à exploração de conteúdos relacionados com a contextualização de obras e autores e o funcionamento da língua, particularmente nos manuais do 3º Ciclo. Também ocorria sempre que se promovia o recurso ao dicionário, a fim de resolver problemas que pudessem condicionar a compreensão dos textos propostos para leitura.

O facto de, na generalidade, os projetos editoriais analisados serem fechados, pelo que raramente remetiam para a leitura de recursos externos ao próprio manual, explica que as situações de leitura para informação e estudo propostas não fossem suficientes.

Alguns textos e o discurso dos projetos editoriais dos três ciclos analisados disponibilizavam pontualmente chaves para debates conducentes ao desenvolvimento de competências para ponderar, valorar, prever e decidir e à clarificação e construção de estratégias de intervenção, tão importantes numa democracia decisiva, em que o cidadão não pode ficar limitado às ideias dos outros nem esmagado pela sensação de impotência face aos técnicos, hoje tão comum.

Apesar do aspeto positivo acima evidenciado, os projetos editoriais analisados veiculavam uma versão escolarizada e redutora de leitura (não ressaltando fatores extraescolares, identitários, associados ao prazer na leitura e à leitura livre) por proporem sobretudo atividades muito centradas na descodificação e associadas a trabalhos escolares, em detrimento de atividades de leitura livres.

Tal significa que não promovem a motivação para a leitura, já que raramente propõem atividades que levem os alunos a ler por prazer, fomentando hábitos de leitura, que também contribuiriam para desenvolver competências na compreensão de textos escritos.

Também punham em causa a promoção da leitura para informação e estudo, dado que uma educação promotora da literacia da informação é aquela que adota práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento, a aprendizagem independente



e a aprendizagem ao longo da vida, a partir da elaboração de projetos de pesquisa e resolução de problemas.

Somos de opinião que, nos projetos editoriais analisados, escasseavam atividades de pesquisa que implicassem recorrentemente a consulta de dicionários, prontuários, enciclopédias, literatura da especialidade e o recurso às tecnologias da informação e da comunicação.

Do mesmo modo, eram poucas as ocasiões em que se promovia a relação entre a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e as restantes áreas curriculares – disciplinares e não disciplinares –, apesar de estas também implicarem comunicação oral e escrita, o que poderia contribuir para um melhor domínio da língua materna.

Também eram poucas as situações que permitiam a formação de leitores críticos, capazes de se posicionarem quanto à pertinência e validade da informação pesquisada ou lida e de fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.

No que dizia respeito à interação oralidade, leitura e escrita, também observámos lacunas. A relação entre a leitura e a oralidade era promovida através do diálogo em torno dos textos a estudar, normalmente suscitado pela necessidade de responder aos questionários a eles associados e, mais raramente, pela audição de gravações da leitura de alguns textos (presentes sobretudo no 3º Ciclo).

No que dizia respeito à interação leitura-escrita, os projetos editoriais analisados centravam-se essencialmente no produto da escrita, já que as atividades propostas primavam pelo pouco interesse atribuído a atividades de revisão, reescrita e melhoria dos textos produzidos, mais focadas na sua dimensão processual.

Nas atividades de produção de texto, recorria-se a diversas modalidades de trabalho (individualmente, em pares, em grupos maiores e coletivamente). Neste capítulo, a principal lacuna dizia respeito ao facto de os textos escritos produzidos ficarem restritos ao ambiente escolar, tendo quase sempre como leitores o professor ou os colegas. Torna-se, pois, necessária a presença de atividades de produção escrita que levem os alunos a atuarem como produtores reais de textos, interagindo com destinatários também reais.

Em síntese, as práticas escolares de leitura sustentadas pelos manuais analisados não contribuíam o suficiente para fazer do aluno num leitor fluente e crítico, capaz de obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que aquela pode proporcionar.

#### **9.4. Relativas aos recursos**

Um dos recursos essenciais dos manuais escolares corresponde ao *corpus* textual que disponibilizam: a variedade de tipos/gêneros textuais contemplados permite propiciar aos alunos uma experiência de leitura de qualidade.

Nos projetos analisados a maioria das atividades e estratégias didáticas relacionadas com o domínio da leitura centravam-se principalmente em textos de natureza literária, com privilégio para os textos narrativos.

Aparentemente, estávamos perante manuais que estavam divididos em função de diferentes gêneros textuais. Na realidade, os projetos editoriais analisados mais não faziam do que uma divisão entre textos literários e textos não literários, privilegiando os primeiros em detrimento dos segundos, não necessariamente por causa do desenvolvimento de competências de leitura (principalmente, neste caso, do literário), mas por causa dos conteúdos relativos aos saberes inerentes ao texto literário (narratológicos, por exemplo), contrariando, desde logo, as orientações do *Currículo Nacional do Ensino Básico*.

Era particularmente evidente a reduzida presença de textos não literários. Não pretendemos pôr em causa a importância de dar ao aluno acesso ao texto literário, como manifestação maior de uma língua e veículo de transmissão de cultura, valores, experiências de vida, etc., mas é também importante que, na escola, se ensine a ler outros tipos/gêneros de textos.

O facto de a origem dos textos ser normalmente referida nos projetos editoriais permitia o estabelecimento de uma relação frutuosa com as fontes em que se inseriam e os respetivos autores. No entanto, os projetos editoriais analisados deveriam apostar mais na promoção de outras leituras, passando pela constituição de bibliotecas de turma e pelo incentivo à frequência das bibliotecas escolares e municipais.

Os projetos editoriais analisados incluíam ainda documentos que promoviam o contacto do aluno com os autores, através da sua biobibliografia, e procediam à contextualização sociocultural das obras, sobretudo no 3º Ciclo. Alguns documentos de apoio ao professor e alunos remetiam para o uso das TIC.

Por serem bastante fechados, os projetos editoriais que faziam parte do nosso *corpus* não insistiam o suficiente na consulta de recursos externos, tais como dicionários, prontuários, enciclopédias, obras de referência, etc. A internet praticamente não era referida.

### **9.5. Em jeito de síntese**

Tendo presente os critérios de apreciação/planos de análise para a adoção de manuais escolares propostos pelo Ministério da Educação, concluímos que havia alguns princípios nele consignados que os projetos editoriais por nós analisados nem sempre cumpriam.

Essas lacunas estavam sobretudo relacionadas com a organização e métodos de trabalho, sendo possível evidenciar os seguintes aspetos: a metodologia adotada nem sempre era facilitadora e enriquecedora das aprendizagens; promovia-se pouco a autonomia do aluno/leitor e o recurso à sua criatividade; motivava-se pouco para a pesquisa, por falta de estímulo ao recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos; escasseavam sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de atividades de carácter prático/experimental que atribuam ao aluno um papel ativo e apostava-se pouco no desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Apesar da acelerada evolução dos recursos educativos a que estamos a assistir, designadamente pelos contributos que trazem as TIC, o manual escolar conserva um lugar primordial entre os instrumentos que os alunos utilizam, independentemente do nível de ensino que estão a frequentar. Como se prevê que esta situação se mantenha, este recurso necessita de ser repensado e revisto de forma a contribuir para o sucesso educativo e para a formação de alunos mais competentes e de forma a promover o acesso a outras fontes de informação e formação ao invés de o bloquear.

Terminando como começámos (pelos aspetos gerais), concluímos que os projetos editoriais analisados no âmbito deste estudo acentuam um paradigma do ensino da compreensão na leitura na aula de Português que condiciona o livre acesso do aluno ao conhecimento e pouco contribui para o desenvolvimento do seu sentido crítico.

Por um lado, a leitura não se deve centrar só nos textos literários, nem na transmissão da sua interpretação consagrada, que os alunos têm de memorizar, mas ocupar-se mais da interação com textos diversos, protagonizada pelos alunos, responsabilizando-os pelas suas leituras.

Por outro, devem pôr-se de lado preconceitos que teimam em desvalorizar o texto não literário, como se ele não fosse também fundamental para a vida académica e profissional dos alunos, bem como para o exercício da cidadania. Os manuais devem apresentar a leitura como um instrumento de consciencialização e interação do indivíduo com a produção cultural, além de promover o acesso ao conhecimento determinando, assim, por parte do leitor, a possibilidade de reflexão e crítica perante o texto/mundo.

Afinal, nos projetos editoriais analisados, fazem-se propostas de atividades não muito diferentes daquelas incluídas nos manuais anteriores à reorganização curricular de 2001, que determinou uma aprendizagem por competências com base no desenvolvimento de situações e problemas.

Em suma:

*“Mudam os alunos, mudam os professores e o Manual Escolar permanece quase intocável no seu estatuto e importância por todos reconhecidos.*

*Com adaptações em termos de grafismo, imagem, introdução de novos recursos, mas o Manual Escolar permanece como verdadeiro “repositório” e fonte de conteúdos, saberes e conhecimentos;*

*Mudam os currículos, mudam os programas e o Manual Escolar adapta-se e continua a ser o verdadeiro representante e guia orientador desses mesmos currículos e programas, podendo, até, substituí-los;*

*Novas fontes, novos recursos e equipamentos, com mais e maiores atributos e vantagens e o Manual Escolar resiste e ombreia com a inovação e mudança, porque ele próprio veicula a inovação e a mudança;*

*São os seus utilizadores diretos e indiretos que o afirmam quando os consideram, apesar de tudo, importantes, quase indispensáveis, porque representam guias e orientadores de ações e práticas sociais e profissionais;*

*- Permanecerá, porque interesses muito fortes gravitam em torno deste verdadeiro instrumento de controlo e orientação política, ideológica, social e económica;*

*- Permanecerá, embora seja impossível prever por quanto tempo, porque faz parte da identidade profissional dos professores e do “ofício” dos alunos e é símbolo da escola, seja ela transmissiva, construtivista ou cultural, porque representa o que se transmite, o que se constrói e o que se sabe, ou seja: CONHECIMENTO.” (João, 2009, pp. 98-99).*



## **Capítulo 10 – Princípios orientadores da elaboração e seleção de manuais de Língua Portuguesa**

No atual contexto do sistema educativo português, marcado por uma reforma curricular centrada no ensino e na aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo, é inegável a importância da promoção da transversalidade da língua portuguesa, particularmente quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e produção escrita. Desta forma, será possível rentabilizar a influência que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa pode ter no sucesso escolar e na inserção socioprofissional do aluno, bem como o contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa.

Tendo presentes as conclusões da análise dos projetos editoriais que faziam parte do *corpus* deste estudo e a revisão da literatura levada a cabo no seu âmbito, partimos para a definição de princípios orientadores da elaboração e seleção de manuais de Língua Portuguesa que possam efetivamente contribuir para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Tivemos também em conta os critérios de apreciação/planos de análise dos manuais escolares portugueses estabelecidos pelo Ministério da Educação, através da circular enviada às escolas com as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para cada ano letivo. A sua leitura crítica revelou-nos que os projetos editoriais por nós analisados nem sempre os respeitavam, pelo que continuavam a contribuir para a reprodução de práticas e de rotinas pedagógicas a que os professores, por várias razões, nem sempre escapavam.

Assim, somos de opinião que os manuais escolares de língua portuguesa se tornarão mais adequados ao desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura, se forem tidos em conta os princípios que apresentamos de seguida. Chamamos a atenção para o facto de que os organizámos em função dos indicadores considerados na nossa grelha de análise dos manuais e das categorias que dela constavam.

Segundo a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, “todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes) necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem.” (UNICEF, UNESCO, PNUD, BANCO MUNDIAL, 1990: 10)

O saber ler é uma competência que a vida social, cultural e profissional exige. A leitura assume assim um valor muito positivo e relevante para a compreensão da realidade e deve ser encarada como determinante em toda a vida do indivíduo, não só no que diz respeito à escola em particular, mas também no que se refere à sociedade em geral. A leitura assume-se, progressivamente, como polivalente, como afirmam Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne (1991: 70): “La lecture est plurielle, et c’est vers la pluralité et la polyvalence que l’école doit conduire tous ceux qui lui sont confiés.”

### **Princípio 1**

#### **A aquisição e o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura exigem a vivência dos usos sociais da língua**

É condição essencial para um bom ensino e aprendizagem da leitura conceder-lhe o sentido de prática social e cultural que possui, para que os alunos compreendam a sua aprendizagem como um meio de ampliar as suas potencialidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento (Colomer, 2001; Silva *et al*, 2011).

Os prazeres e os benefícios derivados da leitura são igualmente plurais e indispensáveis: lemos para saber e estar informados; lemos para conhecer o mundo, os outros e a nós próprios; lemos para compreender e para refletir; lemos para ajuizar e para argumentar; lemos para comunicar e para partilhar; lemos para aumentar o nosso capital simbólico, tão necessário na interação social; lemos para conhecer e dominar a



língua, consolidando as competências linguística e literária; lemos para interpretarmos e sentirmos emoção estética; lemos para nos comovermos e para sonharmos. Em suma, lemos para sermos cidadãos mais habilitados a exercer direitos e deveres.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* postula que “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (Ministério da Educação, 2001, p. 31).

A escola tem assim um papel importante a desempenhar neste contexto, pois compete-lhe promover hábitos de leitura, que serão também exercidos fora dos seus limites. Desta forma, a leitura passa a ser “uma prática potencialmente capaz de nos fazer aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros e, nesse sentido, capaz de possibilitar uma melhor compreensão de nós próprios e dos contextos sociais que nos cercam” (Castro & Sousa, 1998, p. 41).

A leitura é um pilar determinante do desenvolvimento pessoal. O raciocínio lógico, a compreensão do mundo e de si próprio, bem como a aquisição de informação em todas as áreas do conhecimento assentam num bom domínio da leitura. Por isso, considera-se essencial a promoção do hábito de ler e a aquisição e desenvolvimento de competência de leitura.

A rapidez de evolução do conhecimento no mundo atual não se compadece com a mera transmissão de conteúdos informativos, muitos deles já desatualizados quando são transmitidos. A capacidade de raciocinar sobre a informação disponível é crucial na tomada de decisões e é estimulada pelo acesso a fontes de informação diversificadas e a pontos de vista não forçosamente convergentes. Por outro lado, o acesso à informação nunca foi tão fácil, rápido e eficaz. É nesta perspetiva que a escola nos surge como o interlocutor privilegiado para "ensinar" a transformar a informação disponível em conhecimento, mediante o desenvolvimento das competências de cada aluno em compreensão na leitura. Na sua promoção, há que contemplar, por um lado, o desenvolvimento das capacidades cognitivas individuais e, por outro, o acesso a competências instrumentais, essenciais à obtenção de conhecimento através do estudo (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, pp. 39-40).

A dificuldade em extrair informação de material escrito de forma rápida e eficaz, evidenciada pelos diferentes estudos sobre a literacia realizados, está relacionada com exigências decorrentes da profusão e diversidade de informação escrita com que cada cidadão tem de se confrontar hoje em dia. As exigências literárias da sociedade atual são qualitativa e quantitativamente superiores às de outros tempos, o que implica uma preocupação acrescida com o ensino da leitura na escola. Reduzir a iliteracia e aumentar os hábitos de leitura dos portugueses são objetivos que só poderão ser atingidos, se se investir num melhor ensino da leitura na escola (Sim-Sim, 2001; Silva *et al*, 2011).

Para um melhor ensino da compreensão na leitura, as aulas de Língua Portuguesa devem ser orientadas para a consciência e fruição integral da língua, valorizando atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecendo os meios de as potenciar, em detrimento de um ensino centrado na transmissão de conteúdos meramente informativos. Deve ainda promover a interação do aluno com o real de forma ativa e criativa, levando-o a tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana. Só assim, esta disciplina se assumirá como espaço de crescimento harmonioso, potenciador de aprendizagens e como fator de sucesso escolar e social.

Os manuais de Língua Portuguesa devem contribuir para este esforço sustentando-se em valores e princípios divulgados no *Currículo Nacional para o Ensino Básico*: a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito pela diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo, do sentido de apreciação estética do mundo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (Ministério da Educação, 2001, p. 15).

Os avanços tecnológicos conduzem à reconfiguração do conceito de literacia. Consequentemente, o processo de leitura altera-se, quando passamos do domínio textual

para o hipertextual, que exige uma maior mobilização do conhecimento contextual e uma maior interação com o texto. É um facto que a massificação do acesso à Internet e os avanços na comunicação por ela proporcionados exigem uma reconfiguração do conceito de literacia e trazem maiores exigências, mas também abrem caminho para novas e aliciantes oportunidades.

Para dar resposta a estes novos desafios, os manuais devem procurar dotar os alunos de competências que lhes permitam considerar a organização da informação na Internet, o funcionamento dos motores de busca, a avaliação do grau de fiabilidade das páginas Web, a necessidade de verificação do grau de atualização do site, etc.

## **Princípio 2**

### **Os processos de ensino e aprendizagem visam a aquisição e o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura**

Em Portugal, a reorganização curricular do Ensino Básico pôs a tónica na educação para a cidadania, enquanto finalidade maior da educação obrigatória, e nas competências, vistas como saberes utilizados na resolução de problemas e suporte das atitudes para o exercício dessa cidadania. Logo, a aquisição e o desenvolvimento de competências constituem uma meta maior a atingir, nomeadamente através dos processos de ensino e aprendizagem, em modalidades formais, informais e não formais, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

No caso da modalidade formal, correspondente ao ensino obrigatório em Portugal, os processos de ensino e aprendizagem deverão ser orientados para a aquisição e o desenvolvimento de competências gerais, transversais e específicas, tal como foram definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001).

Neste contexto, dá-se destaque ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa, considerando que o seu domínio (por falantes nativos e não nativos) é imprescindível “no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no pleno exercício da cidadania” (Ministério da Educação, 2001, p. 31). O aluno deve aprender quando, como, onde e de que modo usar a língua em função dos múltiplos contextos de utilização. A leitura faz parte do quotidiano de todos, daí a sua importância

e relevância no convívio social. É evidente a importância que assume nas sociedades contemporâneas a capacidade de construir sentido(s) a partir dos textos escritos. É reconhecido que, nas sociedades industrializadas, um significativo número de posições de trabalho supõe que os seus detentores vejam, em alguma medida, os seus comportamentos e desempenho profissional regulados pela capacidade de reconhecer textos escritos, que se articula significativamente com aspetos tão importantes como a mobilidade profissional e a participação na vida das organizações e instituições.

Situados num plano de alguma generalidade, devemos reconhecer que o desenvolvimento tecnológico tem feito emergir novas formas de comunicação, geradoras de novas necessidades em termos de uso da linguagem escrita. Neste contexto, é preciso que a escola forneça ao aluno os instrumentos necessários para que ele consiga procurar, analisar, seleccionar, relacionar e organizar as informações complexas disponíveis no mundo contemporâneo (IRA, 2002)

Tendo em conta o importante papel desempenhado pelos manuais de Língua Portuguesa nesse processo, defendemos que, para que os alunos se tornem leitores mais competentes nas diferentes situações comunicativas – envolvendo a comunicação oral e escrita, considerada nas vertentes da compreensão e da expressão –, capazes de compreender o mundo ao seu redor e agir de maneira crítica e reflexiva, os manuais têm de explicitar sem ambiguidade as competências a adquirir e desenvolver. Entre elas, deverão figurar competências centradas na compreensão na leitura, cuja aquisição e desenvolvimento deverão conduzir à formação de leitores críticos.

A aquisição e desenvolvimento destas competências exigem que se promova: a compreensão global de todo o texto, de partes específicas do mesmo (parágrafos, frases, expressões e palavras) e das interligações entre elas; a interpretação dos textos; o estabelecimento de relações entre a compreensão do texto e a experiência individual do leitor; a exploração do tema central, ideias principais e detalhes e do significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da leitura e da discussão coletiva.

### Princípio 3

#### **A aquisição e o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura requerem a definição de objetivos para as práticas de leitura**

Para a formação de leitores competentes, é indispensável referir explicitamente, nos manuais, objetivos ajustados às diferentes situações de leitura.

Os objetivos para a aprendizagem da leitura, em contexto escolar, estão centrados na aquisição e desenvolvimento de estratégias de leitura, de práticas de leitura diversificadas e da capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriormente adquiridos. Assim, o controlo do processo de leitura, a ativação de estratégias a ele associadas e o exercício de capacidades várias está dependente dos objetivos de leitura de cada texto proposto (Solé, 1998, Ofsted, 2004).

Entre as finalidades do currículo de Língua Portuguesa na educação básica, destacamos, no âmbito da comunicação, oral e escrita, desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita: *Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; Ser um leitor fluente e crítico; Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos; Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.* (Ministério da Educação, 2001, p. 31)

No que respeita aos objetivos relacionados com as competências do modo escrito, destacamos: *Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista; Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional* (Ministério da Educação, 2001, p. 31);

Também nos *Programas de Português do Ensino Básico*, se encara a leitura como uma (re)construção de sentidos e se enfatiza a necessidade de ter em conta, não só os processos cognitivos específicos associados à compreensão, mas também os objetivos que norteiam o ato de ler e que auxiliam essa compreensão, porque o leitor orientará o seu modo de ler pelo propósito de leitura que tiver traçado (Reis, 2009, p. 103).

Na sequência do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) e dos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009) e com o objetivo de melhorar os desempenhos escolares, surge também o projeto *Metas de Aprendizagem*, que se insere na *Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional* e tem procurado definir os conhecimentos que todos os alunos devem atingir na língua de escolarização como resultado de atividades formais de ensino. Ao elaborar as Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa, em concreto ao nível da leitura através dos domínios *Compreender e interpretar textos* e *Tornar-se Leitor*, pretendeu-se criar uma estrutura organizativa que contemplasse, simultaneamente, a confluência de diversas competências e a operacionalização das aprendizagens em causa, o que implica que se trabalhem os diferentes objetivos de leitura que o ato de ler encerra (Ministério da Educação/DGIDC, 2010).

#### **Princípio 4**

#### **A aquisição e o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura requerem o ensino explícito de estratégias de leitura**

Como a leitura não é um ato natural, aprender a ler de forma competente é um processo exigente. Ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências. De uma forma simplificada, podemos falar em dois grandes grupos de competências: i) competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração) e ii) competências de ordem superior, ao nível da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases e no texto como um todo).

Atendendo ao primeiro grupo de competências, para aprender a ler é indispensável apreender e saber usar com proficiência os mecanismos que presidem à decifração. Através deste processo, o leitor converte grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos, que correspondem a palavras com um determinado significado numa língua. Deste modo, decifrar implica identificar palavras escritas, associando a sequência de letras à sequência de sons correspondentes na língua em questão. A identificação da palavra implica também ter em conta o conhecimento que o leitor possui em relação a essa mesma palavra e que lhe confere o seu significado.

Por outro lado, aprender a ler é um processo contínuo, que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, mecanismo característico das línguas de escrita alfabética como o português. Segundo Inês Sim-Sim (2001; p. 55), “a decifração do sistema alfabético e a sua automatização, sendo cruciais na aprendizagem da leitura, não esgotam o essencial do ensino da leitura. Ler é extrair significado, o mesmo é dizer, compreender o que está escrito. Ensinar a compreender é um outro campo a privilegiar na formação para o ensino da leitura.” A mesma autora afirma que “Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento.” (Sim-Sim, 2001, p. 51).

Então, ler requer que o sujeito construa sentido a partir de um escrito e que, paralelamente, o questione a partir da sua realidade. Segundo Inês Sim-Sim e Fernanda Leopoldina Viana (2007, p. 58): “A compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido global ou parcial do texto.”

Para que o aluno seja capaz de se interrogar sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o seu conhecimento prévio, questioná-lo e modificá-lo ou expandi-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir a informação nova para outros textos e contextos, o ensino e a aprendizagem da compreensão na leitura requerem a abordagem explícita de estratégias de leitura.

*As estratégias de leitura* têm sido definidas como processos ou comportamentos específicos e intencionais, visando alcançar objetivos definidos, que influem no controlo do esforço do leitor para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado de um texto (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008).

São *estratégias de leitura*: a compreensão dos propósitos da leitura, ou seja, a identificação do objetivo de leitura; a ativação de conhecimentos prévios sobre o conteúdo em questão; a construção de previsões ou formulação de hipóteses sobre o texto; a formulação de perguntas durante a leitura, para monitorização do processo; a

identificação do tema e das ideias principais, dirigindo a atenção para o que é fundamental; a avaliação da consistência do texto e da sua compatibilidade com o conhecimento prévio do sujeito, o que implica a sua releitura; a construção de inferências de forma a compreender o que não está dito no texto de forma explícita (Dionísio, 2000; Tovani, 2000; Oczkus, 2003; Vieira, 2005).

O ensino explícito de estratégias de leitura precisa de ter em conta o facto de que estas variam de acordo com o tipo de texto, a situação de leitura e os objetivos de leitura (Sim-Sim, 2007).

### **Princípio 5**

#### **A aquisição e o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura requerem a abordagem de uma diversidade de tipos/géneros textuais**

Tendo presente o princípio que postula a necessidade de “Desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 42), o ensino da compreensão na leitura implica que o leitor se familiarize com a maior variedade possível de tipos/géneros textuais, já que estes condicionam a forma como se faz uso das *estratégias de leitura*.

O contacto com diversos tipos/géneros textuais dá ao leitor a oportunidade de se apropriar das competências necessárias à adaptação a situações de comunicação escrita e oral com que se irá defrontar no dia a dia. Logo, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa deverá ter como conteúdo os diversos tipos/géneros textuais, a abordar nomeadamente através do recurso aos manuais escolares. Espera-se que, na escola, o aluno amplie o seu domínio discursivo nas diversas situações comunicativas, o que contribuirá para a sua inserção social efetiva, ampliando as suas possibilidades de exercício da cidadania (Schneuwly & Dolz, 2004).

Segundo os *Programas de Português para o Ensino Básico* (Reis, 2009), os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada



por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento.

Se um dos objetivos funcionais da escola é o de ensinar a ler e a interpretar os diversos tipos de material escrito, a língua literária, enquanto exemplo, por excelência, da potencialidade criadora do código, desempenha, neste contexto, um papel de grande relevo e deve ser considerada nos conteúdos dos manuais. Quanto maior for o acesso aos variados fenómenos literários e aos seus modos característicos de representação do mundo, bem como a exposição às diferentes linguagens artísticas e às formas de receção que cada uma delas suscita, maior será o repertório de referências do leitor e mais possibilidades ele terá para pensar o mundo e interagir com ele nas relações humanas que se estabelecem. Assim, no domínio do literário, devem ser selecionados textos de ontem e de hoje (clássicos e contemporâneos), de longe e de perto (autores portugueses e estrangeiros) e de diferentes géneros (Mello, 1998; 2008).

A leitura de textos clássicos contribui para a formação estética e literária e possibilita o conhecimento de um património literário nacional e universal riquíssimo, ajudando a criar um conjunto de referenciais que permitirão compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos.

Por sua vez, a leitura de autores portugueses e estrangeiros permite alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo.

Por fim, no domínio do texto literário, é de particular relevância a leitura de autores de países de língua oficial portuguesa, já que ela possibilita a compreensão de que a mesma língua pode unir diferentes culturas e veicular diferentes perspetivas. A leitura destes autores permite ainda reconhecer que há variedade nos usos da língua portuguesa e que essa variedade deve ser entendida como um fator de riqueza.

Em síntese, o contacto e o estudo de diferentes géneros literários possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação e ainda ajuda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a sua identificação com este ou com aquele género.

Assim, o *corpus* textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventuras, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros.

A formação de leitores e a constituição de uma comunidade de leitores e produtores de textos que sejam capazes de atender às demandas das diferentes esferas comunicativas da sociedade requerem igualmente a capacidade de ler e produzir textos não literários. Estes têm um papel essencial na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo.

No âmbito do texto não literário, a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédica, devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diversas formas de apresentar e de organizar a informação: descrição, comparação e contraste, causa e efeito, sequência e enumeração, mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, entre outros. Este domínio deverá igualmente incluir textos presentes no nosso quotidiano, aos quais recorreremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: notícias, bilhetes, formulários, instruções, horários, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual, etc. (Reis, 2009, p. 63).

Os media (através dos jornais, das revistas, da televisão, da Internet) fornecem uma multiplicidade de textos, em diferentes suportes, que ajudam os alunos a aprofundar as suas competências em compreensão na leitura. Se, através do manual escolar, se tirar partido da sinergia entre estes diferentes meios, poderá preparar-se os jovens para os desafios da multimodalidade, a exigência da literacia no século XXI (Kamil, 2003).

A literacia dos media é uma derivação do conceito de literacia que abarca as capacidades de: descodificar, compreender e selecionar mensagens em função de fins específicos; analisar e reconhecer o objetivo do autor da mensagem, o seu ponto de vista e a estratégia utilizada para produzir determinados efeitos junto de um público particular; avaliar a qualidade, autenticidade, correção e relevância das mensagens e criar mensagens para fins específicos, como informar, persuadir, distrair, ... (Biancarosa & Snow, 2006).

Convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens.

No âmbito do estudo dos tipos/géneros textuais torna-se igualmente necessário trabalhar as categorias linguísticas e textuais e desenvolver conhecimentos linguísticos que potenciem a capacidade de reconhecer estilos, padrões organizacionais da informação, traços linguísticos caracterizadores de diferentes tipos de textos com funções comunicativas diversas.

Ao estudarem diferentes tipos/géneros textuais, os alunos poderão fazer uma análise dos processos retóricos utilizados na configuração dos diferentes discursos, da construção de sentido formada através do título, texto e imagens, paradas ou em movimento e dos processos de seleção de informação subjacentes aos diferentes enunciados, o que certamente desenvolverá a sua consciência crítica relativamente à pluralidade de discursos que diariamente invadem as nossas vidas.

Nos *Programas de Português para o Ensino Básico*, refere-se que o contacto com uma diversidade de textos e de suportes da escrita, incluindo os que são facultados pelas novas tecnologias, não atenua a centralidade que os textos literários têm nas práticas de leitura, sublinhando-se que estes devem ser valorizados na sua condição de “testemunhos de um legado estético” (Reis, 2009, p. 5).

Acreditamos que, se os manuais escolares propuserem ao aluno o trabalho com a diversidade de tipos/géneros textuais referidos, ajudarão a criar na escola situações que se assemelham às existentes no ambiente social externo. A escola deve proporcionar ao aluno o contacto com tipos/géneros de textos frequentes na realidade social com toda a sua complexidade, recorrendo também a diferentes abordagens no seu tratamento didático, como teremos a oportunidade de referir no decorrer deste capítulo.

## Princípio 6

### **A aquisição e o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura requerem a conceção da leitura como processo e não como produto**

Tendo em conta a especificidade desta área curricular disciplinar, a aula de Língua Portuguesa deve ser um espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes. Exige, pois, um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que efetivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspetiva multidimensional, integradora e transdisciplinar. Isso implica inverter a tendência verificada na maior parte das atividades propostas nos manuais analisados, em que só o nível informacional dos textos é contemplado, dado que, tal como afirma Joaquim Fonseca (1992, p. 237), não podemos esquecer “a natureza social dos discursos e a dinâmica interativa que os marca”. (Fonseca, 1992, p. 237),

Tendo em conta a complexidade do processo de leitura, é importante organizar o seu ensino e aprendizagem de forma a ter em conta as seguintes fases:

- a *pré-leitura*, correspondendo ao momento em que se procura definir o objetivo da leitura (*Para que vou ler?*), ativar conhecimento prévio sobre o tema do texto (*O que sei sobre este assunto?*), formular hipóteses acerca do texto com base em elementos paratextuais (*O que é que esta ilustração me faz lembrar?*), filtrar o texto para encontrar chaves (*Que palavras estão a negrito ou sublinhadas?*);

- a *leitura*, momento em que o leitor procura fazer uso das chaves contextuais sobre o texto (*É uma história? Um poema?...*), ajustar a velocidade de leitura à dificuldade do texto, reler partes deste para procurar informação nova (*O que diz aqui de novo?*), adivinhar pelo contexto o significado de palavras desconhecidas ou recorrer a obras de referência (dicionários, enciclopédias...) para o encontrar, parafrasear, resumir, tomar notas, para criar uma imagem mental do que foi lido, e sintetizar ideias à medida que avança na leitura, para monitorizar o seu processo de compreensão na leitura;

- a *pós-leitura*, momento em que se procede à confirmação ou infirmação das hipóteses formuladas na fase de pré-leitura, à reorganização de ideias (identificando as

relações entre elas, que incluem a sua hierarquização e presidem à estruturação do texto), à reflexão pessoal sobre o texto lido, à partilha e co-construção de significados com outros leitores (Solé, 1998; Paul & Elder, 2002).

Para o tratamento didático de cada uma destas fases do processo de leitura, no âmbito do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, podemos apresentar sugestões de estratégias/atividades a adoptar, sabendo à partida que é impossível esgotar o tema.

Para a *pré-leitura*, propomos:

- a formulação de hipóteses sobre o texto e a mobilização de conhecimentos prévios a associar ao mesmo através da exploração de elementos paratextuais (a capa, o título, as ilustrações), promovendo a ativação e reforço da competência enciclopédica e encorajando o aluno a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências, diálogo esse que também levará ao desenvolvimento de competências em comunicação oral;

- a formulação de objetivos de leitura, que vão ajudar o aluno na interpretação do texto, estimulando a sua interação com ele, levando-o a questioná-lo e a construir conhecimento a partir dele (Pontes & Barros, 2007).

Para a *leitura*, propomos atividades que promovam:

- a construção de inferências;
- a releitura do texto, como instrumento de monitorização da compreensão;
- a identificação das ideias principais do texto em estudo, em função dos objetivos de leitura previamente definidos;

- a interação com o texto, no sentido de verificar a compatibilidade entre este e os conhecimentos prévios do leitor.

Para a *pós-leitura*, propomos:

- o reconto ou a paráfrase do texto lido;
- o resumo do texto lido;
- a realização de atividades de escrita a partir de textos lidos;
- a expressão de opiniões sobre as leituras feitas.

Através da leitura, o aluno habitua-se a co-construir sentidos. No entanto, nos manuais, a leitura nem sempre é encarada como uma situação efetiva de interação

leitor/autor. Apesar de se esperar que o aluno-leitor colabore na reconstrução dos sentidos do texto, muitas propostas ficam-se pela localização de informações, o que condiciona negativamente o recurso a *estratégias de leitura*, logo o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Ler é muito mais do que decodificar e identificar informação explícita. Implica escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, relacionando-os com outros textos e discursos e com a realidade social; discutir com os textos e reconstruir os seus sentidos.

De modo a contrariar um comportamento habitual nos alunos, que consiste em ler um texto apenas uma vez, respondendo em função da informação que conseguiram reter, sem voltar a consultá-lo, as propostas de exploração contempladas nos manuais devem ser planeadas de modo a exigir diversas releituras do texto, adequando-as a objetivos de natureza distinta. É essencial que os alunos compreendam que o retorno ao texto é uma estratégia importante, em alguns casos imprescindível, e não uma estratégia menor.

É importante desde cedo ensinar ao aluno um conjunto de estratégias que o levem a reconhecer a existência de vários níveis de análise do funcionamento textual: o nível da microestrutura; o nível da macroestrutura e o nível da superestrutura. A microestrutura é responsável pela organização sequencial e pela coerência local do discurso e uma análise centrada neste nível corresponde às representações semânticas (proposições) estabelecidas para sentenças ou sequências de sentenças e envolve operações mentais locais que requerem estratégias de tipo ascendente, cujo processamento procede do nível mais baixo para o nível mais elevado (*bottom up*). Por sua vez, a macroestrutura diz respeito ao significado ou conteúdo global do discurso, implicado nas relações explícitas e implícitas entre as suas proposições, determinando assim a organização temática e a coerência global do discurso. Uma análise centrada neste nível envolve estratégias cognitivas pertencentes às operações mentais de tipo descendente, onde a informação do nível mais alto influencia o processamento de níveis mais baixos (*top down*), requeridas, por exemplo, quando se faz o resumo de um texto ou se procura dar-lhe um título ou se critica títulos atribuídos por outrem. Por fim, a *superestrutura* determina as formas específicas de certos tipos de discurso (narração,

exposição, argumentação, etc.). Trata-se de uma sintaxe global que define categorias gerais esquemáticas das várias formas de discurso. Uma análise centrada na superestrutura também implica operações mentais de tipo descendente.

O processamento *bottom-up* consiste numa interação complexa entre os conhecimentos sistémicos e esquemáticos do leitor (conhecimento prévio sobre o assunto e conhecimento de mundo) e informações relativas ao contexto em questão. O processamento *top-down* envolve conhecimento de mundo ou prévio sobre o assunto das mensagens. Dessa forma, os conhecimentos esquemáticos, sistémicos e o contexto articulam-se durante a compreensão.

A leitura deve ser minuciosa e reflexiva. Nunca deve ser uma atividade passiva. Para tirar proveito da leitura, o aluno deverá questionar ativamente o que lê. É esta atitude que deve ser inculcada nos alunos. Com que finalidade? Para compreender melhor e para avaliar o que lê. E para adquirir o hábito de questionamento interior. Segundo Paul & Elder (2002, 33), o questionamento interior enquanto se processa a leitura, deve incidir nas razões, nas finalidades, nos objetivos de tal leitura, nos propósitos, ideias principais e inferências do autor do livro e deve ser acompanhado de uma reflexão sobre o próprio entendimento do que está expresso, do seu significado, da sua importância na vida.

Os manuais escolares devem apresentar concepções de leitura consentâneas com a leitura vista como um processo ativo de construção de sentidos, de tal maneira que, na relação do leitor com o texto, com os seus conhecimentos prévios e com outros textos, a partir do que está escrito, o aluno seja capaz de identificar elementos explícitos e interpretar elementos implícitos, fazer previsões e escolhas adequadas, formular hipóteses que resguardem o sentido dado pelas condições de produção do discurso, construir o sentido mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor e posicionando-se de modo crítico face ao texto. Seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/atividade escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor ativo. As hipóteses de interpretação propostas pelo aluno, ainda que, por vezes, possam ser menos ajustadas à natureza da tarefa que desenvolve, justificam o regresso

ao texto para um exame refletido, suscetível de desfazer possíveis ambiguidades. A leitura analítica e crítica, porque retrospectiva e reflexiva, cruza observação e interpretação: o aluno procura respostas para as questões inicialmente formuladas, aprende a justificá-las, confronta-se com observações de outros, infirma ou confirma as suas hipóteses, compreende o texto e, finalmente, aprecia a sua singularidade.

Nos projetos editoriais analisados, verificámos que o tempo dedicado à leitura orientada, que incide sobretudo na leitura de textos literários, se sobrepõe significativamente às modalidades de leitura para informação e estudo e leitura recreativa. No entanto, o desenvolvimento da competência leitora deve realizar-se ao longo da escolaridade como garantia do acesso à literacia plena, apontando para a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e para a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida. Para tal, é indispensável que as várias funcionalidades da leitura sejam tidas em consideração na formação de jovens leitores.

Na escola e fora dela, precisamos de utilizar social e individualmente a leitura para agir, nos formarmos, nos documentarmos e para informar, para interagir, ou, muito simplesmente, como forma de fruição e de evasão. Devemos, pois, ler para: i) aprender a ler cada vez melhor, obter informação e organizar o conhecimento e ii) apreciar textos variados. Em contexto escolar, estas áreas são importantes organizadores das atividades e projetos desenvolvidos na aula de Português, em articulação com as dimensões usualmente apontadas para a leitura escolar: compreender e interpretar, reagir e apreciar. Por isso, devem ser contemplados nos manuais escolares (Silva *et al*, 2011).

Através da leitura, o aluno contacta com diferentes modelos textuais, que possibilitam o reconhecimento das características e modos de configuração dos diferentes textos. É sabido que os alunos que leem uma maior variedade de textos apresentam melhor desempenho em leitura. Dado que ter um maior conhecimento dos tipos/géneros textuais é importante para a compreensão de diferentes textos, o estudo da diversidade de géneros é fundamental na escola e pode ter consequências positivas nas aulas de Língua Portuguesa, se se levarem em conta os seus usos e funções numa situação comunicativa.



É grande a variedade de gêneros textuais decorrente do aparecimento e desenvolvimento do ciberespaço, muitos deles com correspondentes na tecnologia anterior, isto é, no escrito impresso e na oralidade. Segundo Marcuschi (2005: 13): “[...] a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las, mas ainda não sabemos como isso se desenvolverá.”

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua nos seus diversos usos autênticos do nosso cotidiano.

No caso dos textos literários, o sentido da diversidade deve conduzir à valorização de diferenças de modo, gênero e subgênero literário, de temática, de estilo e de vinculação histórico-cultural. Pretende-se fazer ver ao aluno que, neste caso, não se está perante um mero “tipo” de texto, equiparável aos anteriores, mas antes perante textos com um estatuto estético e cultural próprio.

Na leitura dos textos literários, é importante que o trabalho se foque na tomada de consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são apresentados. Estes textos oferecem uma enorme resistência a leituras apressadas, fáceis, estereotipadas, simplistas e devem surgir nos manuais propostas de leituras críticas, que levem o aluno a interpelar o texto e a construir o seu significado, contribuindo para uma maior autonomia na construção da leitura, desenvolvendo as suas competências reflexivas e metacognitivas e dando significado ao seu papel face aos textos.

Há que investir no aproveitamento das suas virtualidades, através do estabelecimento de relações intertextuais que permitam que o aluno/leitor tenha a oportunidade de manifestar a sua competência leitora, pela compreensão na leitura de diversos textos, literários e não literários, pelo reinvestimento dos conhecimentos adquiridos, pelo grau de reflexão empenhado e pela apreciação crítica registada. Deverá também apostar-se mais na exploração conjunta de textos, na criação de redes de textos, onde o diálogo intertextual esteja presente, permitindo aos alunos associar entre si textos que partilham uma mesma estrutura, um mesmo tema. Por outro lado, deve também apostar-se na associação da leitura dos textos propostos com outras leituras que se espera que o aluno já tenha realizado ou possa vir a realizar.

A leitura do texto literário deverá ser estimulada, pois, não só contribui, decisivamente, para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, como permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, devem ser selecionados, para leitura obrigatória, autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum. Neste domínio, o convívio com os textos literários deverá acontecer também sempre que se estender o âmbito da competência à leitura recreativa em aula.

No ato de ler, encontramos um tempo lúdico e de evasão, sendo, por isso, necessário que ele figure entre as atividades comuns do quotidiano. Para que os alunos desenvolvam o hábito de ler, deve dedicar-se algum tempo à leitura recreativa de textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal, capazes de transformar os alunos em leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida. Deve ser dada importância aos gostos e interesses dos alunos, cabendo ao professor a sua orientação, sugerindo um leque diversificado de textos a ler (Reis, 2009).

Com o apoio da biblioteca escolar, podem ser organizadas diversas atividades para estreitar a relação dos alunos com os textos, como, por exemplo: o dia do autor (em que um dado autor vem à escola conversar sobre um determinado livro da sua autoria); o livro da semana (cuja leitura é aconselhada pelo bibliotecário); o “cantinho da leitura” (espaço da biblioteca, onde, semanalmente e em grupo, os alunos leem um livro, sob a orientação de um professor, seguindo-se um diálogo sobre o mesmo); a leitura em conjunto (assumindo um aluno o papel de narrador e alguns dos restantes o papel de outras personagens, sob a orientação do professor); seminários sobre temas que aglutinem conhecimentos de diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, em que cada aluno dá o seu contributo, após diversas leituras sobre o subtema que estudou (o conjunto dos subtemas tratados permite esclarecer melhor o tema central); encontros em torno da leitura (com dramaturgos, poetas, romancistas, cientistas, ensaístas); escrita de comentários sobre livros; dramatização de textos lidos; promoção da utilização dos recursos existentes na biblioteca escolar nas aulas das diversas áreas

curriculares, disciplinares e não disciplinares que integram o currículo; organização de feiras do livro na escola (com a colaboração de editores e livreiros locais); desenvolvimento de ações de sensibilização de pais e encarregados de educação para a problemática da leitura, em colaboração com o(a) Diretor(a) de Turma.

Face ao exposto, a biblioteca é uma das forças educativas mais poderosas de que dispõem estudantes, professores e investigadores. O aluno deve investigar e a biblioteca é o centro de investigação, um laboratório. Regra geral, existe nos alunos o desejo de descobrir o que há nos livros. A escola deve desenvolvê-lo, recorrendo aos serviços da biblioteca.

Em síntese, a leitura aperfeiçoa-se e aprofunda-se através da pluralidade das experiências e atividades de leitura: orientadas para a aquisição de estratégias para monitorizar o processo de compreensão; aplicadas a diferentes tipos textuais; implicando abordagens diversificadas dos textos; envolvendo os alunos na comunicação literária e apoiando-os na construção de uma receção pessoal dos textos.

### **Princípio 7**

#### **A aquisição e o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura implicam a valorização da motivação para a leitura**

Dado que a leitura constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais e, nesse aspeto, contribui fortemente para o sucesso escolar e a integração social do indivíduo, os manuais escolares devem motivar os alunos para a leitura, apelando à sua imaginação através dos textos e das atividades propostas e estimulando-lhes a curiosidade através da formulação de questões problemáticas relativas a assuntos que lhes despertem interesse.

O aprofundamento da relação afetiva com a leitura exige o contacto dos alunos com os livros enquanto objetos, o acesso a uma grande variedade de obras, a vivência de situações que propiciem o prazer imediato da leitura e a afirmação da subjetividade do leitor.

Apesar de encontrarmos no ato de ler um tempo lúdico e de evasão, é necessário que ele figure entre as atividades comuns do quotidiano. Para que os alunos desenvolvam

o hábito de ler, os manuais escolares devem propor com mais frequência a criação de espaços dedicados à leitura recreativa de textos, capazes de os converter em leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida, em vez de apresentarem apenas algumas sugestões de leitura, por vezes descontextualizadas. Uma estratégia interessante a promover pelos manuais escolares neste âmbito seria a utilização dos blogues como um espaço de partilha e troca de informações sobre livros e leitores, que podem contribuir para a constituição de uma comunidade de leitores.

Uma boa forma de implicar os alunos na leitura e de impulsionar hábitos de leitura é a celebração de contratos de leitura, prevista nos programas de Língua Portuguesa. Para além de darem ao aluno a liberdade de escolher textos relativos a assuntos do seu interesse, comprometem-no com a realização da tarefa, estabelecendo os seus direitos e deveres no processo. O acompanhamento do aluno contribui para o seu crescimento enquanto leitor, ajudando-o a autorregular o seu percurso, em direção à autonomia.

O recurso a práticas que pressupõem o trabalho colaborativo trará também muitas vantagens para o envolvimento dos alunos na leitura, ao dar-lhes a possibilidade de discutir pontos de vista, resolver problemas em conjunto, partilhar experiências de leitura. Convoca uma forte interação do leitor com o texto e com os outros leitores e mobiliza diversas estratégias, tais como:

- a previsão, ligada à antecipação do desenvolvimento do texto e monitorização do processo, através da leitura para confirmação das expectativas iniciais;
- a clarificação, que pressupõe a identificação de palavras difíceis ou sequências textuais complexas e discussão com colegas para resolução de obstáculos de leitura;
- o questionamento, associado à formulação de perguntas pelos próprios alunos para avaliar a compreensão do texto por parte dos colegas;
- o resumo, que implica a identificação dos principais tópicos ou factos de um texto para elaboração de sínteses de determinados excertos, que poderão ser depois reformuladas, a partir da leitura de outros capítulos ou secções do texto (Biancarosa & Snow, 2006).

Uma outra estratégia muito importante para a criação de comunidades de leitores é o desenvolvimento de projetos centrados na leitura, que envolvam os alunos, os

professores, os pais e a comunidade, que impliquem a troca de opiniões entre jovens e adultos sobre as obras, que fixem desafios e atividades de leitura e que, acima de tudo, contribuam para a criação de uma atmosfera positiva que revele o ato de ler enquanto uma atividade para toda a vida. Também a este nível, os manuais escolares podem apresentar sugestões de atividades importantes.

Se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor. Mas o texto, em si mesmo, deverá também constituir-se como motivador. Uma condição essencial para cultivar no aluno o gosto de ler é expô-lo a textos literários e não literários que vão ao encontro dos seus interesses. Para motivar os alunos, têm de ser criados, na escola e fora dela, tempos e espaços para a leitura. Os manuais escolares podem ser mais um instrumento que possibilita o referido encontro com a leitura, através da criação de espaços de diálogo e partilha das leituras realizadas, da divulgação de livros e do incentivo à utilização da biblioteca escolar e municipal, entre outras possibilidades.

Atribui-se a Roland Barthes a célebre máxima: *Não restam dúvidas de que é isto a leitura: reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas*. É certo que o primeiro caminho para acender a leitura nos jovens é mostrar-lhes como ela ilumina a nossa própria vida. Deste modo, nos manuais escolares, deverá ser dada ao aluno a oportunidade de escolher os livros que mais lhe interessam e de se questionar sobre *o que é que esta personagem ou determinada situação tem ou não a ver consigo?*, atualizando e reescrevendo o texto a partir das suas próprias vivências. Deverão, ainda, fornecer informação que desperte a curiosidade pelo tema.

É indispensável que, desde a aprendizagem mais elementar, se gere uma verdadeira educação do gosto pela leitura, à luz da valorização ativa do rico património literário e de uma cultura dinâmica da literacia.

## Princípio 8

### **A aquisição e o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura implicam a valorização da interação oralidade, leitura e escrita**

Segundo Pretti (1974, p. 7), "a língua é o suporte de uma dinâmica social", ou seja, é o principal código utilizado pelo homem na sua vida social. Na nossa sociedade, a oralidade, a leitura e a escrita interrelacionam-se permanentemente.

Do mesmo modo, para que os objetivos do currículo de Língua Portuguesa possam ser atingidos, é fundamental que, ao longo da educação básica, todos os alunos participem em situações educativas e experiências de aprendizagem como: *audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes; audição orientada de registos de diferentes variedades do Português; Actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade; Actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...); Actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos; Actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento; Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito; Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos; Actividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua; Actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção.* (Ministério da Educação, 2001, p. 36). Para que estas experiências de aprendizagem permitam cumprir os objetivos do currículo requerem uma forte articulação entre os domínios da oralidade, da leitura e da escrita.

O trabalho com os géneros orais é muito enriquecedor e permite socializar na sala de aula através da abordagem de assuntos que fazem parte da vida quotidiana (Marcuschi & Dionísio, 2005). Através da oralidade, o aluno assume o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação diversas.

Ler para escrever é imprescindível, pois permite aprofundar o conhecimento dos conteúdos sobre os quais se está a escrever e as características do género em questão.

Da mesma forma, a escrita constitui-se como um instrumento ao serviço da leitura seja porque é necessário tomar notas para lembrar os aspetos fundamentais do que se está a ler, ou porque a compreensão do texto requer que o leitor faça resumos ou esquemas que o ajudem a reorganizar as informações. Através da escrita, apropria-se de mecanismos e de saberes que lhe permitem ler e compreender melhor e ser mais sensível à qualidade dos textos escritos (Pereira, 2008).

Por conseguinte, as práticas de compreensão e produção de textos escritos e orais, em situações contextualizadas de uso, devem ocupar um lugar de destaque nas propostas dos manuais escolares, promovendo um trabalho integrado dos diferentes domínios e não a sua mera justaposição.

No domínio do oral, poder-se-á, em algumas situações, recorrer a textos orais gravados, para realizar atividades que possibilitem: i) a aprendizagem de comportamentos sociais e linguísticos adequados aos diferentes contextos e situações de comunicação; ii) a sensibilização para a diversidade que a nossa língua apresenta, a vários níveis, fruto de múltiplos fatores, nomeadamente, geográficos e sociais; iii) o contacto com discursos com diferentes graus de formalidade; iv) o alargamento do vocabulário. Para possibilitar este trabalho, do acervo das bibliotecas, deverá fazer parte material áudio e vídeo, que possibilite o desenvolvimento das competências acima enunciadas. Entrevistas, debates, bons modelos de dicção de textos poéticos e contos narrados oralmente são alguns exemplos de textos a que se pode recorrer. Os próprios manuais escolares já apresentam recursos desta natureza, normalmente reservados ao professor.

Analisando agora em particular a interação entre a leitura e a escrita, a investigação confirma que o ensino da escrita favorece a aprendizagem da leitura. Muitas das capacidades convocadas pelo ato de escrever (tais como a escolha do vocabulário, o cuidado com a ortografia, a atenção à sintaxe, ou a adequação do texto ao seu propósito e aos seus destinatários) são também essenciais na descodificação das mensagens escritas, levando os alunos a mobilizar recursos, no interior e no exterior dos textos. Deste modo, os manuais escolares devem promover mais a interação entre a leitura e a escrita e prever situações de escrita diversificadas: produção individual e coletiva de diferentes tipos/géneros textuais, com diferentes objetivos; escrita criativa; resposta por

escrito a fichas de leitura sobre a obra de onde foram retirados alguns dos textos lidos e muitas outras (Niza, Segura & Mota, 2011).

Tal como propomos que a leitura seja trabalhada como processo, defendemos que, nas atividades de escrita, se tenha em consideração a dimensão processual, mostrando preocupação pelo processo da sua construção, em detrimento do texto-produto, muito evidenciado por uma tradição pedagógica do ensino da escrita.

Tendo presente a escrita como processo e a importância de trabalhar a leitura e a escrita de modo interativo, é fundamental que os manuais escolares promovam a revisão e aperfeiçoamento de textos. Esta implica uma reflexão sobre o que foi escrito, que não incide apenas nos aspetos gráficos e ortográficos dos textos, implicando também a sua reestruturação através da reorganização e reescrita de partes deste, a demarcação clara de parágrafos e períodos e o uso adequado da pontuação.

Como afirma Rui Canário (2005: 14)., o “problema que existe nas escolas não reside no facto de se ler e escrever pouco (...), mas sim (...) no uso que, no contexto escolar, é feito da leitura e da escrita e que não facilita, ou não permite o acesso ao que se designa de pensamento letrado”.

### **Princípio 9**

#### **A aquisição e o desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura exigem o contacto com uma grande variedade de recursos didáticos**

Uma pedagogia para a autonomia requer a mobilização de recursos múltiplos de aprendizagem. O *corpus* textual de um manual escolar é, sem dúvida, um importante recurso e deve ajudar a inserir o aluno na vida real e social, alargar a sua visão do mundo, estimular a sensibilidade a questões fundamentais da existência e a capacidade de as problematizar, reforçar os mecanismos da identidade e da alteridade dos sujeitos e das comunidades, agudizar a consciência de como a cultura e o imaginário, individual e coletivo, são moldados, transformados e acrescentados pelo uso criativo e estético da linguagem.

Deste modo, a escolha do *corpus* textual de um manual deve conjugar fatores inerentes aos textos, aos alunos e ao enquadramento didático visado. É fundamental que



seja representativo e ofereça uma amostra significativa de textos, englobando o conjunto alargado de objetos textuais que não de estar presentes na aula de Português, apresentados em diversos suportes, destinados ao desenvolvimento das competências específicas quer no modo oral, quer no modo escrito.

Sendo desejável o ensino da leitura/produção de textos com base na noção de tipo/género textual, é bem-vinda uma maior variedade de textos, principalmente aqueles a que os alunos estão expostos no seu dia a dia, uma vez que, ao dominá-los, eles ampliam a sua competência de atuação social. Logo, a escola também tem de os preparar para o convívio com estas situações de leitura.

Nas diretrizes do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1991a, b; DEB, 2004; Reis, 2009), dá-se importância à leitura de textos literários, mas também à de textos não literários. Reconhecemos que a presença do texto literário é essencial, mas que a preocupação com os discursos utilitários da vida moderna também é legítima. O cidadão é bombardeado pelo discurso político, pela publicidade, pela informação, pelas leis, pelos regulamentos e tem de os entender e agir em função deles, além de ter de saber fazer exposições, requerimentos, declarações, etc. Desta forma, o manual escolar de Língua Portuguesa deve possibilitar que o aluno leia estes tipos de texto e os exercite na escrita. Não está comprovado que o estudo do texto literário seja suficiente para garantir a competência do cidadão nesses aspetos.

Assim, os manuais escolares devem apresentar um *corpus* textual que crie oportunidades para que, na aula e fora dela, os alunos tenham acesso a diferentes e significativas experiências de contacto com os textos e se tornem sujeitos autónomos no e pelo ato de dizer, de ler ou de escrever, bem como na construção e partilha de uma cultura literária. Desta forma, devem permitir ao aluno o contacto com textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas, considerando os domínios do literário e do não literário. Trata-se de promover a diversidade, não apenas das formas discursivas a abordar, mas também dos modos de aproximação aos contextos específicos de uso de textos didáticos (artigos de enciclopédia, manuais científicos...), textos informativos, textos de opinião, textos ou filmes de publicidade, documentários e reportagens (leitura textual e leitura visual), de relatos de viagem ou de textos de carácter

humorístico. Por possibilitarem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação, devem também ser apresentados textos como: mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, entre outros. Seriam também de incluir neste domínio textos do quotidiano, aos quais recorreremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: notícias, bilhetes, formulários, instruções, horários, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual, etc.

Em síntese, os manuais devem incluir recursos que permitam dotar os nossos alunos com vários tipos de literacia - literacia relativa aos textos escritos em suporte papel, literacia relativa às imagens, à televisão e à Internet, por exemplo. (Reis, 2009).

Com o objetivo de dar conta, de forma clara, da diversidade dos textos a contemplar no Ensino Básico, reproduzimos os quadros-síntese dos referenciais de textos para o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, que são apresentados nos programas de Língua Portuguesa (Reis, 2009).

Leitura	
TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• narrativas da literatura portuguesa clássica e contemporânea (originais ou adaptações)</li> <li>• narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa</li> <li>• narrativas da literatura universal, clássica e contemporânea (originais ou adaptações)</li> <li>• textos da literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...)</li> <li>• narrativas de literatura para a infância, portuguesas e estrangeiras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- de aventuras</li> <li>- fantásticas</li> <li>- com forte ligação ao real</li> </ul> </li> <li>• textos dramáticos</li> <li>• poemas, canções</li> <li>• biografias; autobiografias</li> <li>• descrições, retratos, auto-retratos</li> <li>• banda desenhada</li> <li>• diários; memórias</li> <li>• relatos de viagem</li> <li>• relato histórico</li> <li>• adaptações para filmes e séries de televisão de obras de literatura para a infância ou outras adequadas a esta faixa etária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• textos dos media (notícia, reportagem, entrevista, publicidade)</li> <li>• textos de manuais escolares; textos científicos; textos de enciclopédias, de glossários, de dicionários...</li> <li>• cartas, correio eletrónico, SMS, convites, avisos, recados</li> <li>• blogue, fórum</li> <li>• textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas</li> <li>• índices, ficheiros, catálogos</li> <li>• roteiros, mapas, legendas</li> <li>• planos, agendas, esquemas, gráficos</li> </ul>

Quadro 14 – Referencial de textos para o 1º Ciclo (Reis, 2009, p. 65)

Leitura	
TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• narrativas da literatura portuguesa</li> <li>• narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa</li> <li>• narrativas de literaturas estrangeiras</li> <li>• literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...)</li> <li>• biografias; autobiografias</li> <li>• diários; memórias</li> <li>• relato histórico</li> <li>• relatos de viagem</li> <li>• narrativas infanto-juvenis</li> <li>• textos para teatro</li> <li>• poemas, poemas musicados, letras de canção...</li> <li>• banda desenhada</li> <li>• adaptações de obras literárias para cinema e para televisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• textos dos media (notícia, reportagem, texto de opinião, crítica, entrevista, publicidade)</li> <li>• textos de manuais escolares</li> <li>• textos científicos, de enciclopédias, glossários, dicionários...</li> <li>• descrições, retratos, auto-retratos</li> <li>• cartas, correio electrónico, SMS, convites, avisos, recados</li> <li>• blogue, fórum</li> <li>• textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas</li> <li>• índices, ficheiros, catálogos,</li> <li>• roteiros, mapas, legendas</li> <li>• planos, agendas, esquemas, gráficos</li> </ul>

**Quadro 15 – Referencial de textos para o 2º Ciclo (Reis, 2009, p. 104)**

Leitura	
TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• narrativas da literatura portuguesa, clássica e contemporânea</li> <li>• narrativas da literatura dos países de língua oficial portuguesa</li> <li>• narrativas da literatura universal, clássica e contemporânea</li> <li>• literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas, ...)</li> <li>• narrativas juvenis de aventura, históricas, policiais, de ficção científica e fantásticas...</li> <li>• narrativas juvenis de carácter realista, com registo intimista, de reflexão social...</li> <li>• textos dramáticos, espectáculos de teatro</li> <li>• poemas</li> <li>• crónicas</li> <li>• relatos de viagem</li> <li>• biografias; autobiografias</li> <li>• diários; memórias</li> <li>• narrativa historiográfica</li> <li>• adaptações para filme e séries de televisão de obras literárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ensaios; discursos</li> <li>• descrições; retratos; auto-retratos</li> <li>• textos científicos; textos de enciclopédias, de dicionários, etc.; textos de manuais escolares</li> <li>• notícia; reportagem; entrevista</li> <li>• texto de opinião; crítica; comentário</li> <li>• textos de blogues e fóruns de discussão</li> <li>• propaganda; material de publicidade</li> <li>• banda desenhada</li> <li>• cartas; correio electrónico; SMS; convites; avisos; recados</li> <li>• regulamentos; normas</li> <li>• roteiros, sumários, notas, esquemas, planos</li> <li>• índices; ficheiros; catálogos; glossários</li> <li>• currículo; carta de apresentação</li> </ul>

**Quadro 16 – Referencial de textos para o 3º Ciclo (Reis, 2009, p. 141)**

Mas, nos manuais escolares de Língua Portuguesa, devem estar presentes outros recursos para além do *corpus textual*: materiais que facilitem o trabalho autónomo dos alunos, especialmente no âmbito da leitura orientada, da escrita (guiões de leitura, ...), conjuntos de obras para atividades de leitura recreativa (a disponibilizar através da

Biblioteca de turma, por exemplo); materiais de consulta que deveriam ser referidos sistematicamente (enciclopédias, dicionários, prontuários, gramáticas, ...); outros materiais que deveriam ser associados às propostas de trabalho apresentadas aos alunos (nomeadamente, jornais e revistas); arquivos de trabalhos elaborados pelos alunos e destinados a estudo, aperfeiçoamento e divulgação.

É também de esperar que os projetos não se fechem e se assumam como autossuficientes, mas antes aproximem o aluno do saber através da promoção do acesso a diversas fontes de saber externas a eles.

Parece-nos particularmente importante o estímulo à consulta de dicionários, fundamental para a resolução de problemas de compreensão. Trata-se de uma ferramenta indispensável no âmbito de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, mas, em especial, em Língua Portuguesa, para o desenvolvimento sistemático da ampliação do vocabulário.

Somos de opinião de que, para além dos dicionários, gramáticas e prontuários, os manuais escolares devem ainda propor o recurso à diversidade de materiais de consulta em diferentes suportes que proliferam na nossa sociedade atualmente e associá-lo à realização de atividades que envolvam maiores componentes de pesquisa de informação, nomeadamente através do uso das tecnologias de informação e de comunicação.

O desenvolvimento das TIC contribuiu, de forma decisiva, para tornar obsoleta uma pedagogia centrada no professor, que utiliza exclusiva ou principalmente manuais escolares como fonte de conhecimento. O espaço e o tempo pedagógicos são também profundamente alterados: a sala de aula passa a ser apenas um entre muitos locais, na escola e fora dela, onde as experiências de aprendizagem têm lugar; o tempo letivo é igualmente diluído por um sem número de oportunidades em que o aluno, mais ou menos acompanhado, vive situações estimulantes e enriquecedoras. Neste contexto, o manual escolar é um “recurso” claramente insuficiente e deve ajudar a promover outras leituras através da realização de bibliotecas de turma e pelo incentivo à frequência das bibliotecas escolares e municipais e à consulta da multiplicidade de recursos disponibilizados na Internet.

Para que a Escola contribua para o desenvolvimento desejado dos seus alunos, é necessária a utilização de recursos que facilitem a integração e dinamização dos processos de ensino e aprendizagem e, dentre os recursos existentes, destaca-se a biblioteca escolar, instrumento indispensável como apoio didático, pedagógico e cultural e também como elemento de ligação entre o professor e os alunos nas práticas de leitura e na elaboração de pesquisas. Como já tivemos a oportunidade de referir, esta tem muitas potencialidades, sendo um instrumento de desenvolvimento do currículo, de promoção da leitura, de formação para a aprendizagem permanente (associada à pesquisa, seleção, tratamento e organização de informação a utilizar com diversas finalidades), de estabelecimento de laços entre a escola e a comunidade, de recreação. Embora devesse ser a alma da escola, na grande maioria das vezes, a biblioteca é encarada como um anexo da escola.

As bibliotecas podem representar também um forte contributo para o desenvolvimento da cidadania nas camadas mais desfavorecidas da população e para a elevação do seu grau de participação democrática na sociedade.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"A investigação, tal como a diplomacia, é a arte do possível."*

W. Q. Patton

Tomando como referência o enquadramento teórico do estudo empírico, a análise e interpretação de dados, as conclusões e as sugestões pedagógico-didáticas, neste balanço final da nossa investigação, relevam-se alguns dos pressupostos que, pela sua pertinência, nos parecem de realçar.

O domínio da leitura e da escrita é, nos nossos dias, uma aptidão básica. Faz parte dos direitos de cidadania. Saber pedir, protestar, defender-se, informar-se, expor, reclamar, demonstrar, explicar, contestar... são atos de comunicação, que é necessário saber realizar, oralmente e por escrito na língua, do país de onde se é natural e/ou onde se vive.

É tarefa essencial da Escola dar aos que por ela passam condições para poderem exercer estes direitos. Para cumprir tal objetivo, deverá contribuir para que todos adquiram e desenvolvam competências em diversos domínios, entre os quais destacamos a compreensão na leitura, um dos centros de interesse do nosso projeto de doutoramento.

O percurso de investigação realizado levou-nos a tomar consciência do facto de que, para trabalhar a leitura neste sentido, a escola deve promover a abordagem transversal do seu ensino e aprendizagem, a fim de atender aos objetivos específicos das diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e aos interesses dos seus alunos, em termos de realização pessoal e integração social.

Quando a preocupação é formar bons leitores e, paralelamente, bons escritores, deve partir-se da análise do grande abismo que existe entre a prática escolar e a prática social da leitura. Urge assim construir novas formas de lidar com as práticas de leitura, aproximando-as das práticas sociais. Como o propósito é conciliar objetivos pedagógicos e institucionais com os objetivos dos alunos, devem estabelecer-se novas maneiras de

administrar o tempo, novas formas de mediar a aprendizagem, assim como também é necessário redistribuir os papéis do professor e do aluno em relação à leitura.

A preocupação com estas questões está presente nos programas de Português, através da ênfase colocada nas competências de leitura a desenvolver e nas orientações de gestão curricular deste processo, que sublinham a importância de experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras, que possibilitem a progressão dos alunos para patamares sucessivos, em termos de maior complexidade e eficácia leitora.

Para nos tornarmos leitores é preciso: primeiro, aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras; segundo, é preciso querer ler. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade. Acontece, por vezes, que o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição. Por outro lado, manter viva a vontade de ler exige que as experiências de leitura sejam gratificantes.

Com base nos resultados deste estudo, pode afirmar-se que:

- a leitura é um importante instrumento de aprendizagem e ocupa um papel de grande relevância na vida de um indivíduo; não só representa o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade e para a formação de cidadãos, mas também é por meio dela que se adquire uma perceção singular do mundo que permite refletir sobre as informações com base no seu próprio referencial e, assim, avaliá-las e questioná-las;

- a leitura é um processo complexo, que implica desvendar e construir sentidos; por envolver os processos de perceção, memória, inferência, dedução, processamento estratégico, constitui-se como uma *atividade cognitiva* por excelência; como afirma Pennac (1993), "*ler não é unicamente descodificar os símbolos gráficos, é também interpretar o mundo que nos rodeia*";

- a didática das línguas e das literaturas está ainda hoje demasiado presa à didática do manual escolar, de que professor e alunos estão quase totalmente dependentes; prevalece a crença na ideia de que o manual é a aula, quando se devia acreditar antes que o manual é um servidor da aula; esta perceção é válida para todas as áreas curriculares disciplinares, incluindo a de Língua Portuguesa;

- ao fim de quase dois séculos, o manual escolar continua a ser o rei dos instrumentos didáticos numa simbiose com o professor que urge aprofundar; a relação que os professores estabelecem com os manuais escolares, hipoteticamente benéfica, acaba por deteriorar os processos de ensino e aprendizagem e a evolução da escola, de forma que a utilidade e a validade do manual enquanto suporte básico da aprendizagem continuam a ser discutidas, formando-se invariavelmente dois grupos de opinião antagónicos - os que defendem a sua morte e os que são favoráveis à sua permanência.

Quem se manifesta contra o seu uso defende que a vivência do dia a dia não se aprende nem se ensina pelo manual escolar considerando ainda que este é redutor, devido à sua necessidade imperiosa de estruturar e fixar os conteúdos, impondo uma progressão e um ritmo e tornando-se necessariamente conservador. Além disso, o manual é escrito para os professores e não para os alunos, sendo que estes últimos nunca têm voz ativa no seu processo de adoção. O manual é um produto comercial e a sua qualidade nem sempre está assegurada.

Os manuais escolares são assim gerados a partir de um conceito da profissão docente que se situa na órbita do operariado, ou seja, contribuem fortemente para a extinção do professor enquanto profissional intelectual e criativo. As editoras contribuem para a pouca dignificação da profissão docente: os seus discursos chegam a julgar os professores incapazes para o exercício da profissão, se acaso estes declaram que não encontram manuais de qualidade ou que não conseguem executar as sugestões de trabalho dos manuais (Castro, 1999; Tormenta, 1999).

Os que o defendem invocam as seguintes razões: o manual escolar garante a igualdade de oportunidades, porque é o mesmo para todos; constitui um instrumento de trabalho sempre disponível para que o aluno continue a aprender, mesmo fora da aula, e permite ao professor gerir individualmente as dificuldades que algum aluno possa encontrar; ajuda a sistematizar o conhecimento e a estruturar o pensamento; adapta-se a todos os usos pedagógicos; assegura a ligação entre a escola e a família.

Como afirma, Jorge (2003, p. 35):

*“O manual escolar não obriga o professor, antes o liberta! Porque permite que o seu trabalho se prolongue no tempo (e no espaço?).”*

*O manual escolar não limita o professor, antes o prolonga, quando estimula a autonomia do aluno, quando lhe abre portas para a recuperação e reinterpretação das vivências da aula.*

*O manual escolar cumpre o seu papel quando, nas mãos do estudante, o desafia, o motiva, o apoia e lhe permite autoavaliar-se no processo de consolidação de novos saberes. Prolongando as suas aprendizagens em aula, podendo recorrer a um manual que o captive e lhe facilite uma apropriação sólida dos saberes, o estudante reconhecerá no manual a tal ferramenta de que necessita para se apoiar, na sua preparação individual.(...)”*

Pela sua relevância, no nosso estudo, procurámos analisar a forma como os manuais escolares de Língua Portuguesa promoviam a aquisição e desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura e a motivação para a leitura.

A análise de manuais levada a cabo evidencia uma tendência para as práticas de leitura promovidas se centrarem no desenvolvimento de competências particularmente valorizadas em contexto escolar (por exemplo, a compreensão de textos literários) e valorizarem certas estratégias (por exemplo, o processamento de informação explícita em detrimento de outras como a construção de inferências ou o estabelecimento de relações entre os textos estudados e os conhecimentos prévios que o aluno-leitor já detém).

De facto, os manuais escolares que analisámos apresentavam algumas limitações no que dizia respeito à exploração dos diferentes textos, apostando em práticas de leitura rotineiras, através das quais a compreensão na leitura era sobretudo trabalhada por meio de operações como a descodificação e identificação e, menos frequentemente, por meio da inferência, mobilização de conhecimentos, classificação e justificação. Valorizava-se, junto dos alunos, a ideia da leitura como produto, ao invés de se lhes abrir horizontes para um entendimento da leitura como processo. Assim, estamos perante uma abordagem da leitura muito centrada na leitura literal e na descodificação, em detrimento da leitura inferencial ou leitura/compreensão e do desenvolvimento do sentido crítico e construção de conhecimento.

Face ao exposto, devem ser revistas as conceções de leitura veiculadas pelos manuais de Língua Portuguesa. Estes devem também ser repensados, de modo a promover o direito à opinião divergente e a aproximar a escola das questões do

quotidiano. Devem também contribuir para: tornar o currículo mais dinâmico; ajudar o aluno a expressar-se melhor e com maior confiança em si e a escrever melhor; conhecer melhor o mundo em que se vive e a construção de um conhecimento mais amplo e multidisciplinar; o exercício da cidadania.

Por conseguinte, podemos concluir que, por vezes, os manuais de Língua Portuguesa se apresentam como um obstáculo à promoção da transversalidade da língua portuguesa pela falta de um número suficiente de projetos e atividades que levem professores e alunos a tomar consciência da relevância da língua materna e da necessária operacionalização da sua transversalidade. O discurso oficial da inovação pedagógica, no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de competências pelos alunos, encontra nestes manuais escolares um óbice e não um recurso. A sua lógica de organização continua centrada na aquisição de conteúdos e, mais concretamente, nos saberes específicos da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

### **Limitações do estudo e novas perspetivas de pesquisa**

*“Não tenhas a pretensão de ser inteiramente novo no que pensares ou disseres. Quando nasceste já tudo estava em movimento e o que importa, para seres novo, é embalares no andamento dos que vinham atrás.”*

Vergílio Ferreira, *Pensar* (1992, p. 226)

Qualquer projeto de investigação apresenta, inevitavelmente, algumas limitações. O estudo empírico que levámos a cabo não constitui exceção a esta regra.

A orientação natural para a abordagem ao objeto de estudo pareceu-nos a qualitativa, seja pela forma como os dados foram obtidos – essencialmente por meio da análise documental –, seja pela forma como era preciso concebê-los – no seu conteúdo e na sua significação contextual.

Na análise documental, partimos de um amplo e complexo conjunto de dados para chegarmos a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigiram de nós, enquanto investigadora, sensibilidade, intencionalidade e competência teórica, pois

desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até à comunicação dos resultados constituiu-se um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo.

A nossa principal limitação prende-se com a impossibilidade de cruzamento com outro tipo de dados provenientes de um questionário/entrevista a professores do Ensino Básico responsáveis pela adoção dos manuais escolares que foram incluídos no *corpus* do nosso estudo e/ou aos respetivos autores.

Segundo Bell (1997, p. 85), “nenhuma abordagem depende unicamente de um só método.” No entanto, para Erickson (1986), o que determina a opção metodológica do investigador não será propriamente a adesão a um ou outro paradigma, mas o conteúdo e intenção do que vai ser objeto de estudo.

Os constrangimentos temporais e a multiplicidade de dados oriundos da análise integral de nove projetos editoriais determinaram a nossa opção pela análise documental, apesar de conhecermos as principais críticas e limitações que lhe são apontadas: amostras não representativas dos fenómenos estudados; falta de objetividade e validade questionável; escolhas arbitrárias de aspetos e temáticas a serem enfatizados.

As características deste estudo permitem-nos formular algumas inferências, mas não fazer generalizações, uma vez que recorreremos a uma metodologia de pendor essencialmente qualitativo que aumenta a subjetividade da interpretação dos dados e, conseqüentemente, das conclusões a que chegámos.

A par das possibilidades e limitações presentes nas escolhas metodológicas realizadas, a condução desta investigação permitiu a observação de aspetos que ficaram por aprofundar e que poderão ser retomados em outros estudos.

Nesse sentido, no decorrer do desenvolvimento dos trabalhos, surgiram como caminhos alternativos e não explorados:

- implicação dos professores responsáveis pela adoção de manuais no processo de análise e melhoria do manual como promotor do desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura e na motivação para a leitura;
- levantamento de representações dos autores de manuais sobre esta problemática; quando iniciámos este estudo, era também nossa intenção procurar

resposta para a questão: *Será que todos os autores de manuais escolares têm consciência da importância do desenvolvimento de competências transversais para uma formação integral e uma futura inserção profissional e social dos alunos?*; apesar de a procura de respostas para esta questão ter sido adiada, parece-nos que continua válida e constitui um caminho de investigação que enriquecerá o estudo da transversalidade da língua portuguesa na leitura através dos manuais escolares.

- apresentação de sugestões de estratégias didáticas e atividades concretas que permitam a realização dos princípios orientadores da elaboração e seleção de manuais de Língua Portuguesa mais adequados ao desenvolvimento de competências transversais associadas à compreensão na leitura, apresentados neste estudo.

Esta dissertação não é, de forma alguma, um trabalho de investigação completo. É, somente, um primeiro passo. Aqui, apresentámos as bases teóricas que enformarão a nossa prática futura como professora de Português. Iniciámos um percurso reflexivo acerca do que caracteriza um bom leitor e do que se pretende com a leitura.

Terminámos com a apresentação de três questões que vão certamente ser o mote para a continuidade deste percurso investigativo que aqui retratei. São elas: *O que queremos quando queremos que os nossos alunos leiam? O que teremos de fazer para que o consigam? O que estamos a fazer é suficiente?*

Em jeito de remate final, resta-nos afirmar, de forma profundamente convicta, corolário da reflexão e aprendizagem realizadas com o trabalho que agora se conclui, que, na Sociedade da Informação, a Leitura é, verdadeiramente, pedra angular na construção do Futuro de cada aluno.





## **BIBLIOGRAFIA**



## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do Ensino Básico – Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P., (coord.). (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico – Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Aguiar e Silva, V. (1998). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português”. In *Diacrítica*, nº 13-14 (1998-1999), pp. 23-31.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alves, D., Freitas, M. J., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amor, E. (2004). *Littera: Escrita, Reescrita, Avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português. Para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Ançã, M. H. (1999). *Ensinar português: entre mares e continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Andrade, A. I., (coord), Pereira, L. A., Araújo e Sá, H., Bastos, M., Canha, M. B., Cardoso, I., et al. (Eds.). (2008). *Línguas e Educação: orientações para um trabalho colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Antão, J. A. S. (2000). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições ASA.
- APEL. (2001). Livro em Portugal. Hábitos de leitura [Versão Electrónica]. Retirado, de [www.apel.pt/livro/habitos1999/habitos.htm](http://www.apel.pt/livro/habitos1999/habitos.htm)
- Apple, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente – uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Apple, M. & Christian-Smith, L. (1991). The politics of the textbook. In M. Apple & L. Christian-Smith (Eds), *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Ed.), *Formar Leitores. Das teorias às práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.
- Arnaut, A. P. (2002). “Leituras da obra literária e ensino da literatura. Processos simbólicos em Levantado do Chão”. In C. Mello, et al. (coord.). *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 209-221.
- Artlet, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, J. (2003). *Learners for life: Students approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OCED.
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de doutoramento, ISCTE, Departamento de Sociologia.
- Azevedo, F., (coord.). (2007). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel
- Azevedo, F. J. F. (1999). Língua Materna, Mestria Linguística e manuais escolares. In R. V. Castro, J. L. Silva & M. L. Sousa (Ed.), *Manuais escolares: estatuto, função, história – Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares* (pp. 89-93). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Azevedo, F., & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 24-35.)
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do português*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Barbeiro, L. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, M. I. O. (2009). *Transversalidade da língua portuguesa e representações de responsáveis educativos*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomeu, R., & Sá, C. M. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Belo, M., & Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta nas aulas de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Benavente, A., (coord), Alexandre, R., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Benítez, M. P. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*, 19, 5-11.
- Bento, M. C. (2000). *Modos de existência do manual escolar de Língua Portuguesa: da produção à recepção*. Braga: Universidade do Minho: IEP.
- Bento, M. C. L. (1999). Concepções 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.
- Bentolila, A. (1996). De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris: Plon
- Bentolila, A., Chevalier, B., & Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bianco, Lima, & SylvestreIn. (2004). Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture? In Gentaz & Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 49-68).
- Birmingham, P. W., David. (2003). *Using Research Instruments: a Guide for Researchers*. London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York: Guilford Press.
- Bloom, H. (2001). *Como ler e porquê*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bogdan, R., Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonafé, J. M. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Borges, L. C. G. (1998). *A capacidade inferencial na compreensão em leitura*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Braunger, J., & Lewis, J. P. (2006). *Building a Knowledge Base in Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Brito, A. (1999). A problemática da adopção 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.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.

- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I & Paixão, M. F. (2004) *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI*. Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caillies, S., Denhière, G., & Kintsch, W. (2002). The effect of prior knowledge on understanding from text: evidence from primed recognition. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14, 267-286.
- Caldin, C. F. (2003) A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli (UFSC)*, Florianópolis, v. 15.
- Canário, R. (2005). *Porque escrever é fazer história*. Campinas/São Paulo: UNICAMP.
- Capucho, R. M. (2009). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Carmen, L., & Jiménez-Aleixandre, P. (1997). Los libros de texto: un recurso flexible. *Alambique*, 11, 7-14.
- Carreira, J. S. (2001). *O papel do conhecimento prévio na compreensão na leitura: estratégias de activação e desenvolvimento*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Carreira, J. S., & Sá, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In M. H. A. e. Sá & A. Moreira (Eds.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas* (pp. 73-82). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, A. R. F. B. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Castanho, G. (2002). ALL-Aprender a ler lendo: Projecto de Literacia para o século XXI. In G. Funk (Ed.), *(Re)pensar o ensino do português: valorização da língua portuguesa como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas* (pp. 41-53). Lisboa: Edições Salamandra.
- Castro, R. V. d. (2005). Entrevista "Não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos". In A Página da Educação. Novembro, 2005, pp. 11-13.
- Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. Sousa (Eds.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Castro, R. V.; Dionísio, M. L. (2009). (Re)Defining literacy. New roles of the workplace. In *The State, Civil Society and the Citizen. Exploring Relationships in the Field of Adult Education in Europe*, ed. Michal Bron Jr, Paula Guimarães, Rui Vieira de Castro, 185 - 195. . Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Castro, R. V.; Magalhães, J. (2005). Entre a lei e o mercado. Aspectos do manual escolar em Portugal no Século XX. In *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*, ed. Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach & María del Mar del Pozo, 135 - 153. Madrid: UNED
- Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. L., & Sousa, M. L. (Eds.). (1999). *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, R. V., & Sousa, M. L. D. (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga/Coimbra: Angelus Novus.
- Catalá, M., Català, G., Monclús, R., & Molina, E. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.

- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires. (Eds.). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis: Editoras Vozes.
- Choppin, A. (2007). *Le manuel scolaire: un objet commun, des approches plurielles. Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Choppin, A. (1999). Les manuels scolaires – de la production aux modes de consommation. 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. 3-17). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- CNE – Conselho Nacional de Educação. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. (pp. 159-178). Porto: Edições ASA.
- Colomer, T. (2001). O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In F. Carvajal Pérez & J. Ramos García (Eds.), *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/MEC.
- Contente, M. (2000). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Presença.
- Costa, M. A. (1998). Saber ler e saber ensinar a ler do Básico ao Secundário. In R. V. Castro & M. L. Dionísio (Eds.), *Linguística e Educação* (pp. 69-82). Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística.
- Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M. R. D. Martins, D. R. Pereira & A. I. Mata (Eds.), *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 75-113). Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, M. A. (1991). *Programas de língua portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua*. Comunicação apresentada em Encontro sobre os Novos Programas de Português, Lisboa.
- Couto, J. M. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 245-282). Lisboa Lidel.
- Cullinan, B. (2000). Independent Reading and School Achievement. *School Library Media Research* 3, 3.
- Cunha, J. B. R. (2008). *Abordagem da compreensão na leitura no Ensino Básico em Cabo Verde*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Darcovich, N. (2000). The measurement of adult literacy in theory and in practice. *International Review of Education*, 46 (5), 367-376.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: ASA.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento Educação Básica. (1999). Competências Transversais [Versão Electrónica]. Retirado em 30 de Outubro de 2005, de <http://.phoenix.sce.fct.unl.pt/jmmatos/EDUMAT/GESTFLEX/BGERAL.HTM>
- Dionísio, M. L. (2005). Literatura e Escolarização: A Promoção do Leitor Cosmopolita. *Palavras*, 27, 67-74.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Duarte, I. & Morão, P. (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: FLUP- Edições Colibri.
- Duarte, I. M. (Ed.). (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, R. (coord.), Veigas, A. S., Batalha, J., Pignatelli, M. d. L., & Henriques, M. (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, R. (coord.), Veigas, A. S., Batista, I., Batalha, J., Varela, L., Pignatelli, M. d. L., et al. (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark: DE: International Reading Association.
- Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., & Tower, C. (2006). Authentic Literacy Activities for Developing Comprehension and Writing. *Reading Teacher*, 60 (4), 344-355.
- EACEA/Eurydice (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: Eurydice
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Hamburgo: IEA.
- Elley, W. B. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *The Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- European Commission (2008). *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2004). Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. *Implementation of "Education and Training 2010"* Retirado, de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
- Faure, E. (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.
- Ferrão Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português - Língua Materna e não Materna - No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ferrão Tavares, C. (2004). *A Escola e a Televisão: olhares cruzados*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Ed. Caminho, Lisboa.
- Ferraz, M. J. (1997). Aprendendo a ensinar Português. In P. Feytor Pinto (Coord.), *Actas do 11 Encontro Nacional da APP. Aprendendo a ensinar português* (pp. 9-20). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. N. V. (2010). *Supervisão e abordagem da inferência em leitura no Ensino Secundário*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ferreiro, E. (2001). A revolução informática e os processos de leitura e de escrita. In F. Carvajal Pérez & J. Ramos García (Eds.), *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed Editora, S. A.
- Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a Cidadania - Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística de Texto / Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- Furtado, J. A. (2000). *Os livros e as leituras: novas ecologias da informação*. Lisboa: Livros e Leituras.

- Garcia Sobrino, J., Flor Rebanal, J., Martínez-Conde, J. G., Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P., & Polanco Alonso, J. L. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alaguara.
- GAVE. (2010). *Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo – Relatório Nacional de 2010*. Lisboa: GAVE.
- 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.
- Gérard, F., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora
- Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gimeno, J. (1992). Reformas educativas: utopia, retórica y práctica. *Cuadernos de pedagogia*, 197, 10-15.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gomes, B. (2011). *Representações sobre a interação leitura-escrita de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In S. F. Deslandes, R. Gomes & M. C. S. Minayo (Eds.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- González, M. J., & Romero, J. F. (2001). Intervención Psicoeducativa en Comprensión Lectora. In *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Goodman, K. S. (1988). *Report Card on Basal Readers*. New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- Grande, N. R. (1999). *A língua materna e a linguagem científica*. Comunicação apresentada no 3º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. *Português, propostas para o futuro: Transversalidades, gramática, avaliação*, Lisboa.
- Guzzetti, B. (2009). Thinking like a forensic scientist: learning with academic and everyday texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(3), p. 192-203.
- International Reading Association (2002). *Integrating Literacy and Technology in the Curriculum: A Position Statement of the International Reading Association*. Newark, DE: International Reading Association.
- João, F. M. M. (2009). *Manuais Escolares do 1º ciclo, entre Currículo e Programas*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Jolibert, J. (1998). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Jorge, A. M. (2003) – *Manual escolar, uma ferramenta do aluno*, in *Jornal “A Página da Educação”*, ano 12, (125), Julho 2003, p. 35.
- Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Key ideas of the Strategic Literacy Initiative* [Online]. (2001). WestEd. Available: <http://www.wested.org/stratlit/about/keyideas.shtml>
- Kleiman, A. (2000). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- Kleiman, Â., & Moraes, S. E. (2003). *Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Arnold.
- Lamas, E. P. R. (Coord.), Oliveira, A. D. B., Botelho, A. P. R., & Branco, M. C. C. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences – individuelles et collectives*. Paris: Éditions d’Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la Compétence des Professionnels*. Paris: Éditions d’Organisation.



- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, Essai sur un Attracteur Étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Leite, C., & Costa, R. J. (2003). Manuais escolares: recurso didático ou normalizador de saberes? *A Página*, 125.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. T., & Antunes, L. (1999). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: balanço de quatro pesquisas*. Lisboa: IPLB/Observatório das Actividades Culturais.
- Macário, M. J., & Sá, C. M. (2011). Promoção do trabalho colaborativo através de fóruns na formação de professores. In P. M. B. d. S. Dias & A. J. Osório (Eds.), *VII Conferência Internacional de TIC na Educação: perspectivas de inovação* (pp. 1623-1629). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho
- Magalhães, I., & Leal, M. C. (2004). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Oficina Editorial Instituto de Letras UnB.
- Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo*, 1, 5-14.
- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. Sousa (Eds.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do 1º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 279-301). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Manguel, A. (1998). *Uma história da leitura*. Lisboa: Presença.
- Marcuschi, L. (2005). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In L. Marcuschi & A. C. Xavier (Eds.), *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido* (pp. 13-67). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. A., & Dionísio, A. P. (Eds.). (2005). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marques, S. (2011). *Ludicidade e desenvolvimento de competências em comunicação escrita*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. (2009a). Mother tongue textbooks and acquisition/development of reading comprehension competences. In M. L. Dionísio; J. A. Brandão de Carvalho e R. V. Castro (Eds.), *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIEd. 1CD-Rom, ISBN 978-989-96548-0.
- Martins, M. E. (2008). Contribution of mother tongue textbooks in the acquisition/development of transversal competences in reading comprehension, Education-line Journal, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/174884.pdf>
- Martins, M. E., & Mesquita, L. (2010). Leitura em debate: os “nós” da colaboração e do desenvolvimento profissional. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo: perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2009b). Textbooks and the development of transversal competences on reading comprehension in mother tongue. In Conference Proceedings of 10<sup>th</sup> *International Conference on Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. ISBN: 978-84-8408-145-6 [http://www.iartem.no/10th\\_Conference\\_online/index.html](http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html)
- Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008a). Importância da compreensão na leitura para o exercício de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*, nº 13, 235-246.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008b). Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em Língua Portuguesa. In I. Cardoso, M. E. Martins & Z. Paiva (Eds.), *Actas do*

- Colóquio "Da Investigação à Prática: Interações e Debates"*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008). As crianças e a leitura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º Ciclo. In P. C. Martins (Orgs.) *Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Cd-rom de Atas do I Congresso Internacional em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- ME/DGIDC. (2006). *Provas de Aferição do Ensino Básico 4.º, 6.º e 9.º Anos – 2004*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ME/DGIDC. (2004). *Provas de aferição do ensino básico 4º, 6º e 9º anos: análise comparativa (2001-2003): língua portuguesa, matemática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Meirieu, Ph. (1988). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris: ESF éditeur.
- Mello, C. (2008). O encontro do leitor com o texto: dificuldades cognitivas no acto de ler. Paradigmas literários e ensino da literatura, hoje – parte II. In *No Branco do Sul. As cores dos livros* (pp. 14-28). Lisboa: Caminho.
- Mello, C. (1998). *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mello, C. (1997). "Relações entre didáctica e literatura". In, L. Leite, Duarte, M. C., Castro, Rui Vieira de et al. (org.) (1997). *Didácticas/ Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação/Universidade do Minho, pp. 545-553.
- Mesquita, S. M. P. (2009). *A vida dos manuais escolares: processos de renovação dos manuais de Língua Portuguesa*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Ministério da Educação, (2006). Plano Nacional de Leitura (2006). [www.planonacionaldeleitura.gov.pt](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt)
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1991a). *Organização curricular e programas: Ensino Básico - 2º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. (1991b). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino Aprendizagem. Ensino Básico - 3º ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010) *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: ME/DGIDC. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>
- Ministério da Educação, & DGIDC. (2008). *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Morais, E. F. (2006). *Como ensinar a compreensão leitora no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Moreira, D., Ponte, J. P., Pires, M. V., & Teixeira, P. (2006). Manuais escolares: Um ponto de situação (Texto de apoio ao Grupo de Discussão - Manuais Escolares), *Actas do XV Encontro de Investigação em Educação Matemática*.
- Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Moss, B. & Young, T. A. (2010) *Creating lifelong readers through independent reading*. Newark: International Reading Association.
- Neufeld, P. (2005). Comprehension Instruction in Content Area Classes. *The Reading Teacher*, 59(4), 302–312.
- Neves, R. (2004). *Transversalidade da Língua Materna no 3º Ciclo do Ensino Básico: representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas de*

- operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de Língua Portuguesa*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Neves, R., & Sá, C. M. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da Língua Materna na prática docente. *Palavras*, 27, 21-30.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I (2011). *Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico: Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oczkus, L. (2003). *Reciprocal Teaching at Work: Strategies for Improving Reading Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- OECD. (2010). *Pisa 2009, Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (1999). *Innovating Schools (Schooling for Tomorrow Project)*. Paris: OECD Documents.
- OECD and Statistics Canada. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris e Ottawa: Organisation for Economic Co-operation and Development, Statistics Canada.
- Ofsted. (2004). Reading for purpose and pleasure. An evaluation of the teaching of reading in primary schools [Versão Electrónica]. Retirado, de [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)
- Ogle, D. M. (2007). *Coming Together as Readers: Building Literacy Teams*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., & Soares Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Como leer un párrafo y más allá de éste. Fundación para el Pensamiento Crítico [Versão Electrónica]. Retirado em Setembro de 2007, de [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Penac, D. (1993). Como um Romance. Porto. Asa Editores.
- Pereira, A. B. (2011) *O Poder Simbólico dos Manuais Escolares de Língua Portuguesa: revelação e ocultação*. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Pereira, I. S. P. (2003). A língua portuguesa na formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico : formação actual e áreas de investigação em perspectiva [Versão Electrónica]. Retirado em Outubro de 2007, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4249>
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as Crianças: Como Fazer Bons Leitores e Escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2004). A língua escrita no(s) 1º(s) ciclo(s) do ensino básico – para uma definição de esquemas didácticos em ensino da produção de escritos e leitura. *Intercompreensão - Revista de Didáctica das Línguas*, 11, 49-59.
- Pereira, L. Á (2004b). O trabalho com a leitura e a escrita na Escola Básica – entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos. *Palavras*, 25, 25-36.
- Pereira, L. Á. (2003). Ler e Escrever, na Escola, com as Crianças. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração – Investigação e Prática docente* (pp. 25-31). Braga: Centro de Estudos da Criança.

- Pereira, S. I. S. V. (2008b). *Transversalidade da língua portuguesa: representações de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading : a handbook* (pp. 227-247). Malden: Blackwell Publishing.
- Perrenoud, P. (1999), Construir competências é virar as costas aos saberes? in *Pátio*, Revista pedagógica, nº 11, (pp. 15-19).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, A. (2003). *O Silêncio dos Poetas*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Pinto, P. C. A. (2010). *Supervisão e motivação para a leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa da leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. (pp. 69-87). Lisboa: Lidel
- Poslianec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler*. Asa: Porto
- Praia, M. (2001). *Educação para a Cidadania. Teoria e Práticas*. Porto: ASA.
- Pretti, D. (1974). *Sociolinguística: os níveis da fala*. São Paulo: Nacional.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, G. (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.
- Rasinski, T. V. (Ed.). (2000). *Developing Reading-Writing Connections: Strategies From The Reading Teacher*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Reis, C. (coord.) et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa. Ministério da Educação/DGIDC.
- Relatório sobre os Manuais Escolares: Principais Problemas Detectados, Propostas e Recomendações (1997). Grupo de Trabalho Constituído pelo Despacho N.º 43/ME/97, de 17 de Março.
- Relatório do Grupo de Trabalho 'Manuais Escolares' (2005). Grupo de Trabalho Constituído pelo Despacho n.º 11 225/ME/2005, de 18 de Maio.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: Éditions ESF.
- Richaudeau, F. (1986). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris: Unesco.
- Rodrigues, B. L. S. (2009). *Práticas de Integração do Português como disciplina transversal*. Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa Porto.
- Rodriguez Rodriguez, J., Horsley, M., & Knudsen, S. V. (Eds.). (2009). *Local, National and Transnational Identities In Textbooks And Educational Media*. Santiago de Compostela: IARTEM.
- Roldão, M. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, 3 (11), 585-596.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sá, C. M. (2011). *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. Conferência a convite apresentada no 2º Encontro Internacional de Ensino do Português. Coimbra, Fevereiro de 2011.
- Sá, C. M. (2010a). Das intenções às concretizações: desafios e conflitos. Um estudo sobre uma oficina de formação sobre leitura. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo: perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá, C. M. (2010b). *Developing competences in Higher Education: a case in teacher training*. Comunicação apresentada em 15th Annual Conference on the European Learning Styles Information Network, Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Teaching Portuguese and the development of transversal competences*. Comunicação apresentada em 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy, Braga.
- Sá, C. M. (2009b). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sá, C. M. (2006a). Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa. *Til. Fragmentos de Educação*, 1, 29-31.
- Sá, C. M. (2006b). Uma experiência de investigação-acção: trabalhar a compreensão e expressão escrita a partir da banda desenhada. *Palavras*, 30, 33-41.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas* (Vol. 4). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2003). Desenvolver a competência de leitura e compreensão escrita no 3º Ciclo do Ensino Básico. In Ana Isabel Andrade e Cristina Manuela Sá (org.) *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*. (pp. 55-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2002). Uma experiência de investigação-acção: desenvolvimento de competências transversais em leitura e compreensão escrita. In P. F. Pinto (Ed.), *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português* (pp. 139-148). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Sá, C. M., Cardoso, T & Alarcão, I. (2008). Relations between teaching and learning. Evidence from meta-analysis of Language Didactics research. *Education OnLine*.
- Sá, C. M., Ferreira, L., Queirós, A. P., & Silva, A. (2007). *Uma experiência de investigação-acção: desenvolvimento de competências transversais em compreensão e produção escrita*. Comunicação apresentada em 1º Encontro Nacional de Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas, Aveiro.
- Sá, C. M. & Martins, M. E. (2011). Literacy in Mother Tongue through new textbooks. In conference proceedings of 2nd Baltic Sea Conference on Reading/15th Nordic Reading Conference. Turku/Åbo, Finland. [http://www.parnet.fi/~finra/proceedings\\_of\\_second-baltic\\_sea\\_reading\\_conference](http://www.parnet.fi/~finra/proceedings_of_second-baltic_sea_reading_conference)
- Sá, C. M., & Martins, M. E. (2008a). Competências de leitura. In A. I. Andrade (Ed.), *Línguas e Educação: orientações para um projecto colaborativo*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Sá, C. M., & Martins, M. E. (Eds.). (2008b). *Actas do Seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.
- Santos, M. E. (2001). *A Cidadania na "Voz" dos Manuais Escolares*. Lisboa: Livros Horizonte
- Santos, S. M. O. (2007). *Representações de professores sobre a transversalidade da língua portuguesa. Abordagem da compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Séguin, R. (1989). *The Elaboration of schooltextbooks - Methodological guide*. Paris: Unesco, Divison of Educational Sciences, contents and methods of education.

- Seixo, M. A. (1999). "Serventia e servidão da Literatura". In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, pp. 9-15.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 51-60.
- Sequeira, M. F. (2000). *Formar Leitores – O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: IIE.
- Sequeira, M. F., Castro, R. V., & Sousa, M. L. (Eds.). (1989). *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- 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, C. (2003). *Uma análise de manuais escolares do 9.º ano de escolaridade*. Tese de mestrado, Universidade do Porto, Porto.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico: Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, L. M. (2000). Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna. In J. A. PACHECO, J. C. MORGADO & I. C. VIANA (Eds.), *Caminhos da flexibilização e integração – políticas curriculares. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares* (pp. 359-368). Braga: Universidade do Minho/Instituto de educação e Psicologia.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2002a). Formar leitores: A inversão do círculo. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Sim-Sim, I. (2002b). *l(literacia, (des)conhecimento e poder*. Porto: ASA.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Ed.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 51-64). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (Ed.). (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., & Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão da leitura. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 35-62). Lisboa: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Viana, L. F. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Art Méd.
- Tavares, E., & Sá, C. M. (2010). *Desenvolvimento de competências em comunicação escrita em adultos inscritos no Processo de RVCC: o papel da avaliação formativa*. Comunicação apresentada no 2º Congresso Internacional sobre a Avaliação em Educação: Aprender ao longo da vida: contributos, perspectivas e questionamentos do currículo, Braga.
- Teberosky, A., Oller, C., Abarca, E. V., Rio, G. M., Solé, I., Serra, J., et al. (2003). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Tovani, C. (2000). *I Read It, But I Don't Get It: Comprehension Strategies for Adolescent Readers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

- Tormenta, J. R. (1999). *Os Professores e os manuais escolares - Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação, Porto.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais Escolares. Inovação ou Tradição?* Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2003). *Literacy as freedom*. Paris: UN.
- UNICEF, UNESCO, PNUD, & BANCO MUNDIAL. (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para todos. Quadro de acção para responder às necessidades de Educação Básica. Conferência Mundial sobre Educação para todos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 108-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vidal, J. G., & Manjón, D. G. (2000). *Dificultades de aprendizagem e intervención psicopedagógica: Lectura y escritura*. Madrid: Editorial EOS.
- Vieira, A. S. S. (2005). *O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de língua portuguesa*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

## Corpus da Tese

### 4º Ano

- Pereira, Cláudia; Borges, Isabel; Rodrigues, Angelina & Azevedo, Luísa (2006). *Língua Portuguesa 4*. Porto: Areal Editores.
- Torres, Noémia (2007). *Pirilampo 4 Língua Portuguesa*. Maia: Edições Nova Gaia
- Monteiro, António (2006) *Fio-de-Prumo Língua Portuguesa 4*. Porto: Livraria Arnado.

### 6º Ano

- Costa, Fernando & Mendonça, Luísa (2006) *Na Ponta da Língua 6*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, Maria do Céu Vieira & Rola, Dulce Neves (2007) *Novo Português em Linha 6*. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, Isilda Lourenço & Pereira, Nelson Rodrigues (2007). *Palavras ao vento 6*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

### 9º Ano

- Pinto, Elisa Costa & Baptista, Vera Saraiva (2007). *Plural*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Ribeiro, Maria da Conceição & Ribeiro, José Fernando (2006). *Ponto por Ponto 9*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, Ida Lisa; Lopes, Maria de Fátima & Mendes, Roberto (2003) *Focus*. Lisboa: Santillana/Constância.

**Legislação Consultada**

Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto – Estrutura Curricular.

Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro de 1990 - Sistema de Adoção; Período de Vigência e Regime de Controlo de Qualidade dos Manuais Escolares.

Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio – Projeto de Gestão Flexível do Currículo.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto de 2006 - Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário.

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 aplicável aos manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário.

Portaria n.º 1628/2007, de 28 de Dezembro - adoção formal e a divulgação da adoção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas;



# *ANEXOS*



## ANEXO 1

### METAS DE APRENDIZAGEM RELATIVAS AO DOMÍNIO DA LEITURA DEFINIDAS PARA OS TRÊS CICLO

Metas de aprendizagem 1º Ciclo
<b>Domínio: Compreender e interpretar textos</b>
<b>Subdomínio: Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes</b>
Meta Final 31) O aluno identifica as ideias centrais do texto. Meta Final 32) O aluno usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global. Meta Final 33) O aluno identifica a sequência cronológica e lógica de eventos ou de factos do texto Meta Final 34) O aluno parafraseia frases do texto. Meta Final 35) O aluno identifica conclusões expressas no texto. Meta Final 36) O aluno identifica as sequências de um texto narrativo. Meta Final 37) O aluno estabelece relações entre elementos do texto (e.g.: título / notícia; sonoridade e rima).
<b>Subdomínio: Mobilização e Construção de Conhecimentos e de Ideias</b>
Meta Final 38) O aluno identifica diferentes tipos de textos (e.g.: listagens; receitas; poemas; textos para teatro) pela mancha gráfica da página. Meta Final 39) O aluno consulta obras de referência, em suporte de papel ou digital, (e.g.: dicionários; enciclopédias) para melhor compreensão do texto. Meta Final 40) O aluno usa informação gráfica (e.g.: mapas; fotografias) como auxiliar da compreensão do texto. Meta Final 41) O aluno estabelece relações entre informação apresentada no texto e o conhecimento que tem sobre o assunto. Meta Final 42) O aluno identifica temas ou tópicos idênticos em diferentes textos. Meta Final 43) O aluno antecipa o conteúdo e a forma do texto e confirma essas previsões.
<b>Subdomínio: Identificação do Sentido de Palavras e de Frases em Contexto</b>
Meta Final 44) O aluno identifica vocabulário específico do tema do texto. Meta Final 45) O aluno descobre o significado de palavras desconhecidas em contexto. Meta Final 46) O aluno identifica palavras ou expressões que no texto marcam relações temporais, causais e finais.
<b>Subdomínio: Domínio da Complexidade Textual</b>
Meta Final 47) O aluno compara versões da mesma história (e.g.: caracterização das personagens; desenvolvimento da acção). Meta Final 48) O aluno reconhece modos de representação da expressividade (e.g.: adjectivação; comparação; personificação). Meta Final 49) O aluno identifica no texto elementos semelhantes e contrastantes. Meta Final 50) O aluno reconhece no texto elementos de pertença a outra época (e.g.: vestuário; transportes; mobiliário). Meta Final 51) O aluno identifica o padrão típico da construção narrativa. Meta Final 52) O aluno estabelece relações entre texto escrito e outros modos de representação (e.g.: imagem; banda desenhada; filme). Meta Final 53) O aluno lê textos narrativos multimodais em suporte digital.
<b>Domínio: Tornar-se Leitor</b>
<b>Subdomínio: Estudo e Construção de Conhecimentos</b>
Meta Final 54) O aluno procura espontaneamente informação sobre assuntos abordados na escola, em fontes impressas ou digitais. Meta Final 55) O aluno lê, com ajuda de um adulto ou de um guião, textos não ficcionais (e.g.: biografias e autobiografias; livros com ilustrações sobre factos históricos ou descobertas científicas). Meta Final 56) O aluno utiliza, de forma autónoma ou sob orientação, a biblioteca escolar para consultar ou requisitar livros e aceder à Internet.
<b>Subdomínio: Formação do Gosto Literário</b>

Meta Final 57) O aluno lê por iniciativa própria textos de diferentes géneros (e.g.: narrativas fantásticas; lendas; fábulas; peças de teatro; lengalengas; quadras).

Meta Final 58) O aluno procura e regista informações sobre o autor (e.g.: em contacto directo, através de pesquisa em sítios da Internet indicados pelo professor).

Meta Final 59) O aluno apresenta, oralmente ou por escrito, as suas impressões sobre o que leu ou ouviu ler.

Meta Final 60) O aluno lê obras integrais de autores e géneros preferidos e, episodicamente, livros sugeridos por outros leitores.

Meta Final 61) O aluno retém na memória (passagens de) textos que marcaram a sua experiência de leitor.

Meta Final 62) O aluno aprecia uma obra com base em diferentes aspectos (e.g.: características das personagens; temas tratados).

### **Metas de aprendizagem 2º Ciclo**

#### **Domínio: Compreender e interpretar textos**

##### **Subdomínio: Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes**

Meta Final 13) O aluno identifica as ideias centrais do texto e fundamenta-as com pormenores adequados.

Meta Final 14) O aluno usa pormenores do texto para compreender inferências.

Meta Final 15) O aluno identifica no texto a sequência lógico-cronológica de eventos ou de factos e a progressão das ideias.

Meta Final 16) O aluno parafraseia parágrafos do texto.

Meta Final 17) O aluno resume um parágrafo do texto.

Meta Final 18) O aluno extrai conclusões da informação contida no texto.

Meta Final 19) O aluno estabelece relações entre partes do texto (e.g.: episódios).

##### **Subdomínio: Mobilização e Construção de Conhecimentos e de Ideias**

Meta Final 20) O aluno usa a configuração gráfica da página (e.g.: título; subtítulos; itálico; negrito; ícones) para diferenciar a informação (e.g.: ingredientes de uma receita / procedimentos; didascália / fala).

Meta Final 21) O aluno consulta obras de referência (e.g.: dicionários; enciclopédias; gramáticas), em suporte de papel ou digital, para aprofundar o sentido do texto.

Meta Final 22) O aluno usa informação gráfica (e.g.: quadros; gráficos; esquemas) para obter informação específica do texto.

Meta Final 23) O aluno usa o conhecimento prévio para ultrapassar dificuldades de compreensão colocadas pelo texto.

Meta Final 24) O aluno antecipa o conteúdo e a forma do texto, confirma e reajusta essas previsões.

##### **Subdomínio: Identificação do Sentido de Palavras e de Frases em Contexto**

Meta Final 25) O aluno detecta o sentido figurado ou conotativo de palavras, expressões ou frases usadas no texto.

Meta Final 26) O aluno usa pistas contextuais para inferir o sentido de palavras polissémicas.

Meta Final 27) O aluno identifica processos linguísticos que marcam progressão (e.g.: temática; cronológica; lógica).

##### **Subdomínio: Domínio da Complexidade Textual**

Meta Final 28) O aluno compara textos diferentes sobre o mesmo assunto (e.g.: notícias; entrevistas; poemas).

Meta Final 29) O aluno identifica efeitos de sentido produzidos por recursos estilísticos.

Meta Final 30) O aluno detecta no texto opiniões convergentes ou divergentes sobre o mesmo assunto.

Meta Final 31) O aluno identifica elementos que compõem a estrutura fabulatória (e.g.: caracterização de personagens; valor do diálogo).

Meta Final 32) O aluno identifica esquemas de construção de textos expositivos.

Meta Final 33) O aluno identifica a função da imagem em relação ao texto escrito (e.g.: ilustrativa; complementar; redundante).

Meta Final 34) O aluno lê textos expositivos e instrucionais multimodais em suporte digital.

**Domínio: Tornar-se Leitor**

**Subdomínio: Estudo e Construção de Conhecimentos**

Meta Final 35) O aluno lê, de forma autónoma e eficaz, textos expositivos sobre as diferentes disciplinas curriculares, monitorizando a compreensão (e.g.: reler; sublinhar).

Meta Final 36) O aluno selecciona e usa formas de leitura (e.g.: diminuição da velocidade de leitura; focalização em palavras-chave; leitura em voz alta), de acordo com a dificuldade do vocabulário do texto e a familiaridade com o assunto.

Meta Final 37) O aluno procura e lê, de forma autónoma, textos não ficcionais (e.g.: biografias e autobiografias; relatos sobre factos históricos; descrições de fenómenos naturais ou de experiências científicas).

Meta Final 38) O aluno utiliza por iniciativa própria a biblioteca para estudar, consultar obras de referência, requisitar livros, aceder à Internet.

**Subdomínio: Formação do Gosto Literário**

Meta Final 39) O aluno lê autonomamente textos de diferentes géneros (e.g.: narrativas de viagens; ficção histórica; ficção científica; peças de teatro; sonetos; baladas).

Meta Final 40) O aluno confronta informação sobre a vida ou a obra de um autor, recolhida em obras de referência ou sítios da Internet, e regista os elementos relevantes.

Meta Final 41) O aluno apresenta, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos suscitados pela leitura de obras literárias, em actividades de socialização da leitura (e.g.: clubes de leitura).

Meta Final 42) O aluno lê autonomamente obras integrais de autores portugueses e estrangeiros, seguindo as suas preferências e as recomendações de outros leitores.

Meta Final 43) O aluno reconhece, através da leitura de obras de diferentes culturas, a importância da literatura na aquisição de conhecimentos e no alargamento de experiências pessoais.

Meta Final 44) O aluno identifica as emoções estéticas despertadas por textos que marcaram a sua experiência de leitor.

Meta Final 45) O aluno aprecia uma obra com base em diferentes aspectos (e.g.: caracterização das personagens; construção do enredo; selecção dos temas).

**Metas de aprendizagem 3º Ciclo**

**Domínio: Compreender e interpretar textos**

**Subdomínio: Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes**

Meta Final 15) O aluno identifica o modo como o autor desenvolve as ideias centrais do texto.  
Meta Final 16) O aluno cita pormenores do texto para fundamentar a compreensão de informação explícita ou implícita.  
Meta Final 17) O aluno reconhece diferentes modos de concatenação de ideias ou de imbricação de eventos, bem como funções a eles associados.  
Meta Final 18) O aluno identifica a importância do uso da recorrência (e.g.: expressões; processos retóricos; acontecimentos) para o desenvolvimento de um tema ou de uma ideia central no texto.  
Meta Final 19) O aluno apresenta um resumo com todas as ideias fundamentais do texto e apenas essas.  
Meta Final 20) O aluno estabelece correlações entre múltiplos elementos de um texto (e.g.: influência dos eventos no estado de espírito da personagem; conexão entre acção e cenário; semelhança / contraste).

**Subdomínio: Mobilização e Construção de Conhecimentos e de Ideias**

Meta Final 21) O aluno usa a configuração gráfica da página para hierarquizar informação.  
Meta Final 22) O aluno consulta diversas fontes bibliográficas, impressas ou digitais, para aprofundar o conhecimento textual e contextual.  
Meta Final 23) O aluno relaciona informação gráfica e / ou quantitativa com informação disponibilizada no corpo principal do texto.  
Meta Final 24) O aluno usa o conhecimento prévio para detectar sentidos implícitos no texto.  
Meta Final 25) O aluno mobiliza conhecimento enciclopédico para comparar o modo como o mesmo tema ou tópico é abordado em diferentes textos.  
Meta Final 26) O aluno avalia, e reformula se necessário, as primeiras impressões sobre o texto após a análise do mesmo.

**Subdomínio: Identificação do Sentido de Palavras e de Frases em Contexto**

Meta Final 27) O aluno identifica o modo como uma palavra ou expressão contribui para o desenvolvimento de uma ideia ou para o tom do texto (e.g.: humor; ironia).  
Meta Final 28) O aluno explica como processos metafóricos ou analogias contribuem para o sentido do texto.  
Meta Final 29) O aluno distingue tipos de processos linguísticos que marcam progressão (e.g.: tipos de progressão temática; manipulação temporal retrospectiva e prospectiva).

**Subdomínio: Domínio da Complexidade Textual**

Meta Final 30) O aluno analisa os efeitos de sentido produzidos pelo uso de diferentes técnicas discursivas (e.g.: explicação causal; justaposição temática; efeito de retardamento).  
Meta Final 31) O aluno analisa o modo como pontos de vista e recursos estilísticos contribuem para o sentido do texto (e.g.: argumento / contra-argumento; ironia; cómico).  
Meta Final 32) O aluno distingue factos de opiniões perante informação textual convergente ou divergente.  
Meta Final 33) O aluno compara a recriação literária de uma época ou de uma personagem com fontes históricas.  
Meta Final 34) O aluno identifica elementos que compõem a estrutura fabulatória (e.g.: relações entre personagens; valor do monólogo interior; instância narradora).  
Meta Final 35) O aluno identifica esquemas de construção de textos argumentativos.  
Meta Final 36) O aluno compara um texto com a sua transposição para outra linguagem (e.g.: filme; representação teatral; versão multimédia).  
Meta Final 37) O aluno interpreta objectos multimodais, complexos (e.g.: canções; videoclips; cinema de animação).

**Domínio: Tornar-se Leitor**

**Subdomínio: Estudo e Construção de Conhecimentos**

Meta Final 38) O aluno lê, de forma fluente, textos expositivos e argumentativos de diferentes áreas curriculares, utilizando com proficiência métodos e técnicas de estudo (e.g.: esquematizar; identificar tópicos; resumir).

Meta Final 39) O aluno selecciona e usa estratégias de leitura (e.g.: diminuição da velocidade de leitura; releitura; leitura em voz alta) adequadas ao nível de dificuldade do texto e ao grau de conhecimento do assunto.

Meta Final 40) O aluno utiliza a “leitura em diagonal” para identificar com rapidez e eficácia o conteúdo essencial de um texto.

Meta Final 41) O aluno lê por iniciativa própria textos com relevância cultural ou científica, dirigidos a um público não especializado (e.g.: crónicas; artigos de opinião; críticas sobre música, filmes, exposições; artigos sobre ciência).

Meta Final 42) O aluno rentabiliza de forma estratégica os recursos disponíveis em bibliotecas (suporte de papel, digital, multimodal).

#### **Subdomínio: Formação do Gosto Literário**

Meta Final 43) O aluno lê, autónoma e regularmente, textos de diferentes géneros (e.g.: narrativas policiais; narrativas de carácter realista; diários; peças de teatro; poesia lírica).

Meta Final 44) O aluno usa a informação sobre autores, contextos históricos e culturais, recolhida em obras de referência ou sítios da Internet, para obter informação para a compreensão e interpretação de obras literárias.

Meta Final 45) O aluno apresenta, oralmente ou por escrito, experiências de leitura e opiniões sobre obras literárias, em actividades de socialização da leitura (e.g.: fóruns de leitores presenciais e no ciberespaço).

Meta Final 46) O aluno lê, autónoma e regularmente, obras integrais de autores clássicos e contemporâneos, evidenciando experiência de leitura de obras de reconhecida qualidade literária.

Meta Final 47) O aluno reconhece, através da leitura de obras de diferentes períodos e culturas, a importância da literatura na aquisição de conhecimentos, no alargamento de experiências pessoais e na construção de mundos possíveis.

Meta Final 48) O aluno explicita as razões pelas quais determinadas obras marcaram a sua experiência de leitor.

Meta Final 49) O aluno aprecia uma obra com base em diferentes aspectos (e.g.: tratamento do tema; estilo do autor).

Meta Final 50) O aluno reconhece a importância do património literário e os motivos por que alguns textos são particularmente influentes ou significativos.

Metas de Aprendizagem do domínio da leitura, Ministério da Educação, in

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas>

## **Anexo 2**

### **Competências a desenvolver através do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Básico**

**Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001, p. 15)**

#### **Competências gerais**

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar pensamento próprio.
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados.
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde.



## **Competências específicas por ciclo (Ministério da Educação, 2001, pp. 33-35)**

### **Compreensão oral**

#### **1º Ciclo**

##### **Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão:**

- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão.
- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.

#### **2º Ciclo**

##### **Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral:**

- Capacidade de seleccionar e reter a informação necessária a um determinado objectivo, na compreensão de diferentes géneros do oral.
- Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do Português padrão que permitam seleccionar e reter informação em função do objectivo visado.

#### **3º Ciclo**

##### **Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento dos estudos e para a entrada na vida profissional**

- Capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados.
- Conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explícita e implicitamente para realizar diferentes objectivos comunicativos

## **Expressão oral**

### **1º Ciclo**

#### **Alargamento da expressão oral em Português padrão:**

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo.
- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.

### **2º Ciclo**

#### **Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral:**

- Capacidade para utilizar recursos prosódicos e pragmáticos adequados ao objectivo visado.
- Conhecimento de vocabulário preciso e da complexidade gramatical requerida para narrar situações precisas e imaginadas, elaborar relatos e formular perguntas.

### **3º Ciclo**

#### **Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais:**

- Capacidade de utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão.
- Conhecimento vocabular e gramatical requerido nos géneros formais e públicos do oral necessários para o prosseguimento dos estudos e para a entrada na vida profissional.

## **Leitura**

### **1º Ciclo**

#### **Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito:**

- Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto.
- Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

## **2º Ciclo**

### **Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura:**

- Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança.
- Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito.

## **3º Ciclo**

### **Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista:**

- Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste.
- Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.

## **Expressão escrita**

### **1º Ciclo**

#### **Domínio das técnicas instrumentais da escrita:**

- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos.
- Conhecimento das técnicas básicas de organização textual.

### **2º Ciclo**

#### **Automatismo e desenvoltura no processo de escrita:**

- Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário.
- Conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva.

### **3º Ciclo**

#### **Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita:**

- Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com consciência das escolhas decorrentes da função, da forma e destinatário.

- Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita.

**Competências transversais (Ministério da Educação, 1999)**

- Métodos de trabalho e de estudo
- Tratamento de informação
- Comunicação
- Estratégias cognitivas

## **Objetivos do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Básico**

### **Objectivos gerais**

1. Expressar-se oralmente, com progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados.
2. Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação.
3. Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas).
4. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral.
5. Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita.
6. Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
7. Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
8. Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
9. Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.
10. Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua).
11. Apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens.
12. Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo.
13. Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (dramatizações, banda desenhada, cartazes publicitários).
14. Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso.

### **Programa 1º Ciclo (Departamento de Educação Básica, 2004)**

#### **Comunicação oral**

##### **4º Ano**

- Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza

- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral
- Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral

### **Comunicação escrita**

#### **4º ano**

- Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura
- Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura
- Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação

### **Programa do 2º Ciclo (Ministério da Educação, 1991a)**

#### **Ouvir/Falar**

##### **5º/6º Anos**

- Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados;
- Comunicar oralmente, tendo em conta a oportunidade e a situação.
- Desenvolver a capacidade de retenção de informação oral;
- Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas.
- Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral.
- Alargar a competência pela confrontação de variações linguísticas regionais e sociais com formas padronizadas da língua.

#### **Ler**

##### **5º/6º Anos**

- Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler;
- Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens.
- Contactar com textos de temas variados da literatura nacional e universal.
- Desenvolver a competência de leitura:
  - interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo
  - apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos.

- Adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.

## **Escrever**

### **5º/6º Anos**

- Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita;
- Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura;
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;
- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;
- Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias;
- Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção;
- Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua.

### **Programa do 3º Ciclo (Ministério da Educação, 1991b)**

## **Ouvir/Falar**

### **7º/8º/9º**

- Expressar-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma, em função de objectivos comunicativos diversificados;
- Comunicar oralmente, tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação.
- Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas.
- Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados
- Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral.
- Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais e sociais com formas padronizadas da língua.

## **Ler**

**7º/8º/9º**

- Aprofundar o gosto pessoal pela leitura.
- Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal.
- Desenvolver a competência de leitura:
  - interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística
  - apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos.
- Aprofundar o gosto pessoal pela leitura.
- Expressar as reacções subjectivas de leitor nos actos de recitar, recriar ou dramatizar.
- Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica.
- Apreender criticamente o significado e intencionalidade de mensagens em discursos variados.
- Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias

## **Escrever**

**7º/8º/9º**

- Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita;
- Aprofundar a prática de escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura;
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;
- Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita;
- Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias;
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção;
- Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua.
- Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias



Categorie de Activitate	Activitate	Competențe			Durata	Conținut			Metode/Instrumente						Resurse Umane
		Teoretice	Practice	Aplicative		Conținut de bază	Conținut de dezvoltare	Conținut de aprofundare	Metode de învățare	Instrumente de evaluare	Medii de învățare	Resurse Umane			
Categorie de Activitate	Activitate														
	Activitate														
	Activitate														
Categorie de Activitate	Activitate														
	Activitate														
	Activitate														
Categorie de Activitate	Activitate														
	Activitate														
	Activitate														

Notă:  
 Activitatea este descrisă în detaliu în anexa 1 la prezenta metodă de lucru.  
 Activitatea este descrisă în detaliu în anexa 2 la prezenta metodă de lucru.



Categoriya va Anv	Giriş	Tayanchlar	Eshiqchi	Dasturlar	Dasturlar			Metodologiya va usullar				Dasturlarning taqdimot va baholash				Boshqa ma'lumotlar	
					Ushbu dasturlar	Ushbu dasturlar	Ushbu dasturlar	Ushbu dasturlar	Ushbu dasturlar	Ushbu dasturlar	Ushbu dasturlar	Ushbu dasturlar	Ushbu dasturlar	Ushbu dasturlar			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

1. ...  
2. ...  
3. ...  
4. ...  
5. ...

6. ...  
7. ...  
8. ...  
9. ...  
10. ...

11. ...  
12. ...  
13. ...  
14. ...  
15. ...

16. ...  
17. ...  
18. ...  
19. ...  
20. ...

21. ...  
22. ...  
23. ...  
24. ...  
25. ...

26. ...  
27. ...  
28. ...  
29. ...  
30. ...

31. ...  
32. ...  
33. ...  
34. ...  
35. ...

36. ...  
37. ...  
38. ...  
39. ...  
40. ...

41. ...  
42. ...  
43. ...  
44. ...  
45. ...

46. ...  
47. ...  
48. ...  
49. ...  
50. ...

51. ...  
52. ...  
53. ...  
54. ...  
55. ...

56. ...  
57. ...  
58. ...  
59. ...  
60. ...

61. ...  
62. ...  
63. ...  
64. ...  
65. ...

66. ...  
67. ...  
68. ...  
69. ...  
70. ...

71. ...  
72. ...  
73. ...  
74. ...  
75. ...

76. ...  
77. ...  
78. ...  
79. ...  
80. ...

81. ...  
82. ...  
83. ...  
84. ...  
85. ...

86. ...  
87. ...  
88. ...  
89. ...  
90. ...

91. ...  
92. ...  
93. ...  
94. ...  
95. ...

96. ...  
97. ...  
98. ...  
99. ...  
100. ...

101. ...  
102. ...  
103. ...  
104. ...  
105. ...

106. ...  
107. ...  
108. ...  
109. ...  
110. ...

111. ...  
112. ...  
113. ...  
114. ...  
115. ...

116. ...  
117. ...  
118. ...  
119. ...  
120. ...

121. ...  
122. ...  
123. ...  
124. ...  
125. ...

126. ...  
127. ...  
128. ...  
129. ...  
130. ...

131. ...  
132. ...  
133. ...  
134. ...  
135. ...

136. ...  
137. ...  
138. ...  
139. ...  
140. ...

141. ...  
142. ...  
143. ...  
144. ...  
145. ...

146. ...  
147. ...  
148. ...  
149. ...  
150. ...

151. ...  
152. ...  
153. ...  
154. ...  
155. ...

156. ...  
157. ...  
158. ...  
159. ...  
160. ...

161. ...  
162. ...  
163. ...  
164. ...  
165. ...

166. ...  
167. ...  
168. ...  
169. ...  
170. ...

171. ...  
172. ...  
173. ...  
174. ...  
175. ...

176. ...  
177. ...  
178. ...  
179. ...  
180. ...

181. ...  
182. ...  
183. ...  
184. ...  
185. ...

186. ...  
187. ...  
188. ...  
189. ...  
190. ...



















Categoría de Acción	Código	Descripción	Especificación	Objetivo	Indicador de Logro	Temática principal	Otras temáticas	Metodología para el curso				Evaluación		Referencias								
								Actividad	Forma	Medio	Recursos	Instrumentos	Instrumentos									
Categoría de Acción	Código	Descripción	Especificación	Objetivo	Indicador de Logro	Temática principal	Otras temáticas	Actividad	Forma	Medio	Recursos	Instrumentos	Instrumentos	Referencias								
															Temática principal	Otras temáticas	Actividad	Forma	Medio	Recursos	Instrumentos	Instrumentos
Temática principal	Otras temáticas	Actividad	Forma	Medio	Recursos	Instrumentos	Instrumentos															
Temática principal	Otras temáticas	Actividad	Forma	Medio	Recursos	Instrumentos	Instrumentos															

Tabla 13. Análisis de Necesidades  
Elaborado por: [Nombre]  
Fecha: [Fecha]  
Página: [Número]

Elaborado por: [Nombre]  
Fecha: [Fecha]  
Página: [Número]