



Os Manuais Escolares do 3.º ano no Ensino da Compreensão de Leitura

Maria Helena Santos Ramos

mhsantosramos@gmail.com, Agrupamento Escolas do Paião

Resumo

O presente estudo teve como objetivos investigar a forma como os manuais de Língua Portuguesa do 3º ano de escolaridade abordam e promovem competências de compreensão de leitura.

Utilizámos a técnica de análise documental. Neste âmbito procedemos à observação de evidências. Em cada manual foram registadas todas as ocorrências relativas ao número e tipologia de textos, autores, fontes, objetivos de leitura e atividades. Procedemos ainda à comparação dos diferentes tipos de perguntas com a operacionalização das competências.

Os resultados obtidos mostram que a qualidade literária dos textos não é suficiente para desenvolver competências de compreensão da leitura. Há um claro predomínio de textos narrativos e o tipo de questões apresentadas são, no geral, de compreensão literal, de reconhecimento e identificação da informação explícita no texto. O manual não promove estratégias de compreensão e não responde a finalidades e objetivos relativos a esta competência.

Neste quadro é recomendável que os recursos curriculares, com destaque para os manuais, acompanhem a evolução científica e didática, propondo atividades/estratégias e informação que permitam desenvolver, de modo explícito e intencional, competências de leitura, nomeadamente de síntese, argumentação e crítica. Para que os manuais promovam o desenvolvimento destas competências impõem-se alterações a nível da tipologia de textos e de questões e estratégias explícitas de monitorização de leitura. Só assim os manuais poderão ser um recurso relevante para a comunidade educativa.

Palavras-chave: Compreensão da leitura, transversalidade, manuais escolares de Língua Portuguesa

Abstract:

The purpose of this study was to do some research on how the 3rd grade textbooks of Portuguese approach and promote the reading comprehension competences.

The study has a qualitative nature and a documental analysis was used in it, through the observation of evidence. In each textbook, we underlined every occurrence related to the number and typology of texts, authors, sources, reading goals and activities. We have also compared the different types of questions with the operationalization of competences.

The results obtained show that the literary quality of the texts is not sufficient to develop reading comprehension competences. There is a predominance of narrative texts and the questions asked are, in general, of literal comprehension, acknowledgment and identification of explicit information in the texts. The textbooks do not promote any comprehension strategies and fail to answer any purposes or goals regarding this competence.

Therefore, it is desirable that the curricular resources, especially textbooks, will pursue a scientific and didactic evolution, putting forward activities/strategies and information which will allow the explicit and intentional development of reading comprehension competences, mainly of synthesis, argumentation and criticism. In order to promote the development of these competences, textbooks must undergo changes as far as the typology of both texts and questions and the strategies of monitoring reading are concerned. Only through this measure will textbooks become a valuable resource to teachers, students and parents alike.

Keywords: Reading comprehension, transversality, textbooks of Portuguese

Introdução

O desenvolvimento de competências relativas ao domínio da língua portuguesa e, mais concretamente, ligadas à compreensão de leitura é um dos objetivos principais do 1.º ciclo, pois “Pelo seu caráter transversal, 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”. (Programa, 2009: 21).

Sendo as competências de compreensão de leitura transversais a todas as áreas, e considerando que o manual escolar ocupa um lugar privilegiado e é um auxiliar importante na prática letiva, dentro e fora da sala de aula, quer na transmissão, aquisição e avaliação de conhecimentos, (Choppin, 1992), pretendemos investigar e refletir se o manual escolar, de Língua Portuguesa do 3.º ano de escolaridade, promove (ou não) o desenvolvimento, de competências de leitura.

Partimos da hipótese que o manual deve acompanhar as constantes mudanças da escola e, como tal, supomos que o seu contributo, no desenvolvimento das competências de compreensão de leitura é determinante. Segundo (Santos, 2001), por um lado, é a partir do manual escolar que se iniciam os estudos dos temas a desenvolver e, por outro, é orientador do percurso de conteúdos, em termos dos conhecimentos a ensinar. Afigurando-se importantes os manuais escolares no processo de ensino-aprendizagem, definimos como questões a investigar o contributo destes para a aquisição e desenvolvimento de competências de leitura, dado que eles assumem primordial importância por serem transversais a todo o currículo e áreas do saber, e indispensáveis para a integração social dos alunos. O desenvolvimento destas competências tem implicações educativas em todas as áreas e é essencial que a escola leve os alunos a “adquirir estratégias para inferir a mensagem do autor, conjugando a informação escrita com o conhecimento que já possuem”. (Lencastre, 2003: 17)

Queremos esclarecer se as questões e matérias enunciadas nos manuais são suficientes para promover a compreensão de leitura tal como se enunciam estas competências, no Currículo Nacional do Ensino Básico. Para tal definiremos como objetivos:

- Investigar de que modo o manual aborda a compreensão da leitura;
- Verificar como é que manuais desenvolvem, no aluno, capacidades de compreensão da leitura;
- Comparar a tipologia de questões a que recorrem os autores de manuais para desenvolver a competência de leitura.

Com o presente trabalho, pretendemos refletir sobre este recurso didático que, enquanto professores, podemos utilizar para “desenvolver capacidades, modificar atitudes e ensinar conteúdos aos alunos”. (Castro, 2005: 266). Acreditamos ser crucial saber escolher e usar estes instrumentos, questionando de forma crítica a sua articulação com os programas.

1. O papel do Manual escolar no desenvolvimento de competências de Leitura

1.1 O Manual no Processo de Ensino-aprendizagem

A importância dos manuais escolares reflete-se na necessidade de serem aprovados por legislação específica que define os critérios de escolha e adoção, e regulamenta a sua utilização e vigência.

O manual deve permitir ao aluno aprender conteúdos, valores e atitudes específicas, não só pela leitura das informações que fornece mas, também, pelas propostas de trabalho que sugere.

Com a entrada em vigor do Despacho n.º 29864/2007, todos os manuais a adotar deverão estar certificados, o que pressupõe adequação ao desenvolvimento de competências, rigor a nível linguístico, científico e conceptual, conteúdos em conformidade com o programa e as orientações curriculares, informação veiculada correta e atual e respeito pelos valores e comportamentos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No entanto, compete ao docente, de forma crítica, avaliar qual a influência que os manuais exercem nos alunos. Esta tarefa exige-lhe a definição de critérios rigorosos, aquando da seleção do manual a adotar, para que este venha a contribuir para o sucesso educativo.

1.2 Conceito e Competências de Leitura.

Através da leitura podemos conhecer e compreender o mundo que nos rodeia. As práticas de leituras são condicionadas pelo tipo de texto que se apresenta ao leitor. Textos diferentes requerem processos e estratégias diversas. Os objetivos da leitura e os conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o assunto e a motivação constituem outras condicionantes no desenvolvimento da capacidade de reconhecer e extrair a informação que os textos transmitem.

A leitura é uma atividade compósita e as inúmeras definições dão-nos uma visão sobre a sua complexidade. Todos sabemos que ler é mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. Embora esta seja a condição básica da descodificação, a leitura não se pode limitar ao domínio desta técnica.

De acordo com a investigação, a boa aprendizagem da leitura depende do ensino adequado da decifração, do treino de consciência fonológica e da aprendizagem da correspondência fonema/grafema.

Hoje não há métodos preferenciais na aprendizagem da leitura. O melhor método é o uso sistemático de estratégias de atividades dirigidas para a decifração (correspondência letra/som, segmentação e reconstrução silábica, segmentação e reconstrução fonémica) e estratégias de atividades dirigidas para o reconhecimento global do significado da palavra, mas sempre incorporadas em atividades de extração do significado a partir de um texto significativo para a criança.

A prática pedagógica e a investigação comprovam que nenhum método se pode generalizar a todas as crianças. Cada uma tem um esquema de assimilação diferente para transformar os estímulos.

A compreensão do texto baseia-se em conhecimentos que a criança possui e deve ser trabalhada de forma explícita, na sala de aula, por volta do 3.º ano de escolaridade para “as ajudar a expandir as suas competências (...). É indispensável começar a estimular estes aspetos da compreensão de textos a partir da leitura, quando as crianças já são capazes de ler corretamente”. (Sá, 1999: 421). A leitura é uma capacidade que se aprende, que requer destrezas que têm de ser ensinadas e sistematizadas, necessitando de prática permanente que se prolonga por toda a vida.

Os processos psicológicos intervenientes na leitura são vários, mas apesar dos avanços da investigação neste domínio, ainda nos falta muita informação para saber, exatamente, quais os mecanismos que ativam a capacidade da compreensão da leitura.

Apesar dos quantiosos trabalhos sobre a compreensão da leitura, dos vários modelos, do papel desempenhado pela escola no desenvolvimento deste processo e sabermos que estratégias se podem utilizar para formar leitores competentes, ainda não está suficientemente claro o modo como se passa de uns níveis para outros de leitura, como é que cada um assimila, trata a informação e desenvolve esta competência. “Tampoco existen investigaciones concluyentes sobre cómo progresar en el dominio de estos niveles de procesamiento”. (Colomer, 1990: 66). Cada leitor realiza esta atividade de acordo com o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, através da forma como assimila e integra o significado do que está a ler constrói a sua interpretação do texto.

Este processo é complexo e cada leitor reage tendo por base as experiências pessoais, representações e objetivos concretos que o levam a integrar e a inferir, construindo o sentido do texto.

1.3 A Língua Portuguesa e o Desenvolvimento de Competências

Uma das preocupações da área de Língua Portuguesa é envolver os alunos em experiências de aprendizagem associadas à compreensão na leitura. Para Sousa, (Castro, 1998b: 104) “a compreensão é o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita”.

A competência relativa à compreensão de leitura é transversal a todas as áreas curriculares e deverá ser desenvolvida no âmbito do processo ensino-aprendizagem, por todos os professores, em todas as áreas, porque é essencial para a futura integração socioprofissional. Segundo Maria do Céu Roldão (2000), “cabe à escola desenvolver no aluno competências que o tornem capaz de gerir a informação recolhida e de a transformar em conhecimento útil”.

De acordo com os vários diplomas publicados, nomeadamente o Decreto-Lei 6/2001, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) e o discutido na *1ª Conferência Internacional sobre o Ensino do português* (2007) não há dúvida sobre o papel atribuído à transversalidade da Língua Portuguesa no quadro curricular.

A função do professor será orientar os alunos permitindo-lhes desenvolver capacidades de autonomia e de reflexão, numa atitude de questionamento permanente, tornando-os conscientes e ativos no processo da leitura e da compreensão leitora.

A área curricular disciplinar de Língua Portuguesa assume um lugar de relevo e de responsabilidade. Mas não é a única o (Programa Português, 2009: 69) refere que “ Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa”. Todos os professores devem, pois, contribuir para ajudar o aluno a compreender a informação, para a transformar em conhecimento e garantir assim, o sucesso escolar.

2. Natureza do Estudo

Partimos da análise documental como importante fonte de dados e analisámos todos os manuais do primeiro ciclo do Ensino Básico, da área curricular de Língua Portuguesa, para o 3.º ano de escolaridade, disponíveis e em uso no ano letivo 2009/2010, no total de dezasseis títulos. Dos manuais estudados foram retiradas evidências que justificam as afirmações mencionadas por nós. O estudo de cada manual foi realizado tendo por referência os critérios definidos pelo ME para análise e seleção de manuais, assim como informação teórica sobre compreensão de leitura. Foram considerados os dados, justificados e apreciados os resultados deste estudo, destacando algumas evidências e reflexões.

Apesar do conhecimento que detemos sobre o objeto de estudo, essencialmente pela utilização diária, observação e participação no processo de apreciação e seleção de manuais, não queremos moldar este estudo à nossa opinião ou às representações que temos sobre o assunto. Para verificar a pertinência das questões, o aprofundamento da literatura pode ajudar na análise e tomada de opções. As decisões da recolha de dados são tomadas a partir do que sabemos e da clarificação do que queremos saber. O importante “é que deixe claro os critérios utilizados para selecionar certo tipo de dados”, (Lüdke, 1986: 51).

Esperamos que este estudo de investigação nos traga um conhecimento sustentado, no que se refere à metodologia, estratégias, atividades, tipologia de questões propostas pelos manuais, assim como no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de competências de compreensão da leitura, espírito crítico e argumentação.

2.1 Parâmetros de Avaliação de Manuais

Quanto à organização do manual, no geral as rubricas são o texto, as questões de compreensão de leitura, páginas de conteúdos gramaticais, ortográficos, propostas de escrita.

Quanto ao critério informação, no geral, os manuais articulam temas de estudo do meio, apelam ao desenvolvimento de valores sociais e de cidadania. Globalmente, a informação é correta mas não chega para responder aos objetivos do programa.

A autoavaliação, a reflexão, a pesquisa, a investigação e o trabalho de grupo são descurados.

No geral, os manuais não apresentam questões explícitas para mobilização de conhecimentos. O nosso objetivo será verificar como é que os manuais ensinam a compreensão da leitura. Neste ponto todos, os manuais oferecem ao aluno inúmeras questões mas não instruem o aluno para a extração de significado do texto e não apresentam estratégias explícitas de compreensão de leitura.

No critério comunicação podemos dizer que todos os itens são adequados.

Quanto ao corpus textual, os textos são de autores consagrados, mas os excertos são de curta extensão. Há autores que recorrem a adaptações e supressões dos textos originais, outros só mencionam o nome do autor, omitindo a obra e a editora.

No critério relativo às características materiais, todos os manuais apresentam robustez suficiente para resistir à normal utilização, sendo o formato, as dimensões e o peso adequados ao nível etário do aluno.

Refletindo sobre a pluralidade de manuais que estudámos indica-se que, a nível da organização, as opções relacionadas com o conteúdo e as indicações metodológicas, assim como os valores que explicitam ou veiculam são similares em todos eles.

Após este breve estudo, abordámos outros aspetos que considerámos essenciais para aprofundar o conhecimento do processo da compreensão da leitura através do uso de manuais.

Cientes da complexidade desta tarefa, convém delimitar e clarificar que iremos incidir sobre a tipologia de questões de compreensão de leitura que solicitem ao aluno operações como identificar a informação, realizar inferências, reorganizar a informação, fazer sínteses, argumentar e formular juízos de valor. Apesar da importância na compreensão da leitura dos processos como os indicadores sintáticos, nesta investigação não serão contabilizadas as questões que recaiam sobre elementos da frase e a sua função, aplicação de anáforas, conectores e conhecimentos lexicais que incidam sobre a estrutura interna da palavra.

2.2 Distribuição de Textos pelos Manuais

Quanto aos textos que integram os manuais podemos observar, na tabela 1, que a sua distribuição não é homogênea.

A diferença entre o manual que apresenta maior número de textos (M16) e o que apresenta o menor número (M4) é de 64 textos.

Tabela 1 - Distribuição dos textos em cada manual

M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	Total
46	44	69	32	72	68	90	93	91	64	68	79	92	87	66	96	1157

2.3 Tipologia de Textos patente nos Manuais

Para entendermos as funções do manual na compreensão da leitura teremos de caracterizar o tipo de textos que os integram. Para compreender e extrair informação de um texto é preciso saber usar estratégias específicas. Para que tal aconteça será essencial que estas sejam ensinadas de forma explícita. Cada tipo de texto deverá ser explorado com base em atividades e estratégias que possibilitem ao aluno a aprendizagem e os ensinam a retirar informação dos textos.

Das várias propostas de categorização da tipologia textual referidas pelos investigadores, optámos por seleccionar entre as definidas por Lourdes Dionísio, citada por Prista (2007: 221) e as determinadas por Sim-Sim (2007), “textos narrativos”, “textos poéticos”, “textos informativos”, “textos dramáticos”, “banda desenhada” e “textos instrucionais”. Os textos de recolha oral não foram considerados nesta categorização só por si, tendo sido incluídos na categoria “poesia” ou “narrativos”. Não subdividimos estas categorias em géneros porque o nosso objetivo era identificar a predominância dos tipos de textos e não a relação de textos literários, de literatura popular ou tradicional.

Ao fazer a leitura da tabela 2, observamos a preferência por textos narrativos, ocupando estes a primeira posição, em todos os dezasseis manuais. Esta primazia ascende a 63,9% do total dos (1157) textos apresentados.

O tipo de textos poéticos ocupa o segundo lugar nos manuais e corresponde a 26,5% dos textos.

São poucas as ocorrências de textos de tipologia informativa, dramática, banda desenhada e instrucional. A sua frequência, no total dos dezasseis manuais, e nos 1157 textos, apenas corresponde a 5,9%, 1,6%, 1,2% e 0,9% respetivamente.

Se refletirmos sobre a diversidade textual exibida nos manuais e se compararmos com as orientações do novo Programa de Português e PNEP concluímos que estes não estão adequados.

Tabela 2- Síntese da distribuição dos textos por tipologia

Tipologia dos textos						
Narrativa	Poética	Informativa	Dramática	B. desenhada	Instrucional	Nº textos
740	306	68	19	13	11	1157
63,9%	26,5%	5,9%	1,6%	1,2%	0,9%	%

2.4 Autores mais citados

Quais os autores mais mencionados em cada manual e quais os que têm mais citações em cada um? Que implicação pode este facto ter na compreensão da leitura? Foi a partir destas questões que identificámos os autores de todos os textos publicados nos manuais. De seguida, procedeu-se ao registo dos autores com textos divulgados, pelo menos, em três manuais e que detinham cinco ou mais ocorrências nos dezasseis manuais.

Se atendermos ao número de frequência com que os textos destes escritores assomam nos manuais, diremos que a obra de Matilde Rosa Araújo e Luísa Ducla Soares surge citada em quinze manuais, a de Maria Alberta Menéres em catorze, José Jorge Letria e Sophia de Mello Breyner em treze e António Mota e António Torrado em doze manuais. Temos, então, um corpus de sete escritores que são utilizados em mais de 75% dos manuais.

Tabela 3- Autores citados em mais de doze manuais e com mais de doze citações no total dos dezasseis

Autores	Nº manuais	Total citações
Luísa Ducla Soares	15	54
Matilde Rosa Araújo	15	37
Maria Alberta Menéres	14	35
Sophia Mello Breyner	13	36
José Jorge Letria	13	35
António Mota	12	61
António Torrado	12	31

2.5 Variedade e Qualidade dos Textos

Os textos destes manuais constituem, na generalidade, trabalhos de autor de literatura infantojuvenil e são excertos retirados de obras que constam nas listagens do Plano Nacional de Leitura. De mencionar que, muitos dos trechos se repetem nos diversos manuais não havendo diversidade de obras. O que não será aconselhável porque deve-se facultar aos alunos um conhecimento abrangente, que lhes possibilite a identificação de um vasto leque de obras e escritores. A variedade e a qualidade são essenciais para criar no aluno gosto e hábitos de leitura.

Outra condicionante diz respeito aos excertos apresentados, pois são muito curtos e impedem a plena extração de significado, influenciando na aprendizagem. Pensamos que as crianças deveriam contactar com a obra. O excerto que é apresentado não lhes proporciona experiências para recolher informação sobre a obra ou o autor e não basta para desenvolver o gosto e o prazer de ler.

No geral, estes textos são inseridos nos manuais acompanhados de exercícios, muitas questões repetitivas que se apresentam aos alunos para estes responderem por escrito. Mas que tipo de leitura será adequada ao texto? Quais os objetivos das questões? Que tipo de trabalho deve ser proposto nos manuais? Será suficiente o aluno responder individualmente ao questionário do manual para adquirir um bom nível de desempenho na compreensão da leitura? São questões que se colocam e

que teremos de refletir face aos novos Programas de Português, às orientações do Plano Nacional de Leitura e do Programa Nacional do Ensino do Português.

2.6 Manuais e finalidade da Leitura

Para que o aluno seja capaz de ler o texto atribuindo-lhe significado é importante que conheça o tipo de texto que lhe é apresentado, atendendo a que “As motivações, objetivos e intenções de leitura (...) influenciam o processo de compreensão do leitor”, (Colaço, 2004: 47). O leitor relaciona o que lê com os seus objetivos de leitura para construir sentido e integrar os seus conhecimentos. Os professores devem recorrer a todas as estratégias de promoção de leitura. Mas as indicações que os manuais fornecem ao aluno serão suficientes para os consciencializar dos objetivos e finalidade da leitura?

Pensamos que seria importante que os manuais explicitassem a intenção, o modo e o tipo de leitura que propõem. Sessenta e quatro por cento (64%) dos autores dos manuais não identificam o trabalho que propõem. Na página do manual surge o texto, de seguida as perguntas sem qualquer solicitação ao aluno. De mencionar que apenas seis manuais registam um título para a atividade em: M2 “Já posso responder”; M3 “Ler-compreender”; M7 “Responde às questões que se seguem”; M8 “Lê e responde”; M9 “Compreendeste o texto”; M11 “Compreensão do texto, registar e desenhar a informação”.

Refletindo sobre estas propostas de trabalho parece que a finalidade dos textos será “Ler para responder às questões”. Qual será a finalidade dos textos nos outros manuais em que nada é dito? Como poderá o aluno saber o que lhe é solicitado? Com que objetivo irá realizar a tarefa e que irá aprender com ela? Estas reflexões levam-nos a questionar a validade da organização do manual, onde não há propostas de trabalho explícitas. Quanto à questão que orientações propõem os manuais a nível do modo de leitura, neste item só 29% dos manuais especificam o modo de realização que se transcrevem:

No M4 podemos ler: “Refere tipo de leitura, lê o texto e lê em voz alta” nas pp. 27, 32, 85, 124; “Lê em silêncio” nas pp. 84; “Treina a leitura” nas pp. 118, 121.

No M6 lemos “memoriza” propostas de trabalho nas pp. 7, 22, do livro de fichas, e são sugeridos poemas para o aluno memorizar. A rubrica “Lê depressa e bem” sugere uma leitura expressiva de partes do texto, nas pp. 81, 95, 107.

Na página 103 o M9 propõe a dramatização de um texto no item “Conta e dramatiza”.

O M11 sugere leitura para os colegas em “Lê em grupo” nas pp.11, 55, 111, 133; “Leitura dramatizada” apresenta propostas de dramatizações nas pp.35, 137. O mesmo manual indica nas páginas 13, 17, 27, 33, 38, 63, 94, 99, 101, 141 “Lê o texto” e na p.99, ainda propõe “Lê como se estivesses a chorar, rir”.

O M13 regista os itens “Declamar poema” pp.12, 24, e “dramatização” nas pp. 14, 54, 56, 106.

No geral, os manuais são omissos quanto aos objetivos de leitura. No entanto, convém frisar que a identificação dos objetivos de leitura predispõe o aluno para o que lhe é solicitado e irá ter implicações no processo de compreensão.

Neste nosso estudo, o M5 apresenta, no final, cinco poesias e um texto narrativo para leitura recreativa. Os outros manuais não referem explicitamente o objetivo da leitura.

Ao fazermos o registo das nossas observações, em virtude de os autores serem omissos na formulação do objetivo, contabilizámos na categoria de “leitura recreativa” todos os textos que não vinham acompanhados de perguntas para exploração, não tinham ficha de trabalho, tendo todos os outros textos, que propunham ao aluno trabalho oral ou escrito sido considerados de leitura informativa.

De acordo com os nossos registos podemos referir que os textos poéticos são os que mais surgem para leitura recreativa. Os valores encontrados, para cada manual e relativos a este tipo de leitura são muito díspares e insuficientes. A leitura recreativa deve ser treinada e promovida na sala de aula. Não chega, pois, pedir ao aluno que leia em casa. Para induzir hábitos, promover e estimular a leitura é importante criar e desenvolver o gosto pela leitura. Este propósito não se coaduna com as propostas de trabalho sugeridas nos manuais.

O manual escolar deverá proporcionar ao aluno o contacto com textos diversificados, “apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências a desenvolver aquando da prática de leitura.” (Martins, 2008: 243).

2.7 Tipo de Trabalho que os Manuais propõem aos Alunos

As atividades propostas nos manuais são essencialmente individuais e em muitos textos não são mencionadas. Subentende-se que o aluno deve ler e responder por escrito às tarefas propostas.

O objetivo do trabalho não é claro. As atividades explícitas de mobilização de conhecimentos através da pré-leitura são insuficientes, surgindo, apenas em três manuais, no M1, M11 e M15 que referem “Antes do texto ou antes de leres” e estas atividades de “Antes da leitura” são questões que apontam para a procura do significado de palavras desconhecidas, de expressões. Estas apelam a saberes gerais do aluno a fim de antecipar o conteúdo do texto. A seguir, citamos alguns exemplos de propostas de atividades, extraídas dos manuais, e que pensamos poderem reformular o conhecimento prévio, relacionando a informação nova com a que já tinham, facilitando a compreensão de leitura:

“Observa a figura. Lê o título” (M11: 10);

“Conheces outros textos que comecem por Era uma vez?” (M11: 98);

“Assinala com X os artigos que se podem comprar numa feira” (M1: 114);

De seguida, conscientes do peso das práticas de comunicação oral, tendo estas sido entendidas como estratégia que permite fomentar a interação e desenvolver a compreensão, fizemos o levantamento de todas as ocorrências presentes nos manuais. Considerámos como propostas de comunicação oral, com objetivos de compreensão da leitura, as atividades de “conversa, confronto, dramatiza, discute”, com que nos deparámos e cujas propostas a seguir se transcrevem:

No M1 é referido como trabalho a realizar “Conversa com a turma” pp.64, 93 e “Dramatização” nas pp. 33, 49, 141.

O M3 sugere “Refletir com colegas” pp.13, 17, 21, 29, 31, 53, 61 e “Confrontar opiniões” pp. 75, 97, 131.

No M4 a única proposta de trabalho explícita é “Conversa com os colegas” pp. 88,126

O M5, no item desenvolver oralidade, propõe duas sugestões de atividades “contar aos colegas” p.25 e “discute com colegas p. 115”.

O M6 sugere “Conta à turma” pp. 8, 16, 84, 118 e “Dramatização” p. 29 e ainda “Discute na turma” p. 128

O M8 regista como propostas para o aluno “cantar” pp. 21, 47 “Contar pp. 80, 147” e “Dramatizar pp. 50, 59, 121.

O M9 apresenta atividades de “discussão em grupo” pp. 5, 11, 19 e “Dramatização” pp. 72, 103.

O M11 propõe atividades “de escrita texto de textos coletivos” nas pp. 27, 55, 91, 113, 135, 137, 141, “Ler texto à turma 49, 67, 121”.

O M13 sugere recolha de informação, pesquisa, organização do material, apresentação à turma em cartaz.

O M15 sugere “trabalho de grupo, pesquisa, recolhe, constrói”.

No M16 há propostas de conversa após leitura de cada texto.

No M2, M7, M10, M12 e M14 não são explicitadas atividades de promoção da oralidade.

Se refletirmos nestes registos, será que podemos avaliar a dificuldade do aluno quando é colocado em situação de trabalho? Sendo estas as únicas ocorrências, em todos estes manuais, que apelam à oralidade como poderá o aluno desenvolver a competência de compreensão e produção oral através das atividades propostas? Será que o autor é omissivo quanto ao tipo de trabalho oral a realizar de forma consciente e propositada ou, pelo contrário, é algo a que não dá valor? Em suma, as atividades e propostas de trabalho dos manuais são repetitivas, texto após texto. Este facto, pelo uso que o professor faz deste instrumento, pode criar rotinas que condicionam ou determinam as conceções de ensino e aprendizagem.

Ainda não há muito tempo era frequente, em muitas salas, o aluno chegar à aula, abrir o manual, fazer a cópia, ler o texto em voz alta e de seguida fazer a ficha. Nesta situação, não era necessário o manual explicitar as atividades porque o procedimento do professor face ao manual levava os alunos a “interiorizar a rotina”. Desenvolver a oralidade era uma competência pouco valorizada. Sendo um dos objetivos do programa, não havia o hábito de trabalhar a compreensão e produção oral e não se definiam atividades com esse objetivo.

2.8 Questões que favorecem a Compreensão

Como já mencionámos, quisemos apurar se estes manuais permitiam colmatar as dificuldades dos alunos a nível da capacidade de identificação das ideias principais do texto. Para responder a este item, pesquisámos o número de ocorrências relativas às perguntas: Quem são as personagens ou identifica as personagens; Qual o tema? Ou o texto refere-se a...; Onde se passa a ação? Ou Localiza a ação no espaço e no tempo; propõe outro título ou identifica o título.

Estas são algumas questões que favorecem a compreensão do todo. Apurámos que não há registos destas questões em todos os manuais, à exceção da questão “Escolhe outro título” que apesar da oscilação no número de ocorrências, todos os manuais apresentam evidências, variando entre as duas e as trinta e duas.

2.9 Pesquisa de Elementos Paratextuais

Como já referimos, para saber se os manuais auxiliam o aluno a identificar os elementos paratextuais, pela pertinência que assumem na contextualização da mensagem, quantificámos, em

cada um dos 1157 textos, o número de ocorrências em que o autor solicita ao aluno questões do tipo: Quem é o autor? De que obra foi retirado o texto; Identifica o tipo de texto. As interrogações relativas a estas perguntas são pouco representativas no universo de questões investigadas. A percentagem destas questões oscila entre 0,99% e 1,7%.

Podemos dizer que os autores dos manuais também não atribuem importância a esta informação.

2.10 Importância e respeito pela procedência dos textos

A desvalorização conferida às questões paratextuais pode estar relacionada com o desrespeito pela identificação das fontes, 31% dos manuais em estudo não identificam as fontes de onde retiraram os textos, sendo que o número de textos, de cada manual, em que tal acontece oscila entre os 29% e 56%.

Na informação referente a supressões e adaptações a percentagem de manuais em que tal acontece ascende a 37,5%, sendo que a proporção de textos onde tal se observa oscila entre 4% em M3 e 54% no M1. Facto que merece relevo em virtude de ser este manual (M1) o mais vendido a nível nacional.

A falta de fonte, as adaptações e supressões dos textos funcionam como fatores de limitação na compreensão da leitura. A quase completa ausência de fontes de autoria, a editora, a data da edição, veda ao aluno a possibilidade de estabelecer contacto com os autores e a sua obra; por outro lado, “O trabalho a desenvolver em sala de aula à volta dos textos implica respeito pela autoria, pela fonte e pelos demais dados de identificação e origem.” (Programa Português, 2009: 136). De salientar, que o M4 é o único exemplar onde para além do autor, obra, editora, ainda se menciona a data de edição.

2.11 Tipologia de questões e Compreensão da Leitura

Para avaliar a tipologia de questões propostas nos manuais foram registadas as que permitem aos alunos desenvolver as competências e os processos para se tornarem leitores. Os manuais deverão desenvolver capacidade de identificar informação explícita no texto mas também a capacidade de fazer inferências e usar os conhecimentos prévios. Por outro lado, é nestas propostas de atividades que se pode compreender até que ponto as orientações de trabalho destes manuais escolares estão de acordo ou se distanciam do definido no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), do Programa de Língua Portuguesa, (2009) e das orientações do Plano Nacional de Leitura e do Programa Nacional do Ensino do Português.

Das atividades inscritas em cada manual, quantificámos a percentagem de questões que exigem do aluno respostas de compreensão literal; as que questionam o aluno sobre a antecipação de acontecimentos; as que apelam a outros conhecimentos exteriores ao texto; outras questões que exigem que o aluno reorganize a informação usando outras palavras; as questões que solicitam ao aluno juízos de valor, apreciação ou crítica.

Como as atividades apresentadas nos manuais não identificam as operações que o aluno necessita ativar para desenvolver as suas capacidades a nível da compreensão da leitura, cabe-nos clarificar que foram consideradas questões de compreensão literal as que incidem sobre aspetos que estão explícitos no texto, exemplos:

“A que flor se refere o texto”? M1, p.95

“Como chegou a menina do mar àquela praia?” M4, p.41

Como questões de predição ou antecipação foram consideradas as perguntas que solicitam ao aluno que se pronuncie sobre a forma como se irão desenrolar os acontecimentos ou comportamentos, como exemplo:

“Aconteceu, realmente, o que essas pessoas previram?” M7, p.27

“Imagina que, ao entrares nas minas, tinhas encontrado ouro. O que farias com esse precioso achado?” M15, p.70

As questões que apelam a outros conhecimentos exteriores ao texto exigem que o aluno ative saberes, que infira, como são os seguintes exemplo:

“Porque estaria a fotografia já amarelada?” M2, p.62

“Em que estação do ano situarias a cena? Justifica a tua resposta.” M3, p.49

As questões que exigem que o aluno reorganize a informação usando outras palavras ou resumos acontecem quando a informação solicitada está explícita no texto mas exige que o aluno analise e procure outras formas de dizer. Assim, foram consideradas questões como:

“Escreve o significado de cada verso.” L fichas, M16, p.49

“Explica o sentido da expressão, “uma linda praia de água morna.” M2, p.83

As perguntas de leitura crítica, juízos de valor e apreciação exigem que o aluno recorra às suas experiências pessoais, dê a sua opinião. São exemplo disso:

“Achas que ele tinha razão? Justifica” L fichas, M12, p.87

“Parece-te que foi uma boa solução? Porquê?” M1, p.67

No conjunto destes manuais, foram selecionadas 5225 perguntas relativas aos processos de compreensão. Podemos observar que não há equilíbrio entre o número de perguntas de cada manual. No M4 contabilizámos 171 questões e no M13 contámos 471. Já no que respeita à tipologia de questões envolvidas na compreensão, existe predominância pelas de compreensão literal, oscilando estas entre 74% no M1 e 92% no M3.

A leitura da grelha permite-nos observar 4416 perguntas de Compreensão literal, a que corresponde 84,5%, relativamente às 5225 questões classificadas. Destas, apenas trinta e nove, um número muito reduzido de perguntas são relativas a questões de antecipação ou predição, ou seja, 0,75%; 104 perguntas relacionadas com processos inferenciais, mais concretamente a capacidade de relacionar informação lida com conhecimentos exteriores ao texto, equivalendo a 2%. Já as perguntas de reorganização ascendem a 434 ocorrências, ou seja 8,31%; as perguntas de leitura crítica, apreciação argumentação representam 4,44%, a que correspondem 232 solicitações.

Pelos dados, podemos concluir que os manuais valorizam as perguntas de compreensão literal, tal como confirmou Rocha (2007).

As questões que considerámos como inferenciais são, na maioria dos casos, aquelas que solicitam que o aluno relacione a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto. Exemplos:

“O que é uma pessoa preguiçosa?” (M12: 17)

“Como poderá o menino encontrar o norte?” (M2: 111)

Mesmo considerando estas questões como inferências, ao observar os dados verificamos que apenas encontramos 104 perguntas, o que corresponde a 1,99%. Todos os manuais escolares falham nas questões de inferência, isto é, aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas. Podemos deduzir que a inferência não é um tipo de questão trabalhada nos textos dos manuais.

Tabela 4 - Registo do número de ocorrências de cada tipo de questões

Perguntas de compreensão literal	Perguntas de antecipação ou predição:	Perguntas de compreensão inferencial	Perguntas de reorganização	Perguntas de leitura crítica e de apreciação	total
4416	39	104	434	232	5225
84,52	0,75	1,99	8,31	4,44	%

2.12 Operacionalização da Competência

“Reconhecer e identificar a informação recorrendo a palavras do texto”

Se a investigação incidir sobre a tipologia das questões usadas para operacionalizar as competências de compreensão de leitura quais os resultados?

Tal como já foi verificado na tabela 4, as perguntas de compreensão literal sobressaem em relação às outras perguntas, predição, inferências, reorganização, leitura crítica e apreciação. Também se confirma que o processo de operacionalização no domínio da competência de “Reconhecer e identificar a informação recorrendo a palavras do texto”, se situa nos 81,8%.

De referir que nesta segunda análise foram identificadas mais onze perguntas, ou seja 5236. Pensamos que tal foi possível porque se contabilizaram onze perguntas que estavam identificadas como alíneas do mesmo número e, nesta reanálise, foram incluídas como perguntas independentes.

Os resultados apresentados na tabela 5, “Reconhecer e identificar a informação recorrendo a palavras do texto” e os registos da tabela 8 “perguntas de compreensão literal” exibem valores iguais ou similares entre si. Na distribuição das mesmas perguntas, quando se procedeu à reanálise de cada uma das questões de cada manual, para verificar como eram operacionalizadas as competências, as perguntas de ordenação foram incluídas como itens da competência “Reconhecer e identificar a informação recorrendo a palavras do texto”, dando azo a ligeiras oscilações nestas duas classificações. No entanto tal não invalida a importância das nossas conclusões, seja qual for a nossa abordagem. Podemos constatar que os autores dos manuais valorizam e privilegiam as questões que dizem respeito ao domínio de mecanismos básicos de interpretação do significado do material escrito que contemplam o reconhecimento da informação solicitada e cuja resposta se encontra explícita no texto. São questões que exigem compreensão literal, reconhecimento e seleção da informação, não fazem apelo à mobilização de estratégias cognitivas que impõem reflexão e tomada de decisão.

Concluindo, as questões de compreensão literal e a Reconhecer e identificar informação recorrendo a palavras do texto, apresentam valores muito superiores (mais de 80%) aos das outras

competências que registam valores residuais, se considerarmos o número total das questões que foram apreciadas.

Tabela 5 - Relacionar a tipologia das questões analisadas com as competências

Total de questões	Reconhecer e identificar informação recorrendo a palavras do texto	Responder por outras palavras	Compreender a informação não explícita	Selecionar informação de acordo c/ instruções	Identificar sequência lógica e cronológica	Justificar a razão da resposta
5236	4283	417	92	84	132	228
%	81,8	7,97	1,75	1,6	2,52	4,36

2.12 Formato dos itens

Qual a tipologia de exercícios mais usuais para operacionalizar a competência: “Reconhecer e identificar a informação explícita no texto”.

Na operacionalização dos processos de extração da informação, Identificámos cinco das tipologias de exercícios usadas para questionar o aluno.

Ao verificar o formato dos itens mais usada nesta competência, salientamos como mais representativas as perguntas diretas “Responde”.

Este tipo de pergunta permite, por um lado, recolher mais informação, nomeadamente a nível da construção frásica, ortográfica; por outro lado, proporciona pistas que orientam o leitor para a identificação da resposta. Mesmo não tendo compreendido o texto, ele será capaz de responder ao pedido.

Outro formato de exercício frequente é o completamento em que se solicita ao aluno que copie partes do texto e palavras, no total de 564 questões, correspondendo a 13,16%. No que respeita aos exercícios de escolha múltipla e apesar de estarem presentes em todos os manuais, apresentam uma maior amplitude de valores situando-se a média em 10,6%. Este tipo de pergunta oferece informação sobre o texto e o aluno toma opção de acordo com a sua leitura.

Já as perguntas de “verdadeiro” e “falso” e “ligar” não são utilizadas por todos os autores dos manuais. São exercícios que não exigem organização da resposta e no geral, seguem fielmente a estrutura superficial do texto. Os valores percentuais são quase residuais.

Tabela 6 - Formato dos itens

Comp/copia tx	Escolh/multp	Responde	V/F	Ligar
564	454	3081	135	49
13,16	10,6	71,94	3,15	1,15

4. Síntese

Após reflexão dos resultados obtidos com a análise aos dezasseis manuais deste estudo que, no seu conjunto, correspondem à totalidade dos manuais de Língua Portuguesa adotados e em uso nas turmas do 3.º ano de escolaridade de todo o país, registamos algumas evidências que extraímos.

- Falta clareza nos objetivos e na finalidade de leitura. Pressupõe-se, sempre, que os objetivos são “ler e responder” ou seja, avaliar a compreensão.
- Não se apontam estratégias de abordagem diversificadas e adequadas a cada tipologia de textos.
- Apesar dos avanços técnicos e do uso, quase generalizado em sala de aula, das tecnologias de informação e comunicação são irrelevantes as referências ao uso destas ferramentas no âmbito do ensino-aprendizagem da leitura.
- No geral, os manuais em estudo não apelam à pesquisa, à autoavaliação e ao trabalho em equipa.
- Só dez manuais mencionam atividades para desenvolver a oralidade, sendo o número das propostas igual ou inferior a dez em cada um.
- Nas atividades que os manuais identificavam para desenvolver a oralidade, incluímos as propostas de pré-leitura ou mobilização de conhecimentos. Quer as atividades propostas, quer o tipo de exploração são insuficientes para se considerarem como “estratégias de mobilização”, pois não permitem ao aluno ativar conhecimentos sobre o texto, além de que só surgem em três manuais.
- As atividades incluídas nos dezasseis manuais escolares surgem, quase na totalidade, sem título explícito quanto ao trabalho a desenvolver, não sendo claro o que se pretende que o aluno faça.
- Quase todos os manuais escolares analisados incluem um número elevado de textos e abordam os mesmos temas.
- No geral, os enunciados apresentados são extraídos de livros representativos do universo das obras de literatura para a infância mas há um desequilíbrio que se manifesta ao nível de autores citados.
- Na observação das questões referentes a aspetos paratextuais e aos aspetos da “compreensão global do texto” muitos manuais não registam estas questões e o número de ocorrências que solicitam esta informação é residual.
- Na globalidade, os manuais disponibilizam poucos textos para leitura recreativa e estes são, essencialmente, poéticos.
- Alguns autores de manuais utilizam, de modo flagrante, textos com adaptações e supressões.
- Há textos em que também não são referidas as fontes, nomeadamente obra e/ou editora.
- Existe desequilíbrio ao nível da tipologia de questões apresentadas, predominando a compreensão literal e o reconhecimento e identificação da informação explícita no texto.

- Em toda a investigação não encontramos registo de perguntas que conduzam o aluno a distinguir “facto” de “opinião”, “causa” de “efeito” e mesmo distinguir “ficção” de “não ficção”.
- Não se observaram propostas de trabalho que questionem o aluno sobre os objetivos do autor, tal como não encontramos atividades que ensinem estratégias de monitorização da compreensão.
- Quanto ao formato dos itens propostos predomina a pergunta: “quem, quando, como, onde”. Estas perguntas representam valores elevados em todos os manuais, os outros tipos de exercícios presentes nos manuais registam valores muito baixos.

Conclusão

A finalidade deste estudo foi “obter informações, acerca da compreensão de leitura e a forma como esta competência é desenvolvida através do uso dos manuais escolares”. Partindo dos resultados da investigação aos dezasseis manuais que fazem parte do corpus do nosso estudo, estamos em condições de afirmar que os manuais de Língua Portuguesa do 3.º ano, no geral, não promovem a capacidade de crítica, de argumentação e apreciação, nem a capacidade de inferir ou antecipar acontecimentos, tal como não promovem a pesquisa, o tratamento, a seleção e organização da informação recolhida através da leitura nos diversos suportes.

Podemos observar, claramente, o número limitado ou inexistente de ocorrências que evidenciam episódios de inferências; leitura crítica; propostas de autoquestionamento sobre objetivos da leitura para ativar ideias chave; estratégias a utilizar antes de iniciar a leitura, com o objetivo de ativar conhecimentos e antecipar conteúdos; propostas de estratégias que facultem ao aluno sintetizar partes do texto, sublinhar, tirar notas, pesquisar; propostas que o levem a confrontar previsões; discutir com os colegas. O ensino e o desenvolvimento de estratégias de compreensão de leitura, quer antes, durante ou após a leitura, a promoção da pesquisa, tratamento, seleção e organização de informação recolhida através da leitura, a oferta de textos de tipologias diversificadas, assim como, a motivação para a leitura vão facilitar a construção do conhecimento que se irá refletir em todas as áreas.

A concretização dos objetivos definidos exige que o aluno domine as várias competências de leitura (Martins e Sá, 2008: 243), “O manual escolar, como promotor da compreensão leitora, deve permitir criar uma atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências a desenvolver aquando da prática de leitura.”

Porque, nenhum manual, por muito bom que seja, pode ser utilizado sem adaptações e não pode, nem deve, ser usado como um fim em si mesmo. O ensino da leitura deve, por conseguinte, ser assumido como responsabilidade dos professores. A eles cumpre ensinar estratégias explícitas e verificar se os manuais se adaptam aos seus alunos, se promovem um progressivo grau de conhecimento, se contribuem para o desenvolvimento cognitivo e se exigem operações mentais de progressivo grau de complexidade.

Porque, tal como afirmam (Dionísio, 2000: 238) “Tenhamos embora consciência de que o trabalho pedagógico ao nível da sala de aula não traduz especularmente os conteúdos dos manuais”, estes continuam a desempenhar papel central e podem ser um poderoso aliado na mudança de práticas pedagógicas. Pela relevância, os manuais, devem desenvolver competência de leitura; privilegiar

diversas tipologias de texto; promover o prazer de ler; apresentar finalidades e objetivos da leitura; conter questões que exijam ao aluno envolvimento, estratégias de seleção, reorganização e reflexão perante o trabalho apresentado; deverá ensinar de modo explícito e intencional, estratégias de compreensão de leitura. O manual deverá propiciar a investigação, a pesquisa, a autoavaliação e apontar outras fontes de informação. Também deverá ensinar estratégias explícitas para extrair informação, de forma a orientar e ajudar o aluno a reconstruir o conhecimento e a integrá-lo em novas aprendizagens.

Assim, face aos dados expressos e em função dos objetivos definidos para este estudo, podemos concluir que as atividades de compreensão de leitura patentes nos manuais de Língua Portuguesa do 3.º ano de escolaridade não refletem concordância com as competências específicas que se encontram no Currículo Nacional do Ensino Básico e nos Programas de Língua Portuguesa em vigor.

Verificamos, também, que se distanciam dos objetivos definidos pelo Programa Nacional do Ensino do Português, dos Novos Programas de Português, das orientações do PNL e das reflexões da *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ressaltamos, ainda, visível desatualização destes manuais face aos avanços da investigação didática que são notórios nestes últimos seis anos.

Convém referir que os autores destes manuais editados em 2005 se regeram pelo definido no programa de Língua Portuguesa de 1991, que ainda não tinha incorporado os resultados de análises sobre práticas pedagógicas, nem os avanços metodológicos que surgiram no panorama educativo, pós 2005, fruto das mudanças sociais e culturais que tiveram reflexo na didática da Língua Portuguesa. Contudo, parece evidente que estes manuais também não serviam os objetivos do programa em vigor.

Bibliografia

- ABRANTES, P. (coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Ministério da Educação. Lisboa.
- ATAS, (2007). *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa.
- CASTRO, R.V. e SOUSA, M. L. D. (1998b). «A leitura e a escrita em contexto escolar: Para a caracterização de um campo de investigação». In CASTRO e SOUSA (orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Angelus Novus. Coimbra. pp.31-68 e 103-120
- CASTRO, C. e CACHAPUZ, A. (2005). «Os manuais escolares na formação inicial dos professores de Ciências Naturais». In ALARCÃO et al., (org.), *Supervisão: Investigação em contexto escolar*. Governo dos Açores – Direção Regional da Educação e Universidade dos Açores, Universidade de Aveiro. Aveiro. pp. 263-290.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. s/ data de edição. Hachette Éducation. Paris.
- COLAÇO, P.A.B. (2004). «Conceções sobre a leitura num contexto de formação inicial de professores: um estudo de caso» Em: CABRAL (org.), *Para o ensino da leitura e da escrita - Do Básico ao Superior*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Algarve. Faro.
- COLOMER, T. e CAMPS, A. (1990), *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. s/ data de edição, Celeste Ediciones. Madrid.
- DIONIÍSIO, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Edição baseada na tese de doutoramento, apresentada à Universidade do Minho, 1999. Almedina. Coimbra.
- LENCASTRE, L. (2003), *Leitura: A compreensão de textos*. 1ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Lisboa.
- LÜCKE, M. e MARLI, E. D. A. e ANDRÉ, (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. III série, Editora Pedagógica e Universitária. São Paulo.

- MARTINS, E. O. SÁ C. M. (2008). *Ser leitor no século XXI: Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. Saber (e) Educar. **13**: 235-246
- PRISTA, L. (2007) «O cânone escolar e o uso dos textos nas aulas de Português estão a mudar?» Em: *Atas da 1ª Conferência Internacional sobre o Ensino do português*. Lisboa, 7,8 e 9 de maio de 2007, Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, Lisboa. Pp.217-230.
- REIS, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. 1.ª edição, Direção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa.
- ROCHA, M. R. M. (2007). *A compreensão na leitura: Análise de manuais do 4.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em psicologia da educação. Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra. 384pp.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das aprendizagens: As palavras e as práticas*. 1ª edição, Universidade Aveiro/CIFOP. Aveiro.
- SÁ C. (1999). «O papel da leitura no ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico». Em: TAVARES, J. e al., *Investigar e Formar em Educação*. IV congresso Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. vol I, Fundação Calouste Gulbenkian, Instituto Educacional e Fundação para a Ciência e Tecnologia. Porto, abril de 1999. Porto, 419-425
- SANTOS, M. E. V. M. (2001). *A cidadania na "voz" dos manuais escolares – o que temos? O que queremos?* 1ª edição, Livros Horizonte. Lisboa.
- SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. 1ª edição, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa.
- CD-ROM:
SÁ, C. M. e MARTINS, M. E. (org). (2008). *Transversalidade da Língua portuguesa: representações: Instrumentos e práticas*. [CD-ROM]. Atas do Seminário realizado em 18 de abril de 2008, na Universidade de Aveiro. Aveiro. pp. 19-35-77-92-120-136.

Referências eletrónicas

- Comissão L. E. (2005). *O Mercado do Livro Escolar em Portugal: Panorama e reflexões*. Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. Lisboa. Acedido em março 2010 em: http://www.apel.pt/gest_cnt_upload/editor/File/apel/estudos_estatisticas/O%20Mercado%20do%20Livro%20Escolar%20em%20Portugal.pdf acedido em março 2010

Legislação consultada

- Decreto - Lei 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República nº 15/2001 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 29864/2007 de 27 dezembro. Diário da República nº 249/2007 - II Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 29865/2007 de 27 dezembro. Diário da República nº 249/2007 - II Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 22025/2009 de 2 de outubro. Diário da República nº 192/2009 - II Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República nº 165/2006 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.