

O MANUAL ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA –  
ESTUDO DE UM CASO DE UM MANUAL DO 1º CEB

Madalena Telles Dias TEIXEIRA \*

Adriana VENTURA \*\*

## RESUMO

Apesar da existência de vários recursos escritos e digitais, a verdade é que o manual tem sido considerado o recurso de excelência, sendo, muitas vezes, o único instrumento pedagógico de que o professor se serve e em torno do qual se orienta a sua prática educativa. No entanto, o estudo efetuado sobre o Programa de Português do Ensino Básico e um dos manuais escolares de língua portuguesa mais utilizados em Portugal permitiu-nos concluir que existe um desfasamento entre o que é indicado nas diretrizes do Programa e o que é operacionalizado no manual analisado, não surgindo atividades e estratégias diversificadas e adequadas ao desenvolvimento de efetivas competências de leitura.

Palavras - chave: Manual de língua portuguesa; Programa de Português; Leitura.

## INTRODUÇÃO

No decorrer de observações do processo de ensino e de aprendizagem em 1º ciclo (2ª ano), verificámos que os alunos, apesar de se esforçarem por ler com fluência, rapidez e com respeito pelo ritmo, pela pontuação, pela entoação e pela expressividade, revelavam, sobretudo, dificuldades ao nível da compreensão na leitura, não conseguindo entender o sentido global dos textos, retirar conclusões sobre os mesmos, responder a perguntas de compreensão e de interpretação. Quando lhes era pedido que se manifestassem acerca da “mensagem” de um texto lido, explicando as razões para determinada opinião e/ou inferência, havia uma dificuldade por parte dos mesmos em conseguir refletir sobre o texto e atribuir-lhe uma dada aceção. O mesmo sucedia quando os alunos liam um texto e lhes era solicitado que identificassem as personagens, o tempo e o espaço onde a ação decorria, mediante a localização e a compreensão de

---

<sup>1</sup> Universidade de Lisboa

E-mail: madalena.dt@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Santarém

E-mail: adriananunesventura@hotmail.com

frases do texto. As dificuldades chegavam ao ponto de, mediante a frase “ao romper do dia”, os alunos não compreenderem que a ação decorria de manhã, sendo esta uma referência temporal do texto.

Além destas dificuldades, constatámos que os alunos se limitavam a ler o texto, ora em silêncio ora em voz alta, e a explorar o mesmo, mediante a resposta às questões colocadas nos manuais. Salienta-se, ainda, que os alunos se limitavam a procurar a sequência de palavras da pergunta nos textos e copiavam de forma exata e integral as frases que ali encontravam.

É nosso entender que as fracas competências dos alunos, neste domínio, advinham do facto de as oportunidades de aprendizagem que lhes eram oferecidas serem escassas e redutoras, das quais se observava a simples leitura dos textos presentes nos manuais e se respondia às perguntas que neles constavam. Apesar de ter havido oportunidade de proporcionar atividades alternativas ao manual escolar, a “palavra de ordem”, vinda da direção do agrupamento de escolas, era seguir escrupulosamente o manual e o respetivo caderno de atividades.

De facto, alguns autores, como Duarte (1999), Martins e Sá (2007; 2008; 2010) e Teixeira, Osório e Soares (2010), reconhecem que, lamentavelmente, o manual escolar deixou de ser assumido como um instrumento orientador da prática educativa e passou a ser entendido como o único instrumento, que determina toda essa prática. Inclusivamente, Brito (1999, p. 142)<sup>3</sup> considera que o manual escolar é um “instrumento todo poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade”. É, portanto, uma prática que se banalizou e que predomina na pedagogia de inúmeros docentes, de acordo com a partilha de experiências com outros colegas.

Assim sendo, surgiu a questão deste estudo relativa a um dos manuais do 2º ano do 1º CEB mais adotados no país – *Pirilampo 2*: “Este manual escolar e o programa de português encontram-se articulados no que respeita à promoção de competências de leitura?”.

Deste modo, propusemo-nos a analisar as atividades de leitura constantes no manual e a averiguar se as mesmas são adequadas e se se encontram em concordância com os descritores de desempenho definidos no documento Programas de Português do

---

<sup>3</sup> Cf Brito (1999, p. 142), citado por Martins e Sá (2010, p. 215).

Ensino Básico (REIS et al, 2009), de modo a tornarem possível a aquisição de competências de leitura, por parte dos alunos.

Para (tentar) responder a esta questão definimos os seguintes objetivos: i) analisar o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) (REIS et al, 2009); ii) analisar o manual de língua portuguesa – descritores de desempenho presentes e sua frequência - no que respeita à promoção e ao desenvolvimento de competências de leitura; iii) caracterizar a forma como a leitura é abordada no manual escolar em estudo.

Assim, num primeiro momento, refletiremos acerca do papel do manual escolar no processo de ensino - aprendizagem, seguindo-se a análise do referido manual, de acordo com as diretrizes do Programa do 2º ano do 1º CEB. Posteriormente teceremos as considerações finais.

## O PAPEL DO MANUAL ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Devido à importância que assume, a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura faz parte do currículo escolar, sendo uma competência a ser “trabalhada” logo no início do ensino formal, para a partir dela se poderem adquirir as mais diversas aprendizagens das várias áreas disciplinares e não disciplinares. Neste sentido, é necessário recorrer a estratégias e materiais para operacionalizar o seu ensino e aprendizagem, sendo que os manuais escolares se têm constituído como os materiais de apoio pedagógico mais recorrentes e “apelativos”. Afirmam Teixeira, Osório, Soares (2010, p. 33) que os manuais têm “um lugar de destaque no que concerne às práticas institucionais”, por serem o suporte mais utilizado no processo de ensino e de aprendizagem. De entre o conjunto de materiais didáticos, são os manuais que têm, sem dúvida, uma maior evidência, por aglomerarem um maior número de atividades, sugestões e orientações pedagógicas (SILVA, 2007)<sup>4</sup>.

Em virtude desta realidade, importa perceber o que é, efetivamente, o manual escolar e qual a sua função, percebendo a importância que lhe é atribuída.

Assim, e de acordo com Choppin (1992), o manual escolar é um livro referente a um determinado ano de escolaridade e programa curricular, no qual se apresenta um

---

<sup>4</sup> Cf Silva (2007), citado por Pereira (2009).

conjunto de conteúdos e de conhecimentos específicos de uma disciplina, subdivididos em secções e temas, sendo utilizado como uma espécie de guião e de suporte do ensino. A Lei nº 47/2006 de 28 de agosto (artigo 3.º, alínea b, p. 6213) corrobora, precisamente, estes aspetos:

[...] um recurso didáctico-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 didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (PORTUGAL, 2006).

Utilizado por alunos e professores, os manuais promovem e operacionalizam a transmissão de saberes e o desenvolvimento transversal de capacidades e de competências, potenciando a aquisição e o desenvolvimento de literacias. Esta ferramenta de trabalho, independentemente da área científica a que pertencer, possibilita, ainda, conhecer a história, vivências culturais, tecnológicas e científicas de uma determinada época (aquela em que o manual foi concebido). É de salientar que os manuais proporcionam, também, a aquisição de hábitos e métodos de trabalho/estudo - pesquisa, recolha e organização de informação -, o que promove a integração, a sistematização, a consolidação e a aplicação de conhecimentos, importantes para a resolução de problemas com que os indivíduos deparam frequentemente (GÉRARD e ROEGIERS, 1998).

Não menos importante, e na medida em que os manuais veiculam uma série de atitudes e comportamentos, como apresentado no decreto-lei nº 369/90, de 26 de novembro (artº 2º), parece-nos lícito afirmar que estes contribuem para a formação de indivíduos conscientes de valores morais e cívicos, participativos e a integrar uma sociedade cada vez mais ativa e dinâmica. (TEIXEIRA, *no prelo*).

É relevante acrescentar que os manuais também se revestem de particular importância para as famílias, pois neles depositam a responsabilidade do sucesso ou insucesso escolar dos seus educandos, encarando-os como um elemento “obrigatório” na aprendizagem dos mesmos. É também através destes que as famílias podem participar e ajudar na aprendizagem dos seus educandos, funcionando como um elo entre a escola e a família, pelo que se reforça a importância que este recurso assume.

No que respeita, em concreto, aos manuais de língua portuguesa, acreditamos que contribuir para o desenvolvimento de várias competências, das quais destacamos, para este estudo, a da compreensão da leitura. Sob esta perspetiva, os manuais devem respeitar e abarcar requisitos capazes de proporcionar aos alunos e aos professores atividades adequadas ao desenvolvimento de competências, pois “(...) não é o material em si, mas as actividades suscitadas por ele que serão de fundamental importância no ensino da leitura” (BARBOSA, COUTINHO e SILVA, 2004, p. 124).

As atividades de leitura apresentadas nos manuais devem ser diversificadas, ter diferentes níveis de complexidade e devem focar-se na realização de inferências, na resolução de problemas, estimulando a compreensão e a análise de informações, ao invés de se basearem na sua repetição e memorização, permitindo que os alunos desenvolvam uma efetiva e crescente capacidade de resposta aos desafios colocados (MARTINS e SÁ, 2008).

Também os textos dos manuais devem ser variados, de diferentes tipologias e géneros, pois “a compreensão dos textos e a apreciação de boa literatura beneficiam da exposição diária a diferentes tipos de texto” (SIM-SIM, 2007, p. 6). Acrescentamos que os textos constantes nos manuais devem fazer parte do interesse dos alunos e relacionar-se com a sua realidade e quotidiano, para que se sintam motivados a ler e, assim, se empenhem na compreensão do que leem (MARTINS e SÁ, 2008).

Importa referir, ainda, que os manuais, no que refere à promoção de competências de leitura, devem dar oportunidade para identificar os objetivos de leitura, ou seja, devem permitir que os alunos definam o “para quê” e o “porquê” de ler um determinado texto (GERALDI, 1999), verificando a sua utilidade e pragmatismo.

De igual modo, o desenvolvimento de competências de leitura depende do uso de estratégias, sejam de pré-leitura, leitura e pós-leitura, para a compreensão do que se lê, as quais consideramos que podem e devem ser sugeridas e apresentadas nos manuais escolares. Claro está, que o docente tem liberdade de opção, isto é, pode optar pelas sugestões constantes no manual e/ou reformulá-las (e até utilizar outras), não pretendendo nós que se depreenda das nossas palavras que o docente deve ficar atido ao manual escolar.

Por fim, mas não menos importante, os manuais devem assentar na ideia de transversalidade da língua portuguesa, de modo a tornar os alunos capazes de

compreender e articular os conteúdos e saberes adquiridos nesta disciplina com outras áreas do conhecimento, os quais são úteis para que possam tornar em cidadãos ativos e socialmente participativos.

Face às vantagens que oferece e às oportunidades que se espera que proporcionem, os manuais têm desempenhado um papel preponderante no contexto escolar, auxiliando o professor na sua prática e os alunos na “tarefa” de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de aptidões.

Consequentemente, percebe-se o prestígio que lhes tem sido atribuído, facto pelo qual foram adquirindo um lugar de destaque. Vários investigadores partilham desta mesma opinião sobre a centralidade que se tem atribuído aos manuais escolares. De acordo com Brito (1999, p. 142)<sup>5</sup>, “A verdade é que os manuais continuam a ser *best-sellers* imprescindíveis, situam-se nos tops mais vendidos em Portugal [...] tomado por uns, como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade”. Assim, a aquisição e o desenvolvimento de competências parecem estar profundamente dependentes do manual escolar, sendo este o recurso pedagógico de que o professor mais se serve na sua prática. Apesar de a existência de outros recursos e instrumentos, o manual escolar continua a ser , “à data de hoje”, a ferramenta mais adotada nas várias instituições escolares, independentemente do seu grau de ensino e do seu suporte – escrito ou digital.

Santos (2001) vai mais longe, ao referir que é a partir do manual escolar que se decidem as estratégias pedagógicas a concretizar, os temas e conteúdos a abordar e a forma como se inicia o seu estudo. Salientamos que, em muitos casos, é o manual “quem” aponta os objetivos a atingir, a ordem dos tópicos a estudar e que até propõe os critérios e os processos de avaliação, atuando não só como suporte, mas também como um autêntico determinador das planificações dos professores e das aprendizagens dos alunos (DUARTE, 1999; TEIXEIRA, OSÓRIO e SOARES, 2010; DÍAZ, 2011).

A prática profissional e a respetiva observação permitem confirmar estes factos, verificando-se que a maioria dos professores segue exatamente a ordem dos conteúdos apresentados nos manuais, se cinge aos exercícios neles apresentados, utilizando-os como ponto de partida para a abordagem dos temas e dos conteúdos, e, inclusivamente, segue as sugestões de avaliação, quando propostas nos mesmos.

---

<sup>5</sup> Cf Brito (1999, p. 142), citado por Martins e Sá (2010, p. 215).

Verifica-se, assim, que os manuais escolares configuram e “ditam” as metodologias de ensino. Constituem-se como mediadores dos programas e como “ditadores” do que pode ser feito, tanto ao nível da planificação da ação educativa, como da execução e da avaliação dessa mesma ação. Apesar de existirem outros recursos pedagógicos, conforme já referimos, a verdade é que os manuais têm sido considerados o recurso de excelência, em torno dos quais se orienta a prática educativa.

Esta importância conferida aos manuais escolares dificilmente é posta em causa, inclusivamente por razões que se prendem com a interferência parental no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos. Somos de opinião que os encarregados de educação devem acompanhar, sim, os seus educandos, mas não devem interferir, por exemplo, no número de páginas do manual escolar que têm exercícios resolvidos, servindo este como indicador do desenvolvimento de competências. Esta situação é tão recorrente e adquiriu tal força que as direções dos agrupamentos de escolas têm diretivas específicas para a obrigatoriedade de resolução de todos os exercícios constantes nos manuais escolares, sobrepondo-se à especificidade das turmas, em geral, e à diferenciação pedagógica, em particular. Ora, é neste ponto que importa aferir sobre a efetiva contribuição do manual escolar para o sucesso da aprendizagem, nomeadamente sobre o papel que desempenha na promoção de competências de leitura. Neste sentido, analisamos, seguidamente, um manual escolar de língua portuguesa – *Pirilampo 2* -, à luz das diretrizes indicadas pelo PPEB (REIS et al, 2009) no que refere ao desenvolvimento de competências de leitura, verificando se contribui para o propósito de formar leitores competentes.

## ANÁLISE DE UM MANUAL DO 2º ANO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O manual inicia com um índice, no qual são referidos os temas a trabalhar em articulação com a área de Estudo do Meio e os títulos dos textos a explorar. No total, o manual apresenta sessenta e nove textos, divididos pelos três períodos letivos.

Apesar de não ser objetivo deste estudo, importa referir que o manual não apresenta textos de tipologias diversificadas, impondo unicamente narrativas e poesias, não facultando aos alunos o contacto com outros tipos de texto, como bandas desenhadas, textos publicitários, instrucionais, informativo-expositivos.

No que respeita ao desenvolvimento de competências de leitura, o manual não apresenta diversidade de exercícios, contendo atividades repetitivas e que seguem o mesmo padrão e o mesmo grau de dificuldade, desde o início até ao final. Os exercícios de compreensão da leitura são escassos, sendo de uma média de três acerca de cada texto.

Como se adivinha, o manual não contempla a maioria dos descritores de desempenho previstos para o 2º ano de escolaridade no Programa de Português do Ensino Básico (REIS et al, 2009 p. 35-37)<sup>6</sup>. Pode adiantar-se que estão ausentes vinte e quatro descritores de desempenho e que onze correspondem à quantidade de descritores passíveis de observação no manual.

Seguidamente, efetua-se uma análise individual de cada descritor de desempenho, compreendendo quais estão presentes e ausentes no manual, evidenciando exemplos e enunciando as vantagens da sua presença e as implicações da sua ausência.

O primeiro descritor indicado no PPEB (REIS et al, 2009) refere que os alunos devem ser capazes de “saber manusear livros folheando-os correctamente”. Verificou-se que no manual não é sugerido aos alunos que procedam a este exercício, nem como é que devem manusear os livros e quais os cuidados a ter no seu manuseamento.

Sim-Sim (2009) refere, ainda, que no ensino do manuseamento de livros também é importante que se ensine os alunos a identificar e distinguir a capa, a contracapa, a lombada, o título e o autor, os quais “cumpram a função pragmática de identificar o livro e fornecer informação sobre este” (CARVALHO, 2008, p. 37), dotando os alunos dos conhecimentos necessários para selecionar, identificar e apresentar um livro. Contudo, a observação da prática letiva permite constatar que, de um modo geral, os alunos do 2º ano de escolaridade e mesmo os de anos posteriores não possuem estes conhecimentos, os quais pensamos serem importantes para que, autonomamente, sejam capazes de procurar e pesquisar livros e de falar sobre eles. Assim, o manual deveria propor este tipo de atividades, evitando que os alunos chegassem ao final do 2º ou 3º anos sem terem adquirido este tipo de conhecimentos.

---

<sup>6</sup> Os descritores de desempenho encontram-se agrupados por blocos de dois anos (1º/2º anos e 3º/4º anos), no referido Programa, pelo que, nesta análise, são apresentados os descritores referentes aos 1º e 2º anos de escolaridade.

Relativamente ao descritor “Distinguir texto e imagem”, verificou-se que também este está ausente, pois nenhuma atividade sugere que os alunos realizem esta ação, interpretando e diferenciando os dois elementos – texto escrito e imagem.

Note-se que cada vez mais, a imagem tem vindo a ocupar um espaço significativo, transmitindo-nos uma panóplia de informações que nos ajudam a compreender o mundo (BARBOSA, 1998), fazendo-se jus ao provérbio popular “uma imagem vale mais que mil palavras”.

A escrita, quando associada à imagem, é melhor compreendida pelas crianças, pois a imagem ajuda à leitura do texto, ao permitir construir hipóteses sobre o sentido do mesmo, e o texto também pode ajudar na leitura da imagem, enquanto portador de uma mensagem a ela associada (MARTINS e MENDES, 1986).

Não obstante, é necessário que as crianças tomem consciência de que as imagens, em si, e o texto que as acompanha são sistemas diferentes, os quais têm de ser reconhecidos e decifrados, estabelecendo-se uma distinção entre os dois tipos de representação e alcançado-se, assim, a compreensão (MARTINS e MENDES, 1986). Carvalho (2008) reforça esta ideia, afirmando que o texto não se constitui, obrigatoriamente, como uma legenda da imagem e que a imagem não é, somente, uma gravura do texto, podendo conter diferentes mensagens e sentidos. A leitura de imagens deve ser treinada logo antes da aprendizagem da leitura de texto escrito e a distinção entre texto e imagem deve ser explorada aquando da aprendizagem da mesma, assim que os alunos começam a ser capazes de compreender o que está escrito nos textos (MARTINS e MENDES, 1986).

Por estas razões, consideramos que o descritor “Distinguir texto e imagem” deve ser trabalhado ao longo de todo 1º ciclo, seja no 1º e 2º anos, seja no 3º e 4º anos de escolaridade.

O descritor “Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas” está, também, ausente no manual. Consideramos, no entanto, que este descritor deve ser trabalhado, particularmente, no 1º ano, quando os alunos começam a conhecer “as letras” e as suas representações gráficas e fonéticas. Os alunos quando chegam ao 2º ano já possuem estes conhecimentos, sendo capazes de identificar e distinguir as diferentes letras, pelo que não consideramos essencial a presença deste descritor num manual deste ano de escolaridade.

É nossa convicção que este é um caso (entre outros) em que o Programa de Português do Ensino Básico (REIS et al, 2009) pode perder por apresentar os descritores de desempenho em blocos de dois anos - 1º/2º anos e 3º/4º anos.

O mesmo sucede em relação ao descritor “Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita”, que também não está presente no manual. Este exercício começa a ser desenvolvido pelas crianças logo na educação pré-escolar. Pela observação e imitação das práticas de leitura dos familiares e educadores, que muitas vezes leem de forma pausada e apontando as palavras uma a uma, as crianças apercebem-se de que a leitura se faz de cima para baixo e da esquerda para a direita. Sendo assim, em nosso entender, é suficiente a consolidação desta aprendizagem no 1º ano de escolaridade.

Igualmente ausente está o descritor “Relacionar os diferentes suportes de escrita com diferentes mensagens”, não se encontrando qualquer referência para que os alunos observem, analisem e distingam materiais escritos e que a eles atribuam um significado.

Sobre este assunto, Mata (1999, p. 66), afirma que

todos os contactos precoces com o escrito no meio envolvente, nos jogos e brincadeiras, nas interações do dia-a-dia do ambiente familiar (histórias, lista de compras, jornais, livros de histórias...), são essenciais e parte integrante do processo de aprendizagem. Este tem que ser um processo social, funcional e participado ativamente,

através do qual as crianças compreendem o significado e dão sentido à utilização de vários materiais escritos. Deste modo, o contacto que os alunos têm com os suportes de escrita promove o conhecimento dos objetivos e das características dos mesmos, fazendo com que estes não só os compreendam, mas também que sejam capazes de utilizá-los (ALVES, 1998). Denota-se, assim, a importância de oferecer aos alunos atividades como as referidas anteriormente, para alargar e aprofundar as suas competências de leitura, podendo o manual escolar promover situações de contacto com suportes de escrita, tanto em formato papel como em formato digital.

Em relação aos descritores “Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra” e “Distinguir letra, palavra, frase e texto” também não se verifica, no manual, a existência de nenhuma atividade que vá ao seu encontro.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a noção de palavra e de fronteira de palavra não são aspetos que façam parte do conhecimento das crianças quando entram para a escola. Para estas autoras, a promoção da noção de fronteira de palavra pode ser

feita mediante atividades em que os alunos sejam levados a identificar/contar o número de palavras de uma lengalenga ou de uma frase escrita no quadro, potenciando desta forma, a capacidade de dividir uma frase em palavras, enunciando-as. Também a identificação e distinção de sons nas palavras – consciência fonémica – é importante para o desenvolvimento da análise e reflexão da linguagem oral. Alcobia (2009, p. 73) acrescenta que

ajudar a criança a reflectir sobre a língua é possibilitar-lhe aceder a níveis mais elevados do conhecimento linguístico que, por sua vez, se reflecte na forma como ela compreende o material escrito e a mensagem nele contida.

Neste sentido, o manual poderia propor que os alunos identificassem um mesmo grafema, e respetivo fonema, no início (meio ou fim) de diferentes palavras do texto, que identificassem as palavras com o mesmo número de grafemas (como bola e saco) ou com as mesmas grafemas, mas formando palavras distintas (como pai/ pia) (SIM-SIM, 2009).

Todavia, baseando-nos nas nossas observações e nas afirmações das autoras referidas, este tipo de atividades pode e deve ser iniciado na educação pré-escolar, devendo ser complexificado no primeiro ano de escolaridade, à medida que os alunos vão desenvolvendo as suas capacidades. Ainda assim, estas atividades devem ser trabalhadas nos anos seguintes, visto que a observação da prática letiva tem mostrado que este reconhecimento e distinção não estão consolidados em anos escolares posteriores.

É também por estas razões que enquadrámos o descritor “Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/ letra, letra/ som” nesta mesma perspetiva, ressaltando que também este não está presente no manual em questão.

No que refere ao descritor “Identificar as funções da leitura (para que serve ler)”, o manual não promove situações que conduzam os alunos a identificar as funcionalidades da leitura de diferentes tipos de texto, como são exemplos a leitura de um horário ou a leitura das instruções de um jogo.

A identificação das funções da leitura condiciona o tipo de leitura a fazer - silenciosa, em voz alta, seletiva, rápida -, sabendo o que nela se procura, tornando os leitores mais atentos e disponíveis para a apropriação de significados e para a atribuição de sentido ao que leem (SANTOS, 2000).

Com efeito, consideramos que seria importante o manual propor a identificação do “porque vamos ler este texto”, para que os alunos começassem a adquirir conhecimentos sobre os tipos de informações que podem retirar do material escrito e, para assim, desenvolverem a compreensão dos mesmos.

Relativamente ao descritor “Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes”, este foi identificado em três atividades - páginas 91, 107 e 129. Contudo, é de salientar que o Programa sugere, ainda, que os alunos rodeiem, em textos, letras, palavras, sílabas e fonemas, mas no manual apenas são apresentadas atividades como as que se observam na Fig. 1 – Transcrever do texto:

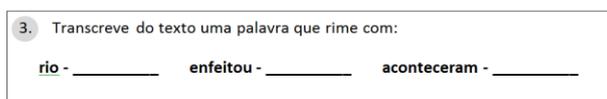


Fig. 1 – Transcrever do texto

Somos de opinião que este tipo de atividades é importante, na medida em que permite que os alunos desenvolvam, não só o seu capital lexical, mas também a capacidade de identificar e pensar acerca dos sons e das (ir)regularidades da língua. O conhecimento lexical é, sem dúvida, um dos fatores que contribui para o sucesso escolar dos alunos nas diferentes áreas científicas e que é essencial na aprendizagem de uma qualquer língua, seja materna, seja estrangeira (PEDRO *et al*, 2010).

Seguidamente, foi analisado o descritor “Ler palavras através de: reconhecimento global, correspondência som/ letra, antecipação, chaves contextuais” e verificou-se que este não é visado em nenhuma das atividades propostas no manual. Apenas surge a indicação para os alunos lerem o texto e em muitos casos nem é dada esta indicação, sendo simplesmente apresentado o texto.

Ora, partindo do princípio de que um dos objetivos “do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente, o que implica” que haja um conhecimento escorreito acerca da correspondência entre grafemas e fonemas, sendo o leitor capaz de decifrar a palavra escrita através do reconhecimento automático da mesma, este reconhecimento é condutor de uma leitura rápida, potenciando a captação do “significado da frase (e do texto)” (SIM-SIM, 2007, p. 9). Deste modo, os alunos leem mais rapidamente as palavras conhecidas, ficando mais disponíveis para a compreensão dos textos e para a atribuição de sentido aos mesmos.

As palavras desconhecidas e até mesmo as *pseudo-palavras* - as quais não são apresentadas no manual - são sujeitas a uma leitura mais lenta que pressupõe uma descodificação grafema-fonema (LOPES, 2012). A desvantagem deste tipo de leitura prende-se com o facto de os alunos se centrarem mais na descodificação das palavras do que na sua compreensão e na atribuição de sentido às mesmas (LOPES, 2012). É, então, necessário oferecer um contacto rico, diversificado e frequente com vocabulário, para que os alunos se familiarizem com ele e se tornem fluentes na leitura, ficando aptos para a sua compreensão.

Não obstante, os alunos também podem ser motivados a ler palavras por antecipação, ou seja, num determinado texto podem existir espaços em branco que deverão ser completados pelos alunos aquando da leitura, “adivinhando” qual a palavra que melhor se adequa, tendo em conta o conteúdo do texto e o significado que os alunos atribuem ao mesmo e/ou “adivinhando” qual o(s) som(ns)/ grafema(s) necessários em espaços em branco constantes em palavras. Desta forma, os alunos seriam “obrigados” a centrar-se no sentido dos textos e a confirmar a legitimidade das suas escolhas, desenvolvendo as suas capacidades de compreensão leitora.

Atividades como as anteriormente referidas não são propostas no manual (e não foram observadas na prática letiva), o que nos leva a ponderar que os alunos não desenvolvem capacidades que lhes permitam tornarem-se leitores fluentes, precisos e capazes de atribuir sentido à informação lida.

Relativamente ao descritor “Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes” não se registaram indicações.

Estas ações deveriam ser promovidas pelo manual escolar, pois, a nosso ver permitem aceder de forma rápida a determinados conteúdos e informações dos textos, localizar a informação pretendida para responder a questões acerca dos mesmos e resumi-los. Estas são tarefas habitualmente levadas a cabo pelos indivíduos, seja no decorrer das suas funções profissionais como pessoais, pelo que consideramos que devem ser ensinadas desde cedo aos alunos, de forma a torná-los capazes de empreender estratégias que lhes possibilitem o fácil acesso e consulta de informações escritas.

Posteriormente, procedeu-se à análise dos descritores “Antecipar conteúdos” e “Mobilizar conhecimentos prévios”, tendo-se verificado que também estes estão ausentes no manual. Ao longo deste, não existe qualquer referência para que os alunos

formulem hipóteses, façam ou respondam a perguntas sobre o tema e conteúdo dos textos a partir do título, das ilustrações ou de palavras-chave e para que apresentem os seus conhecimentos sobre esses eventuais temas ou conteúdos.

Alguns autores como Sim-Sim (2007) e Tavares (2007) sugerem o completamento do *KWL* (*Know, Want, Learn*) na qual os alunos identificam “o que sabem sobre”, “o que querem saber sobre” e, no final da leitura dos textos, “o que aprenderam sobre”, ao que nós acrescentamos “o que ainda gostaria de aprender sobre”, o que poderia ser também apresentado no manual, quer sob a forma de grelha, quer sob a forma de questionário.

A importância e as vantagens de mobilizar tais estratégias de antecipação dos textos deve-se ao facto de levar os alunos a desenvolverem processos seletivos de leitura e de facilitarem a compreensão das informações lidas (TAVARES, 2007). Também Kleiman (2004) aponta a importância deste tipo de atividades, através das quais os alunos elaboram hipóteses sobre os textos, criam expectativas em relação aos seus conteúdos e são levados a pensar sobre eles, o que contribui para facilitar a leitura e promove a construção de sentido.

O seguinte descritor, “Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para”, divide-se em vários subdescritores. Assim sendo, os subdescritores são apresentados individualmente para facilitar a sua análise, sendo referida a sua ausência ou presença no manual, seguida de uma reflexão global sobre a importância dos mesmos.

Assim:

- “Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto” – verificou-se que é um subdescritor que não está contemplado no manual.
- “Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto” foi identificado em onze atividades do manual, encontrando-se presentes nas páginas 9, 37, 61, 90, 103, 106, 111, 113, 130, 139 e 143. Apresentam-se dois exemplos dessas atividades, nos quais se observa que é pedido que os alunos completem frases e que façam correspondências corretas, associando os conteúdos dos textos a conhecimentos adquiridos, nomeadamente de Estudo do Meio, fazendo-se, assim, uma articulação com esta área curricular. Vejam-se a

Fig. 2 – Completar como no exemplo – e a Fig. 3 – Fazer corresponder como no exemplo:

**1. Completa como no exemplo.**

A maçã nasce na macieira.  
A castanha nasce no \_\_\_\_\_.  
A pêra nasce na \_\_\_\_\_.  
O figo nasce na \_\_\_\_\_.

Fig. 2 – Completar como no exemplo

**3. Faz corresponder como no exemplo.**

Primavera	•	folhas amarelas
Verão	•	flocos de neve
Outono	•	flores coloridas
Inverno	•	frutos maduros

Fig. 3 – Fazer corresponder como no exemplo

- “Identificar o sentido global de textos” não foi um subdescriptor identificado no manual. Importa salientar que no manual predominam textos “transparentes” e que “impõem” um determinado sentido e significado, não havendo espaço para “ler nas entrelinhas”, para fazer inferências e, ainda, para um cunho de subjetividade que faz a diferença em cada leitura efetuada.
- “Identificar o tema central” encontra-se presente no manual, tendo sido identificadas sete atividades - páginas 26, 52, 94, 96, 100, 108 e 120. Apresentam-se a Fig. 4 – Assinalar a resposta certa - e a Fig. 5 – Responder à questão, para exemplificar essas atividades:

**Compreender o texto**  
1. Assinala com  a resposta certa.

O texto fala de um...

girassol     gigante     relógio

Fig. 4 – Assinalar a resposta certa

**Compreender o texto**  
1. Lê o texto com atenção e responde.

• De que fala o texto?

\_\_\_\_\_

Fig. 5 – Responder à questão

Como se verifica pelas figuras, os alunos são levados a realizar esta ação através das indicações “O texto fala de um...” (p. 26) e “De que fala o texto?” (p. 94), respondendo por palavras suas ou assinalando a resposta correta de um conjunto de possíveis respostas.

- “Localizar a informação pretendida” é um subdescriptor com uma forte presença no manual, dado que na totalidade dos textos e respetivas atividades, da página 6 à 144, os alunos são levados a identificar as informações essenciais para responder a perguntas e/ou para completar espaços em branco. A Fig. 6 –

Completar as frases - e a Fig. 7 – Completar as frases - demonstram como é que estas indicações são feitas:



Fig. 6 - Completar as frases

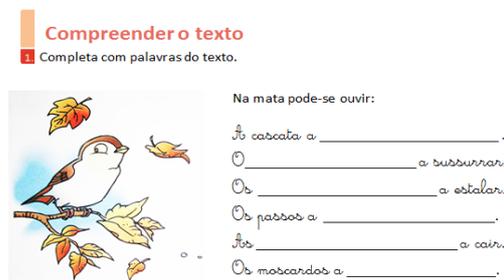


Fig. 7 – Completar as frases

Conforme se constata pela observação das figuras, os alunos devem localizar as palavras, registando as que são corretas e adequadas para completar as frases de acordo com o texto.

- “Seguir instruções escritas para realizar uma ação” também tem uma forte presença no manual, estando presente em todas as atividades propostas para cada texto, estando compreendidas, novamente, entre as páginas 6 e 144. As indicações são simples, claras e objetivas, o que é visível em exemplos como “Lê o texto com atenção e responde às questões” (p. 46), “Assinala a resposta certa” (p. 64), “Transcreve do texto” (p. 89), “Numera as frases de acordo com os acontecimentos do texto” (p. 102) e “Completa de acordo com o texto” (p. 111).
- “Responder a questões sobre o texto” também surge no manual, registando-se a sua presença em cinquenta páginas – 12,18, 20, 28, 30, 34, 38, 42, 44, 46, 48, 50, 54, 56, 60, 62, 64, 66, 69, 70, 74, 76, 78, 80, 82, 86, 90, 92, 94, 96, 98, 104, 106, 108, 110, 114, 116, 118, 120, 122, 124, 126, 128, 130, 132, 134, 136, 140, 142 e 144. A seguir aos textos é solicitado aos alunos que respondam a um conjunto de perguntas relativas aos aspetos essenciais dos mesmos, como a identificação de personagens, a localização espaço-temporal e os acontecimentos principais. A Fig. 8 – Completar as respostas - e a Fig. 9 – Responder a questões - dão conta deste facto:

**Compreender o texto**

1. Lê o texto com atenção e completa as respostas.

- Quem apareceu, na aldeia?  
*Na aldeia, apareceu \_\_\_\_\_*
- O que fez o homem para ajudar as pessoas?  
*Para ajudar as pessoas, o homem rachou \_\_\_\_\_*
- O que lhe deram as pessoas?  
*As pessoas deram-lhe \_\_\_\_\_*

Fig. 8 – Completar as respostas

**Compreender o texto**

1. Lê o poema e responde às questões.

- Quem é a personagem principal do texto?  
\_\_\_\_\_
- Que animais apanhava, na caça?  
\_\_\_\_\_
- O que fazia quando era cão polícia?  
\_\_\_\_\_

Fig. 9 – Responder a questões

Como se pode verificar pela observação da Fig. 8, o manual inicia a resposta às questões e os alunos apenas têm de completar a resposta retirando as informações do texto. Este tipo de exercícios aparece apenas nos primeiros textos do manual para ajudar os alunos a formular respostas completas e a compreender como devem proceder. Passados os primeiros textos, são colocadas questões e os alunos devem responder de forma completa e autónoma, sem ser dada parte da resposta.

- “Formular questões sobre o texto” – não é um subdescritor contemplado pelo manual.
- “Memorizar peças de informação” está igualmente ausente no manual.
- “Compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão)” é um subdescritor cuja indicação de “releitura” não se observa.
- “Procurar informação complementar com a ajuda do professor” está presente no manual, mas apenas nas páginas 33 e 135: Fig. 10 – Recolher adivinhas – e a Fig. 11 – Pesquisar sobre os direitos da criança:

**Proposta de trabalho |**  
Recolhe e escreve duas adivinhas. Na escola, vê se os teus colegas adivinham.

Fig. 10 – Recolher adivinhas

**Proposta de trabalho |**  
Ilustra este Direito da Criança e procura Saber quais são os outros.

A criança tem direito ao repouso e aos tempos livres, de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade.  
*Artigo 31*

Fig. 11 – Pesquisar sobre os direitos da criança

Note-se, no entanto, que em ambos os exemplos não é solicitado que os resultados das propostas de trabalho sejam discutidos entre os alunos da turma.

- “Propor títulos para textos ou partes de textos” verificou-se a sua presença em apenas quatro atividades, que propõem que os alunos atribuam um título aos textos - páginas 12, 38, 50 e 114 - e em outras duas atividades que solicitam uma alternativa ao título inicial, presentes nas páginas 12 e 48. Importa referir

que o manual não induz os alunos a apresentar as suas sugestões aos colegas nem a discutir as opções mais adequadas, justificando as suas escolhas.

Conforme se verifica, o descritor anteriormente mencionado “Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos” encontra-se presente no manual. Todavia, a sua presença apenas se faz sentir ao nível de alguns subdescritores, mediante atividades simples e elementares, que não conduzem, em nosso entender, a uma leitura autónoma e compreensiva do material escrito. Grande parte dos subdescritores está ausente ou encontra-se de forma reduzida, existindo apenas três com uma forte presença.

Denota-se que se leva, somente, os alunos a ler para retirar informações essenciais para as respostas solicitadas e não para fazerem uma leitura vincada pela atribuição de sentido, pela compreensão do texto e pela (co)construção de conhecimentos.

Deste modo, parece-nos que o manual deixa de parte atividades geradoras de comportamentos autónomos perante a leitura, impossibilitando os alunos de serem sujeitos ativos e participativos neste processo. Conforme se verifica, os alunos não são levados a interrogarem-se acerca do que vão ler, do que estão a ler e a refletir sobre o que leram, colocando-os numa atitude passiva perante a leitura. Defendemos, e de acordo com Oliveira (1999, p. 66), que

a autonomia implica um conceito de aprendizagem enquanto processo interior ao sujeito, pressupondo um aprendente activamente envolvido na aprendizagem, consciente dos seus pontos fortes e das suas dificuldades e capaz de recorrer a estratégias e recursos adequados para dar resposta aos problemas que surgem no seu percurso de aprendizagem.

Acreditamos que seria importante que no manual sobressaíssem propostas de trabalho que implicassem o recurso a múltiplas estratégias de leitura, acerca das quais refletimos anteriormente, que possibilitassem aos alunos tirar o máximo de proveito do que leem, fazendo da leitura um hábito prazeroso e consciente.

Ao permitir, por exemplo, que os alunos antecipassem o conteúdo de um texto, mediante a colocação de perguntas, de palavras-chave, de lista de ideias, e que, posteriormente, confrontassem com o seu real conteúdo, partilhassem com os colegas as suas ideias e sentimentos acerca do mesmo, recorressem a informações complementares e relacionassem o conteúdo do texto com conhecimentos exteriores, certamente a leitura

se tornaria mais interessante, motivadora e facilitaria a mobilização de saberes para compreender os textos, a atribuição de sentido e a adoção de uma atitude crítica em relação a estes. Segundo Chall, Jacobs e Baldwin (1990), a compreensão e a crítica permitem que o leitor interprete e entenda o significado dos textos, servindo-se deles para adquirir e expandir conhecimentos.

O facto de não serem propostas atividades que façam os alunos reler para melhor compreender, não induz os mesmos a tomarem consciência das suas dificuldades e, concomitantemente, não contribui para a construção de estratégias, por parte dos educandos, que lhes permitam tornarem-se leitores compreensivos e reflexivos. Dificulta-se, deste modo, uma aproximação dos alunos ao processo de aprender, de forma autónoma, motivada e ativa, e um posicionamento crítico dos mesmos face a este processo (VIEIRA, 1999).

Em relação aos descritores “Ler em voz alta para diferentes públicos”, “Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas”, “Ler por iniciativa própria”, e “Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais” constata-se a ausência de atividades promotoras dos mesmos. Na maioria dos textos apenas é pedido aos alunos que os leiam com atenção, não sendo dadas quaisquer indicações prévias, nem solicitando diferentes formas de lê-los. Do mesmo modo não existem registos de atividades que suscitem nos alunos uma leitura voluntária.

Importa mencionar que a leitura em voz alta favorece não só a concentração como a compreensão. Bueno (1966) afirma que este tipo de leitura é muito mais eficaz, dado que a memória regista melhor a palavra ouvida, deixando os alunos mais disponíveis para a compreensão das ideias do texto no seu todo. Simultaneamente, têm de prestar atenção e respeitar a pontuação, a entoação e a expressividade, o que também implica um processo de compreensão.

Será importante perceber, também, qual a modalidade da leitura pretendida - ler por lazer, ler para escrever, ler para estudar, ler para saber o que deve ser feito. Gradualmente capacitados para efetuar uma leitura em voz alta, os alunos tornar-se-ão mais aptos a ler textos segundo determinadas diretrizes: “à medida que vão lendo: sublinhem ou usem sinais para destacar o essencial; formulem perguntas; quantos

assuntos estão aqui?; [...] adivinhem o que vem a seguir; tomem notas e façam esquemas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 22)<sup>7</sup>.

Assim sendo, seria de extrema importância que o manual contemplasse este tipo de atividades, o que, na nossa opinião, facilitaria também a escolha autónoma de livros e a leitura por iniciativa própria, despertando e consolidando o prazer de ler, ao mesmo tempo que fomentaria a

interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 7).<sup>8</sup>.

Vistos estes descritores, passou-se à análise de “Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual, corporal)”. Constatou-se que este tem uma representatividade reduzida no manual, dado que apenas dois textos apresentam um exercício que vai ao encontro do mencionado descritor - páginas 57 e 89.

Salienta-se que, apesar de o Programa de Português (REIS et al, 2009) prever a expressão verbal, musical, plástica e corporal, os referidos exercícios contemplam, unicamente, a expressão plástica, associada à expressão escrita, na medida em que é solicitado que os alunos elaborem uma banda desenhada dos textos lidos.

Este tipo de atividades plásticas reveste-se de particular importância, pois, “o traço vibrante de energia que risca o papel [...] constitui a projecção das imagens mentais” (MANTERO, 2005, p. 29), através do qual se comunica e se expõe a forma como cada um vê o seu próprio mundo e como imagina e compreende a realidade (MANTERO, 2005). A expressão plástica promove a capacidade de manifestar e reproduzir ideias, sentimentos e emoções que não se conseguem exprimir oralmente ou por escrito, e ainda promove a imaginação e a criatividade, pelo que se constata, uma vez mais, o seu valor e as suas potencialidades (GONÇALVES, 1991; FOSATI e SEGURADO, 2007).

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf)>. Acedido em: set. 2013.

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf)>. Acedido em: set. 2013.

No entanto, pensamos que o manual deveria oferecer a oportunidade de os alunos recriarem os textos sob a forma de expressão dramática, associada à expressão corporal e gestual, e de expressão musical. A expressão dramática assume particular importância, pois permite alargar a compreensão do mundo, explorar conteúdos e comunicar o mundo interior de cada um – sentimentos, desejos, pensamentos, vivências. Permite, também, desenvolver competências relacionais, mediante a promoção da colaboração dentro de um grupo e da reflexão sobre atitudes e valores sociais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). De modo semelhante, acreditamos que “a música, pela sua essência, é imponente para exprimir o que quer que seja: um sentimento, uma atitude, um estado psicológico, um fenómeno natural” (GLOTON e CLERO, 1975, p. 177), assumindo-se como um meio privilegiado de comunicação. Corrobora-se, assim, a importância que deveria ser atribuída ao descritor em análise, devendo ser contemplado na sua totalidade.

Relacionado com este descritor surge um outro que refere que os alunos devem “Exprimir sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura dos textos”, tendo-se verificado a sua presença em oito atividades. Tais atividades solicitam que os alunos manifestem a sua opinião sobre assuntos ou aspetos retratados nos textos, as quais se encontram nas páginas 20, 54, 66, 70, 78, 120, 140 e 144, podendo destacar-se a Fig. 12 – Dar opinião – e a Fig. 13 – Dar opinião:

**2. Dá a tua opinião.**

- Que idade teria o menino?

1 ano       4 anos       13 anos       Outra

Qual? \_\_\_\_\_.

Fig. 12 – Dar opinião

**2. Dá a tua opinião.**

- Quando vamos a uma festa, temos o direito de reclamar?

\_\_\_\_\_

- A festa é mais importante pela comida e bebida, ou para ver os amigos e para brincar?

\_\_\_\_\_

Fig. 13 – Dar opinião

A importância deste descritor, aliado ao desenvolvimento da expressão oral, reside no facto de a partilha e a expressão de ideias e sentimentos ser uma “competência social básica para o indivíduo, que passa a ter melhores condições de defender seus pontos de vista e interferir nos rumos dos grupos e comunidades que integra” (RAVILOLO, 2010, p. 4) e contribuir, então, para formar cidadãos capacitados. Ainda, a prática deste descritor fornece o desenvolvimento e o treino de técnicas argumentativas, o que faz com que os alunos se desenvolvam enquanto seres sociais participativos (SILVA *et al*, 2011).

Como tal, contribui para formar alunos reflexivos e detentores de saberes, pois para expressar opiniões fundamentadas é necessário deter conhecimentos sobre o que se está a analisar e debater. É essencial que os alunos aprendam a fundamentar as suas opiniões e a perceber a debilidade das mesmas, para conseguirem argumentar a favor das suas perspetivas de uma forma estruturada, credível e sustentada. Deste modo, desenvolvem as suas capacidades de análise crítica, o que também é potenciado pela interação com os colegas, na qual apresentam, justificam, aceitam e/ou discordam com opiniões pessoais.

Conforme é visível pelas figuras anteriormente apresentadas, o manual solicita a opinião dos alunos acerca de factos apresentados nos textos, o que se constitui como uma vantagem pelas razões já mencionadas. Contudo, verifica-se que nem sempre é pedido que justifiquem a sua opinião, apresentando as razões que levam a pensar de determinada maneira e a tomar determinada posição. Assim, consideramos que esta é uma desvantagem do manual, pois não induz os alunos a exteriorizarem o seu pensamento de forma fundamentada, parecendo que as atividades surgem quase como que uma obrigação e não como promotoras de aprendizagens.

Importa referir que, no caso da Fig. 13, o manual requer a opinião dos alunos, mas em conformidade com hipóteses já apresentadas, restringindo as suas hipóteses de escolha e de inferência sobre o assunto em causa, o que em nossa opinião funciona como um entrave ao desenvolvimento das suas capacidades de reflexão.

Uma outra desvantagem prende-se com o facto de descurar a partilha e a expressão de sentimentos e de emoções que os textos poderiam despertar nos alunos, pois nem todos os alunos reagem da mesma forma aos textos lidos. Assim, cremos que seria pertinente que o manual apresentasse atividades que levassem os alunos a falar sobre “o que” os textos despertaram em si, constituindo-se como uma oportunidade para se conhecerem melhor a si próprios e aos outros.

Também se pode interligar a análise deste descritor com outro: “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto”. Este está ausente, uma vez que o manual não sugere que os alunos reajam aos textos lidos, identificando os excertos que mais gostaram e que menos gostaram, justificando as suas escolhas.

À semelhança do descritor anterior, acreditamos que o manual “saíria” enriquecido se nele constasse este tipo de atividades, para que os alunos

desenvolvessem as suas capacidades de reflexão, de análise e de argumentação, tornando-se capazes de interpretar os textos, de lhes atribuir sentido, de formar opiniões sustentadas e de compreender perspetivas de outras pessoas.

“Comparar diferentes versões da mesma história” é mais um descritor que não está presente no manual, dado que em momento algum é sugerido que os alunos pesquisem, partilhem ou leiam outras versões de um mesmo texto, identificando as suas semelhanças e diferenças. Aliás, o manual oferece, apenas, uma versão de cada texto e as atividades propostas limitam-se a essa mesma versão, não dando espaço ao alargamento das aprendizagens e das experiências de leitura dos alunos.

Seria importante que se registassem atividades neste sentido, em virtude de contribuir

para a ampliação do olhar dos alunos (que passam a atentar para outros aspectos da obra além dos que normalmente levam em conta) e destacar alguns recursos linguísticos usados pelo autor – “adaptador” ou tradutor –, selecionados previamente, relevantes para as aprendizagens que se deseja promover (STELLA, 2006, p. 35).

Segundo esta autora, este tipo de tarefa desenvolve a capacidade de os alunos interagirem com os textos, tornando-se leitores aptos para construir um sentido para os mesmos, para confrontar perspetivas, comentar o que leram e para partilhar o que os textos despertaram em si.

Assim sendo, o manual poderia propor que os alunos pesquisassem e partilhassem, entre si, várias versões de uma mesma história, em diferentes suportes, apresentando e discutindo diferenças e semelhanças, que lhes permitissem indagar sobre as modificações na sequência dos acontecimentos, no desenrolar e no final da ação, na caracterização das personagens e, ainda, nos recursos linguísticos e estratégias de construção de sentidos utilizados pelos diferentes autores (STELLA, 2006).

Finalmente, o descritor “Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto” está presente no manual, embora a sua presença se faça sentir em pequena escala. Do total de atividades, apenas duas visam este descritor – páginas 51 e 99. Nestas atividades, os alunos são convidados a imaginar um final para as histórias, dando continuidade ao texto e respeitando tanto a sua estrutura como as informações e a lógica dos acontecimentos narrados.

Este tipo de atividades reveste-se de importância, pois o texto pode funcionar como uma motivação e razão para a elaboração de textos orais e escritos, pelo que os alunos desenvolvem não só as suas competências de leitura, mas também de expressão escrita e expressão oral (GERALDI, 2003).

Ao contactar com os textos dos manuais, que se esperam estruturados, os alunos começam a adquirir e a compreender estratégias que lhes permitem dar uma sequência lógica aos textos, sendo essenciais para “promover a continuidade do texto, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade” (ANTUNES, 2005, p. 48). Além disso, contactam com estratégias de construção de sentido, para que os textos sejam entendidos, e apropriam-se de termos linguísticos e de regras gramaticais, o que potencia e melhora a sua escrita e oralidade (OLIVEIRA, 2008).

Mediante as vantagens que o referido descritor apresenta para o sucesso da aprendizagem da leitura, parece-nos que o manual deveria contemplar mais atividades como as acima exemplificadas, dado que duas atividades não são suficientes para desenvolver certas competências dos alunos. Agravando-se se as atividades que lhes são oferecidas se cingirem ao manual em análise. Deveria, assim, haver um equilíbrio no manual, marcado pela presença de mais atividades que levassem os alunos a “propor soluções/ alternativas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a análise do manual escolar, foi possível constatar a existência de um desfasamento entre aquilo que é visado no Programa de Português do Ensino Básico (REIS et al, 2009), para o desenvolvimento de competências de leitura, e o modo como é, de facto, operacionalizado no manual em foco.

Este desfasamento vai além da quantidade de atividades promotoras da compreensão leitora solicitadas aos alunos. Na verdade, a derradeira inadequação do mesmo prende-se com a natureza e o grau de complexidade das atividades sugeridas aos discentes. Entende-se, assim, que estas não vão ao encontro dos descritores de desempenho definidos no referido Programa, bem como não permitem uma evolução gradual na aquisição de aptências para uma leitura interpretativa e facilitadora de novos saberes. As atividades são praticamente estanques, de índole repetitiva e linear.

Compreende-se que esta amostra espelha e alerta para a necessidade de rever a conceção dos manuais de língua portuguesa, no sentido de redefinir estratégias de inferência, apreciação e avaliação dos conteúdos escritos.

De igual modo, é importante que os docentes não encarem nem utilizem os manuais escolares como único recurso pedagógico. É necessário que adotem uma postura crítica em relação a estes e a outros materiais e que recorram a recursos alternativos e a estratégias complementares, a fim de, não só diversificar o processo de ensino-aprendizagem, mas também de colmatar as lacunas que os manuais escolares apresentam, potenciando, assim, o sucesso da aprendizagem dos alunos.

THE STUDENT MANUAL AND THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS- A CASE STUDY  
OF A 1<sup>ST</sup> CEB MANUAL

ABSTRACT

Despite the existence of many written and digital resources, the truth is that textbooks have been considered the source of excellence, being often the only educational tool that teachers use in their educational pedagogical practice. However, the analysis of one of the most used Portuguese textbook, in Portugal, allowed us to check that there is a gap between what is stated in the guidelines of the Portuguese Program and what it is operated in mentioned textbook. Results points to a not emerging and diversified, and inadequate activities to the development of effective reading skills strategies.

Keywords: Portuguese textbook; Portuguese Program; Reading.

REFERÊNCIAS

ALCOBIA, A. Ler para desvendar a leitura: a importância da decifração. In TEIXEIRA M.; RONDONI I. (Orgs.). *A formação de professores: contributo para uma mudança das práticas*. Chamusca: Edições Cosmos, 2009. p. 53-117.

ALVES, M. *Comportamentos emergentes da leitura em crianças sem educação pré-escolar à entrada para a escola*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional), Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal, 1998. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/415>>. Acedido em: set. 2013.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: Coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 1998.

BARBOSA, M., COUTINHO, M.; SILVA, A. Quando os alunos não sabem ler...: Algumas reflexões sobre a leitura na alfabetização de adultos. In ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *A alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 117-127.

BUENO, S. *Manual de caligrafia, caligrafia, caligrafia e arte de dizer: para uso das escolas normais, ginásios, oficiais, canto orfeônico e declamação*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1966.

CARVALHO, A. *A capa de livro: o objecto, o contexto, o processo*. Dissertação (Mestrado em Design da Imagem), Faculdade de Belas Artes, Porto, Portugal, 2008. Disponível em: <<http://mdi.fba.up.pt/investigacao/anacarvalho.pdf>>. Acedido em: set. 2013.

CHALL, J. S.; JACOBS, V.A.; BALDWIN, L. E. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press, 1990. Disponível em: <[http://books.google.pt/books?id=uwbH5GU\\_1RoC&printsec=frontcover&dq=the+reading+crisis+why+poor+children+fall+behind&hl=pt-PT&sa=X&ei=MpVAUprcKeK47AaluoG4DA&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=the%20reading%20crisis%20why%20poor%20children%20fall%20behind&f=false](http://books.google.pt/books?id=uwbH5GU_1RoC&printsec=frontcover&dq=the+reading+crisis+why+poor+children+fall+behind&hl=pt-PT&sa=X&ei=MpVAUprcKeK47AaluoG4DA&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=the%20reading%20crisis%20why%20poor%20children%20fall%20behind&f=false)>. Acedido em: set. 2013.

CHOPPIN, A. *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Education, 1992.

DÍAZ, O. A atualidade do livro didático como recurso curricular. *Linhas Críticas*, 17 (349), p. 609-624, 2011. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6248/5121>>. Acedido em: ago. 2013,

DUARTE, M. C. Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 12, n. 2, p. 227-248, 1999.

FOSATI, A.; SEGURADO, B. Expresión Plástica y Educación Infantil. In CAJA, J. et al (Coords.). *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Editorial Graó, 2007. p. 81-122.

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

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino do português. 3. ed. In GERALDI J. W. et al (Orgs.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2003. p. 59-66.

GÉRARD, F.; ROEGIERS, X. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora, 1998.

GLOTON, R.; CLERO, C. *A actividade criadora na criança: Técnicas de educação*. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

GONÇALVES, E. *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora, 1991.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2004.

LOPES, A. S. *Leitura de palavras e pseudopalavras nas dificuldades de leitura*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Fala e Audição), Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2012. Disponível em: <[http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9721/1/tese\\_ana%20lopes.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9721/1/tese_ana%20lopes.pdf)>. Acedido em: set. 2013.

MANTERO, A. *O traço da infância*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

MARTINS, M. A.; MENDES, A. Q. Leitura da imagem e leitura da escrita: um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise psicológica*, v. 1, n. 5, p. 45-65, 1986. Disponível em <[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2148/1/1986\\_1\\_45.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2148/1/1986_1_45.pdf)>. Acedido em: set. 2013

MARTINS, M. E.; SÁ, C. M.. O contributo dos manuais de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da compreensão leitora numa perspectiva de interdisciplinaridade. *Livro de actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Educação para o sucesso: Políticas e Actores*, Funchal. 2007. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/bento/Artigos/ActasdoIXCongressodaSPCE.pdf>>. Acedido em: set. 2012.

MARTINS, M. E.; SÁ, C. M. O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Actas do EIELP*, 209 – 224, Univeridade de Aveiro, Aveiro, 2010. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/02/19-Mariada Esperanca.pdf>>.Acedido em: jul. de 2012.

MATA, L. Literacia: o papel da família na sua apreensão, 1999. *Análise Psicológica*, v. 17, n. 1, p. 65-77. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a08.pdf>>. Acedido em: set. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. 2. ed. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

OLIVEIRA, L. A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira., *Educação & Comunicação*, v. 1, p. 61-73, 1999.

OLIVEIRA, M. Linguística Textual. In MARTELOTTA M. E. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 193-204.

PEREIRA, R. B. *Educação ambiental no ensino básico e secundário: Concepções de professores e análise de manuais escolares*. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança), Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009. Disponível em:

<[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9821/1/Tese\\_RosaPereira.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9821/1/Tese_RosaPereira.pdf)>.  
Acedido em: ago. 2013.

PORTUGAL. Lei nº 47/ 2006, de 28 de agosto. Diário da República nº 165/ 2006 – I Série. Direcção Geral de Educação. Disponível em: <[http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-edu.pt%2Fdata%2Fdgidec%2Fmanuais\\_escolares%2Flegislacao%2FL47\\_2006.pdf&ei=wOtWUt2uL-yR7AbP\\_oHoDw&usg=AFQjCNFXIQSdf0THayMSjn8nKxibkFQWgQ](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-edu.pt%2Fdata%2Fdgidec%2Fmanuais_escolares%2Flegislacao%2FL47_2006.pdf&ei=wOtWUt2uL-yR7AbP_oHoDw&usg=AFQjCNFXIQSdf0THayMSjn8nKxibkFQWgQ)>. Acedido em: set. 2013.

RAVIOLO, D. *Caderno de apoio ao educador*: artigo de opinião. Fortaleza: Comunicação e Cultura, 2010. Disponível em: <<http://comcultura.org.br/wp-content/uploads/2010/04/caderno-de-apoio-ao-educador-artigo-de-opinioao.pdf>>.  
Acedido em: set. 2013.

REIS, C. et al (Coords.). *Programas de português do ensino básico*. Editorial do Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

SANTOS, E. *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

SANTOS, M. E. *A cidadania na “voz” dos manuais escolares*: O que temos? O que queremos? Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

SILVA, F. et al. *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*: Oral. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura*: A decifração. Lisboa: Editorial Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.

SIM-SIM, I., SILVA, A.; NUNES, C. *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*: textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

STELLA, P. Comparando diferentes versões de Pinóquio. *Revista Avisa lá*, p. 32-43, 2006. Disponível em: <[http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/avisala/Comparando\\_diferentes\\_versoes\\_de\\_Pinoquio\\_Avisa\\_la\\_25.pdf](http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/avisala/Comparando_diferentes_versoes_de_Pinoquio_Avisa_la_25.pdf)>. Acedido em: set. 2013.

TAVARES, C. F. *Didáctica do Português*: língua materna e não materna no ensino básico. Porto: Porto Editora, 2007.

TEIXEIRA, M. *El desarrollo de la escritura en los libros de texto de lengua portuguesa como lengua extranjera y segunda lengua – PLE/PSL – y el curriculum: (des)articulación?*. Manuscrito gentilmente cedido pela autora (*no prelo*).

TEIXEIRA, M., OSÓRIO, P.; SOARES, I. O Conhecimento explícito da língua: o seu estatuto em manuais escolares portugueses do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Polifonia*, Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 17 (21), p. 31-52, 2010. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/4>>. Acedido em: set. 2013.

VIEIRA, F. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia: Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar, *Cadernos*, v. 1, p. 1-4, Braga: Universidade do Minho, 1999. Disponível em: <<http://www.euro-pal.net/GetResource?id=144>>. Acedido em: set. 2013.