



Teresa Maria da Silva Brandão **O CONTRIBUTO DO MANUAL ESCOLAR PARA A CLARIFICAÇÃO
DOS PROCESSOS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO**

UMinho | 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Teresa Maria da Silva Brandão

**O CONTRIBUTO DO MANUAL ESCOLAR
PARA A CLARIFICAÇÃO DOS PROCESSOS
DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO**

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Teresa Maria da Silva Brandão

**O CONTRIBUTO DO MANUAL ESCOLAR
PARA A CLARIFICAÇÃO DOS PROCESSOS
DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica do
Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva

Outubro de 2012

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

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

*“Valeu a pena?
Tudo vale a pena.
Se a alma não é pequena.”
Fernando Pessoa*

Após algum tempo, finalmente, cheguei,
A um porto seguro como o ventre de minha mãe
Jornada difícil? Talvez não... talvez sim...
Agradeço a todos os que confiaram em mim!
E só agradeço a quem me quis bem.
À Dr^a Sara, pelo incentivo e motivação
Pela dedicação, coragem e compreensão.
Aos amigos chegados e de metrô, pelo apoio e carinho.
À Andreia, a disponibilidade, a dedicação e a boa disposição.
À Juliana, agradeço a sua juventude, alegria,
O ombro amigo, as palavras, o sorriso,
A cumplicidade, que se traduzem numa só palavra: AMIZADE.
Agradeço a todos, SIM!
Aos meus pais e irmãs, pelo orgulho e satisfação.
Aos meus filhos, pelas queixas de falta de atenção
Que logo superavam quando ria de satisfação.
Ao meu marido, pela força, ânimo, desejo de me ver feliz
Zelando sempre pelo meu bem-estar...
Aguardando sempre que guardasse o computador,
Que lhe dirigisse um olhar, uma palavra de amor
Depois de tantas horas de labor!
Agradeço a todos, SIM!
Cheguei ... cansada!
Mas se me perguntassem...
Recomeçava!

Um beijinho sincero do fundo do coração!

O CONTRIBUTO DO MANUAL ESCOLAR PARA A CLARIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

RESUMO

O trabalho com a leitura deve ser uma prática constante. Sendo a *leitura* o objeto privilegiado da disciplina de Língua Portuguesa, importa perceber como, na Escola, se ensina a ler e com que instrumentos. Neste âmbito, os manuais escolares constituem um dos materiais de apoio pedagógico mais apadrinhados na sala de aula, visto que reúnem uma série de características que os tornam objeto central do processo ensino-aprendizagem. Segundo o Novo Programa de Português do Ensino Básico, (*NPPEB*) a escola deve formar leitores competentes, que, por iniciativa própria, escolham o que ler, segundo as suas necessidades e interesses, e que consigam estabelecer relações entre textos, lendo o que está implícito, e que, por fim, consigam emitir juízos de valor sobre a que leem. Para que isto se efetue, a escola deve promover uma prática constante de leitura de qualidade.

Neste estudo, procuramos compreender até que ponto os manuais escolares de Português de 5º ano, em vigor, pela primeira vez no ano letivo de 2011/2012, adotando as diretrizes do *NPPEB*, integram, de facto, uma atitude de interpretação textual que vá ao encontro da construção do “leitor crítico”. Para tal, foram analisados os processos dos movimentos da compreensão da leitura com base nas atividades propostas sobre os textos literários, para avaliar a existência ou não de “progressão” no desenvolvimento da leitura. O estudo teve como objeto de análise os principais modos literários: texto narrativo (TN), texto poético (TP) e texto dramático (TD).

Da análise por nós efetuada, ao invés do que diz Umberto Eco, “o texto constitui uma máquina de gerar interpretações” (Eco, 1979:15), os manuais escolares continuam a condicionar, pelos questionários de interpretação que medeiam a relação texto-aluno, leituras mais livres, transformando-as meramente em leituras legitimamente válidas.

Palavras-chave: Manual de Português, texto literário, processos de leitura

THE CONTRIBUTION OF SCHOOL TEXTBOOKS FOR THE CLARIFICATION OF READING PROCESSES IN LITERARY TEXTS

ABSTRACT

Working reading skills should be a constant practice. Once reading is the main object of Portuguese classes, it is important to understand how it is taught at school and which instruments are being used to do so. In this context, textbooks are one of the most followed pedagogical supports in the classroom as they bring together a number of features that make them the central object of the teaching – learning process. According to the Portuguese New Program for Basic Education (*PNPBE*), schools should train good readers, who were able to choose what to read according to their needs and interests, who would be able to establish meaning relationships between texts, inferring and, finally, could be able to make value judgments about what they read. For this to happen, school must encourage a common practice to get reading quality.

In our study, we tried to understand how far the 5th grade/year Portuguese textbooks, being used for the first time in the 2011/2012 school year and adopting guidelines from *PNPBE*, integrate, in fact, an attitude of textual interpretation that aims the purpose of building a "critical reader."

For that purpose, teaching reading comprehension processes have been analyzed based on the activities proposals on literary texts in order to see whether "progression" occurs, or not, in reading development. The main literary modes studied in Portuguese classes constituted the object of our study: the narrative, poetic and dramatic texts.

With the data obtained, unlike what Umberto Eco says that "the text is a machine for bringing forth interpretations" (Eco, 1979:15), the textbooks continue to inhibit, by questionnaires interpretation that mediate the relation between the literary text and the students, freer readings into readings legitimately valid.

Key-words: Portuguese textbook, literary text, reading comprehension processes

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| I. O MANUAL ESCOLAR, A COMPETÊNCIA DE LEITURA E O NOVO PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO | 7 |
| 1. O manual escolar: função e objetivos | 8 |
| 2. A importância do Manual de Português | 13 |
| 2.1. O manual de Português e a competência da leitura..... | 19 |
| 3. O <i>NPPEB</i> , o manual de Português e o texto literário: articulações e desarticulações. | 24 |
| 3.1. O <i>NPPEB</i> e o texto literário | 31 |
| 3.2. Breve paralelismo entre o programa de 1991 e o programa de 2009 | 35 |
| II. OBJETO DE ESTUDO: ANÁLISE DE MANUAIS | 43 |
| 1. Objeto e objetivos..... | 45 |
| 2. A Constituição do <i>Corpus</i> | 47 |
| 2.1. Metodologia de análise | 48 |
| 2.2. Categorias da análise do <i>Corpus</i> | 50 |
| 2.2.1. Os manuais em análise – Caracterização geral | 50 |
| 2.3. Análise das Unidades Didáticas dos manuais selecionados | 53 |
| 2.4. As operações/processos de leitura mobilizados | 57 |
| III. O CONTRIBUTO DO MANUAL ESCOLAR PARA A CLARIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO | 61 |
| 1. Análise dos dados..... | 63 |
| 1.1. Apreciação das questões conforme a mobilização dos processos de leitura nos textos literários selecionados..... | 65 |
| 1.1.1. Contributo dos processos de leitura referentes às diferentes tipologias textuais: texto narrativo, texto poético e texto dramático..... | 76 |
| 1.2. Discussão sobre “progressão” no desenvolvimento da leitura..... | 92 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 113 |
| ANEXOS | 123 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Distribuição das operações de leitura mobilizadas pelos questionários dos textos selecionados do manual <i>DL</i> | 65 |
| Quadro 2 - Distribuição das operações de leitura mobilizadas pelos questionários dos textos selecionados do manual <i>DF</i> | 69 |
| Quadro 3 - Distribuição das operações de leitura mobilizadas pelos questionários dos textos selecionados do manual <i>P5</i> | 74 |
| Quadro 4 - Texto narrativo <i>DL</i> | 77 |
| Quadro 5 - Texto narrativo <i>DF</i> | 77 |
| Quadro 6 - Texto narrativo <i>P5</i> | 77 |
| Quadro 7 - Texto Poético <i>DL</i> | 82 |
| Quadro 8 - Texto Poético <i>DF</i> | 82 |
| Quadro 9 - Texto Poético <i>P5</i> | 82 |
| Quadro 10 - Texto Dramático <i>DL</i> | 88 |
| Quadro 11 - Texto Dramático <i>DF</i> | 88 |
| Quadro 12 - Texto Dramático <i>P5</i> | 88 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Representação gráfica dos dados do Quadro 1..... | 66 |
| Gráfico 2 - Representação gráfica dos dados do Quadro 2..... | 69 |
| Gráfico 3 - Representação gráfica dos dados do Quadro 3..... | 74 |
| Gráfico 4 - Representação gráfica dos quadros 4, 5 e 6..... | 78 |
| Gráfico 5 - Representação gráfica dos quadros 7, 8 e 9..... | 83 |
| Gráfico 6 - Representação gráfica dos quadros 10,11 e 12..... | 88 |

INTRODUÇÃO

“Compete-nos a nós, como educadores, mostrar aos nossos alunos a beleza e o interesse de uma vida aberta ao mundo inteiro, mostrar-lhes que, apesar de tudo, há mais alegria no tipo de cidadania que questiona, do que naquela que simplesmente aplaude, mais fascínio no estudo dos seres humanos em toda a sua real variedade e complexidade, do que na ciosa procura de estereótipos superficiais, que existe mais amor e amizade verdadeiros numa vida de questionamento constante e de autonomia, do que na de submissão à autoridade. É melhor que lhes mostremos isto, ou o futuro da democracia no mundo tornar-se-á muito sombrio.”

(Nussbaum, 2005: 115, *Apud* Torres Santomé, 2010: 19)

A promoção da leitura e a relação entre a competência para ler e a prática de cidadania ativa é hoje consensual. A problemática da leitura tem ganho cada vez mais espaço no domínio da investigação e tem vindo a merecer mais destaque na sociedade, em geral, e no sistema educativo, em particular, pois é considerada por todos vital, para que cada indivíduo consiga, progressivamente, aceder a uma literacia mais abrangente que lhe permita compreender e questionar o mundo que o cerca e no qual inevitavelmente tem de se posicionar.

A crise de *leitura* e de *leitores* ou a inexistência de hábitos de leitura no seio da sociedade, os baixos índices de escolaridade da nossa população constituem fatores que afetam o desenvolvimento desta competência e chama a Escola a intervir com mais vigor no seu desenvolvimento. Tornou-se um desígnio nacional colocar a literacia dos nossos cidadãos num patamar superior, a par de outros países, conferindo, então, à leitura um papel de extrema relevância, no sentido de acrescentar um maior potencial cultural e, logicamente, de índole humorista e, até, económico para o país.

Assim, a promoção de hábitos de leitura, a criação de redes de bibliotecas, a valorização pública do livro e da leitura têm como principal objetivo a formação de leitores autónomos, capazes de refletir, viver e criticar para além do *aqui* e *agora*. Só desta forma o cidadão consegue exercer a sua cidadania com plenitude.

Ora, a Escola aparece neste contexto com um papel privilegiado, uma vez que ensina a ler e vai mais além, quando indica os textos que não de ser lidos e até a forma como espera que sejam lidos. As práticas pedagógicas que ocorrem, os materiais que são utilizados, as condições materiais e humanas que coloca à disposição de quem quer aprender, permitem à Escola ocupar um papel preponderante na educação para a leitura e construção de saberes, pondo ao

seu cuidado o dispositivo central mais importante para a divulgação dessa fortuna: o manual escolar.

É, sem dúvida, o manual escolar que assume uma posição de relevo na formação escolar de leitores. Desde que foi adquirindo um lugar central ao nível das diferentes práticas pedagógicas e instituiu o conhecimento que é socialmente válido numa determinada cultura e numa determinada época, a presença dos manuais escolares em contexto pedagógico serve de forte motivação para que percorramos esses materiais com o olhar de quem está atento ao que neles consta, para, depois, nos podermos interrogar e tecer algumas considerações acerca das competências mobilizadas nas questões sobre os textos que têm como principal objetivo formar novos tipos de leitor e construir novos modos de ler na escola.

O tema que nos propusemos abordar assenta, no essencial, na problemática da formação desses novos leitores, tentando perceber de que forma o manual contribui para a criação de condições mais favoráveis para a formação de um novo modo de ler, modo esse que deverá determinar de maneira diferente o futuro papel dos alunos como leitores.

A centralidade do manual escolar – mais propriamente, do manual de português – é de tal maneira visível que, por mais mudanças que o currículo sofra, ele parece continuar a impor-se.

Conscientes do forte estatuto do manual – e numa altura em que são reformulados com a entrada em vigor do *NPPEB*, no ano letivo de 2011-2012 – decidimos encetar um estudo através do qual se problematizasse de que feição os novos manuais escolares vão modificar a forma de ler dos alunos, tornando-os mais críticos e autónomos e de que modo estes vão progredindo no desenvolvimento da competência da leitura.

Com base no que foi enunciado, o nosso trabalho está estruturado em duas partes – a primeira parte, constituída pelo “quadro teórico”, que sustenta o âmbito do trabalho (capítulo I), e o “estudo propriamente dito” (capítulos II e III). Começamos por esboçar a função e objetivos do manual escolar e enquadrar a sua utilização ao serviço da leitura, situado no âmbito do *NPPEB* e possíveis articulações e/ou desarticulações com o mesmo. Traçamos, ainda, um breve paralelismo entre o Programa de 1991 e o Novo Programa de 2009 em relação à leitura e ao texto literário.

Na segunda parte, no capítulo II, apresentamos o objeto, os objetivos e o *corpus* do trabalho e procedemos à explicitação da metodologia adotada para a análise dos manuais selecionados para o estudo, bem como a sua caracterização. Ao longo deste capítulo, são, ainda,

explicitadas as operações e processos de leitura. No terceiro capítulo, efetuamos uma análise dos dados, a discussão sobre o contributo dos manuais escolares em termos de progressão das aprendizagens e, ainda, por fim, as conclusões, fazendo uma reflexão sobre todas as informações obtidas.

A realização de um trabalho de investigação como este, decorre, no seu essencial, nas angústias e incertezas sentidas, após já alguns anos de exercício de docência, em que as rotinas das práticas se começam a instalar de forma mais vincada e nasce a necessidade de espreitar novos desafios tal como, aliás, a profissão exige. Pareceu-nos relevante desenvolver um estudo crítico e informado sobre o ensino e a aprendizagem da leitura que tem como mediador um elemento didático muito relevante e poderoso – o manual escolar.

O trabalho procura lançar uma contribuição para um melhor conhecimento do domínio da leitura do texto literário vista à luz do *NPPEB* e perspectivada como um renovado desafio para os novos leitores críticos e autónomos. Ao mesmo tempo, visto que tem uma origem sólida na problemática real do ensino do Português dentro da sala de aula através do manual escolar, este trabalho poderá, ainda, ser importante na perspetiva da supervisão pedagógica no ensino do Português.

**I. O MANUAL ESCOLAR, A COMPETÊNCIA DE LEITURA E O
NOVO PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO**

1. O manual escolar: função e objetivos

- a) Será o manual escolar importante para o processo ensino/aprendizagem?
- b) Que papel ocupa hoje o manual escolar na vida dos nossos estudantes, pais, políticos e professores?
- c) O que é que os alunos esperam destes livros?

Já muito se falou e escreveu sobre a utilidade e as vantagens e/ou desvantagens do elemento didático geralmente omnipresente em contexto de sala de aula a que se dá o nome de manual escolar ou apenas “livro de...” Português ou de História ou de Economia etc.

Os alunos adquirem-no para, através dele, conseguirem atingir o sucesso escolar, procurando, orientado por ele, a melhor estratégia e método de estudo. Quando falamos em manual escolar, referimo-nos a ele tendo em conta a terminologia utilizada por Alain Choppin (1992), ao mencionar que pertencem à categoria de manuais escolares todos os livros que foram concebidos, tendo como principal objetivo o ensino e aprendizagem de uma determinada disciplina, em contexto escolar: “Les manuels(...) sont conçus dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire” (Choppin, 1992: 16).

Já vários autores refletiram sobre esta temática e todos eles reconhecem e consubstanciam a sua importância, quer para o aluno, quer para o professor. Desta forma, Carvalho salienta que “os manuais escolares constituem um importante instrumento de regulação da prática pedagógica”(Carvalho, 1999: 179); Marques acentua que “o manual escolar constitui um importante e quase indispensável instrumento no processo de ensino/aprendizagem” e que, com o professor e o aluno, “ele completa o triângulo funcional que faz funcionar o sistema” (Marques, 1999: 317); “Amados, por uns, e criticados, por outros, os manuais escolares continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação” (Mendes, 1999: 343); Rodrigues ressalva, ainda, que “o manual escolar, apesar da existência de outros suportes tecnológicos e informáticos ou das posições que sobre o seu estatuto e funções se podem adoptar, é ainda o recurso pedagógico por excelência” (Rodrigues, 1999: 423) e, mais propriamente sobre o manual de Português, Sousa assinala que, como “lugar de transmissão e aquisição de conteúdos e processos relativos às práticas comunicativas que são objecto da

disciplina de língua materna, o livro de português é, antes de tudo, pela tradição, reforçada agora pela sua organização macro-estrutural, o livro de leitura.” (Sousa, 1999: 495)

Em qualquer das circunstâncias, existe um reconhecimento, mais ou menos pacífico, por parte dos investigadores, da importância do manual escolar no ato das aprendizagens dos alunos.

Também por parte dos pais, dos alunos, dos professores, editoras e, até, dos políticos, podemos afirmar que existe consenso na importância e utilização dos manuais.

Na qualidade de professores, ouvimos constantemente os colegas de profissão referirem-se ao manual como elemento fundamental para o estudo das suas disciplinas, marcando faltas de material na sua ausência e comentando que, sem o manual escolar, o aluno não faz “nada” dentro da sala de aula. Por sua vez, os alunos tratam o manual como um livro imprescindível para o seu sucesso escolar e, de cada vez que têm uma ficha de avaliação, exigem que o professor marque a matéria pelas páginas do livro. Além disso, e, se o professor avança e/ou recua páginas ou unidades didáticas, ficam inseguros, afirmando que não conseguem estudar.

Tendo em conta aspetos económicos e publicitários, as editoras são, na verdade, as principais interessadas na edição dos manuais escolares, uma vez que estes parecem constituir o monopólio do mercado de vendas. Por outro lado, o Ministério da Educação não desiste da sua conceção, pois é através deles que efetivamente a política educativa circula e se faz ouvir, sustentando-se, assim, um sistema educativo e social. É no manual que o currículo de cada disciplina está representado e configurado.

Na perspetiva dos pais e encarregados de educação, num estudo efetuado por Maria Luísa Freitas sobre as funções do manual escolar do 1º ciclo, a investigadora chegou à conclusão de que “os pais/encarregados de educação acham os manuais importantes, e, a não ser que exista uma grande confiança na professora, será difícil deixar de os usar completamente” (Freitas, 1999: 250). Durante o 2º e 3º ciclos de escolaridade, o manual continua a constituir o ponto de ligação com a escola, ou, dito de outra forma, pode possibilitar aos pais acompanhar e verificar as aprendizagens dos filhos (e, indiretamente, o ensino do professor). Alain Choppin afirma a esse respeito: “le manuel assure le lien entre l'école et la famille... Sans les manuels, que connaîtraient les parents de ce que leurs enfants font en classe? Et comment pourraient-ils les aider?...” (Choppin, 1991: 123)

Sofrendo transformações distintas ao longo dos tempos, o manual constitui-se como referência daquilo que pode ser dito nas aulas (os conteúdos), a forma como estes se transmitem e adquirem (a pedagogia) e pode, ainda, funcionar como o lugar de “recontextualização do discurso pedagógico” (Castro, 1995: 101) e meio “autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos” (Dendrinis, 1997: 226).

Vistos desta maneira, os manuais escolares constituem um material auxiliar verdadeiramente importante comparativamente a outros instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem. Com efeito, Ana Brito (1999) afirma que os manuais favorecem o processo educativo e “desempenham um papel determinante no contexto escolar, fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando significativamente as práticas pedagógicas.” (Brito, 1999: 139). Segundo a mesma autora, independentemente do território educativo onde é adotado, o manual escolar “tende a veicular a ideologia dominante” e embora, por vezes, essa ideologia seja “demasiado silenciosa” ela “é “ouvida” e “divulgada” sensitivamente, na Escola, instituição que neste processo, desempenha um papel predominante” (*idem, ibidem*).

Corroborando esta ideia, Rui Vieira de Castro (1999) considera que a complexidade deste tipo de livros está diretamente ligada à vasta natureza dos seus utilizadores, à multiplicidade de objetivos que pretende alcançar, aos vários contextos em que é posicionado e aos tipos de condicionalismos a que está sujeito, aquando da sua produção, difusão e concetualização. A complexidade inerente ao manual faz com que possa ser visto e analisado sob múltiplos olhares que “podem privilegiar diferentes dimensões, relativas às funções culturais, ideológicas e pedagógicas que podem desempenhar.” (Castro, 1999: 189)

É do conhecimento geral que o currículo está subjacente à elaboração dos manuais e que, por obrigação, estes tendem a segui-lo de forma a obedecer-lhe, orientando as formas de apresentar o “conhecimento pedagógico”. A transmissão do conhecimento é, então, legitimada *na escola e para a escola* através do manual. Ele funciona como qualquer outra tecnologia que tem, como principal finalidade, a transmissão de conhecimentos quer através das atividades que propõe, quer através da forma como as avalia. A aquisição dos conhecimentos faz-se através dele, dependendo sempre do papel que professor e aluno lhe atribuem dentro e fora da sala de aula.

Nesta linha de raciocínio, quando um aluno adquire um manual, pressupõe que o professor vai “lecionar” o que lá está, e que, no final do ano, vai ficar a saber “aquilo tudo”, ou seja, todos os conteúdos aí contemplados.

De facto, atendendo aos anos de experiência letiva que possuímos, podemos afirmar que os manuais são considerados objetos de muito valor pelo aluno, que os entende quase como “livros sagrados” onde estão escritas as “orações” referentes a cada uma das disciplinas. O que se encontra escrito no manual é assumido como algo de inquestionável, algo que contém informação que não se pode pôr em causa. Todos os alunos, desde o 1º ciclo até à sua entrada na Universidade, utilizam os manuais das diversas disciplinas, para aprofundar e cultivar o seu saber. O manual escolar não é encarado como qualquer outro livro que o professor utilize na aula. Ele é entendido como o “livro principal para a aprendizagem de qualquer disciplina.” Só as disciplinas de laboratório ou mais experimentais e práticas é que dispensam, regra geral, o manual, embora haja sempre um título adotado. Falamos, nomeadamente, das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Visual.

Tendo esta premissa como adquirida, o livro didático tem fortes tradições no nosso ensino, fazendo com que o seu acolhimento seja independente da vontade e/ou decisão dos professores, “obrigando-os” à sua adoção e utilização com a agravante de que a responsabilidade da seleção e escolha recai sobre si.

Este aspeto da utilização deslumbrada do manual é tido pelos investigadores como um dos fatores mais prejudiciais. O fato de os manuais serem considerados tão importantes pode fazer com que os alunos interajam mais com o manual do que com o professor.

“Resulta desse lamentável fenómeno uma inversão ou confusão de papéis nos processos de ensino-aprendizagem, isto é, ao invés de interagir com o professor, tendo como horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição das circunstâncias, processam redundantemente as lições inscritas no livro didático adotado.” (Silva, 1998: 58)

Os livros didáticos, segundo este ponto de vista, não passam de produtos de consumo rápido, disponíveis, descartáveis, onde não há busca de saber, as informações são pré-fixadas como conteúdos. Estes últimos são, para o aluno, mais importantes do que o saber do professor. Assistimos a um saber livresco em que não se dá importância à interpretação, aperfeiçoamento e crítica desse mesmo saber, pois, com o manual escolar concebido como ele se encontra nos nossos dias, “não se degustam conquistas, as sopas pré-fabricadas das

respostas a repetir não exigem o trabalho de cortar, mastigar, degustar – a papa está pronta.” (Geraldi, 1987: xiv).

Ainda nesta linha, numa entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva, João Wanderley Geraldi asseverou: “os professores não adotam livros didáticos; eles são adotados pelos livros didáticos.” (Geraldi, 1987: 3-7) Justificou esta ideia insistindo na necessidade que os professores têm em apresentar um instrumento de mediação entre professor-aluno-família para “fingir que ensina” ou para “produzir ensino”. Theodoro da Silva reforça esta opinião ao afirmar que “o apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores” (Silva, 1998: 58). Quando este passa a ser indispensável e insubstituível, na sua falta ou ausência, muitos professores pensam que “não se caminha cognitivamente”, porque não há “substância” (conteúdos) para ensinar. Muitos professores acham-se até incapazes de orientar a aprendizagem dos alunos sem os manuais, sem as ideias, estratégias e atividades neles reproduzidos. E vai mais longe quando afirma: “Didáticos são livros destinados a informar, a orientar e a instruir o processo de aprendizagem. Livros didáticos não educam!” (*idem, ibidem*)

Lino Moreira da Silva (1999) alega que os manuais escolares são os livros que mais se vendem, os que têm maior tiragem, o maior número de títulos publicados, os que estão mais presentes nas casas dos portugueses e os que assumem maior importância na escola e na família. São os livros que os alunos elegem como sendo os mais importantes, pois é um livro “totalizante”, ou seja, devido à grande quantidade de funções que desempenha, o livro de uma qualquer disciplina é a “própria disciplina” (Silva, 1999: 475-477).

Mas, segundo o mesmo autor, estes livros não deixam de encerrar vários aspetos menos positivos. Efetivamente, em primeiro lugar, o manual único, não no sentido de ser “o livro oficial”, mas de ser um livro “fechado sobre si mesmo”, não aprofunda áreas de estudo que servem para a construção do sucesso educativo, sucesso esse que se deve ter sempre em conta. Além disso, são escolhidos de forma precipitada pelas escolas, seguindo, por vezes, motivações e pressões cada vez mais fortes de certas editoras, facto que sublinhamos, apaga o sentido crítico docente, imprescindível e exigível num processo como este. Outro aspeto importante mencionado é que, por vezes, contém deficiências prévias graves, tais como a não identificação de bibliografia, não respeitam as regras da citação, apresentam a transcrição de outros autores sem a indicação de onde provêm, abusam de gravuras e fotografias, infantilizando-o, não se empenham na elaboração de índices cuidados, não são reflexivos na arte

de questionar, não utilizam uma linguagem clara, concisa e motivadora para os alunos, nem sempre seguem as melhores fontes e não respeitam as regras do bem escrever Português. Lino Moreira da Sila não fica por aqui e sublinha, ainda, que os manuais são, muitas vezes, elaborados de modo a se sobreporem aos professores, ou a torná-los passivos e dependentes. Os docentes encaram os manuais como sendo “para cumprir”, não lhes restando grande tempo para o trabalho individual e de grupo, para a troca de experiências com os colegas, para planificar outras atividades consideradas importantes para o sucesso dos alunos, como os trabalhos de projeto, por exemplo. Outro aspeto não menos importante que refere prende-se com a revisão científico-pedagógica que considera pouco rigorosa, indevidamente certificada, pois o Ministério da Educação não lhes presta a devida atenção. Alguns manuais só são certificados após já terem sido adotados pelos docentes durante um ou dois anos. Por fim, são olhados de uma forma dogmática e acrítica pelos professores, alunos e comunidade educativa em geral.

Tendo tudo isto em conta, o manual pode ser considerado útil se bem utilizado, mas não deixa de evidenciar vários aspetos que podem ser considerados menos positivos se não forem elementos constantes da nossa atenção, da nossa intervenção e do nosso olhar crítico. Como professores, não podemos deixar que estes tomem conta da nossa intervenção perante os alunos. Devemos pensar neles como “um meio” e não como “um fim”. Os alunos terão de os encarar de uma forma mais crítica e descobrir que, para além do manual, existem mais livros, outros livros, talvez até mais interessantes e mais oportunos e que dão continuidade ao seu saber.

2. A importância do Manual de Português

O que representa?

Após as reflexões genéricas que acabamos de efetuar, importa, agora, caracterizar o manual de português na perspetiva de análise ou problematização do seu papel no ensino-aprendizagem dos conhecimentos gerais sobre a língua materna.

Como já referimos, os manuais escolares podem ser analisados sobre várias vertentes, pois eles são, ao mesmo tempo, objetos pedagógicos, culturais e ideológicos e produtos de consumo.

Em meados do séc. XX, “o texto base para a disciplina de Língua Portuguesa/ Português era composto por uma antologia de textos escolhidos de autores prestigiados pela sua importância e correção, e que, por essa razão, mereciam ser exemplo a seguir. Nos anos 60, existia, então, o livro de antologia de textos, juntando-se a este um compêndio de gramática portuguesa. Posteriormente, o livro passa a ter um volume abarcando estes dois, ou seja, na primeira parte do manual, a gramática, na segunda parte, a antologia de textos, seguida de textos com gramática integrada, na qual o texto servia para o estudo da gramática.” (Castro, 1999: 191) Nesta fase, porém, o livro ainda mantinha o estatuto de “livro único”, embora deixasse de ser apenas um livro de textos e passasse a desempenhar, entre outras funções, as de um “compêndio de gramática”, condensando, nele, todo o saber gramatical considerado necessário a cada ano de escolaridade. A partir de 1967, com a lei nº5/73 da responsabilidade do Ministério de Educação de Veiga Simão, generalizam-se os manuais distintos das antologias, emergindo, desta feita, o manual apoiado por outras brochuras que o complementam, nomeadamente o livro de exercícios ou os cadernos de atividades.

Até que, nos últimos vinte anos, presenciamos uma mudança que se veio a traduzir na complexificação deste dispositivo pedagógico, que poderá ter tido a sua génese na massificação generalizada das escolas, na complexa remodelação social e familiar na qual a escola quase substitui a família e na qual os manuais passam a assumir um conjunto diversificado de funções que o tornam um texto totalizante. O manual passa a apresentar-se como uma antologia de textos com caderno de atividades e alguns incluem apêndice gramatical. Nos últimos seis/sete anos, é editado o livro do professor com a banda lateral, contendo propostas de atividades e soluções das que constam no manual dos alunos. São, ainda, editados os CD áudio com as gravações dos textos e outras histórias e, como complemento para os professores, as transparências e o caderno de apoio ao professor onde constam os guiões de exploração didática do CD áudio, textos gravados no CD e não incluídos no manual, fichas de trabalho, guião de exploração didática das transparências e soluções do caderno de atividades¹.

Mais recentemente, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e com o equipamento das escolas com quadros interativos e projetores ligados a computadores em todas as salas de aula, as editoras substituem as transparências por CDs interativos, para professores e alunos, e oferecem, ainda, aos docentes, além dos recursos já citados, brochuras com a

¹ Como exemplo podemos mencionar o seguinte manual: Serpa, A. I., Rodrigues, G., Sousa, H. & Gomes, M. C. (2004). *Em Directo 5*. Perafita: Areal Editores. A edição deste manual materializa a diversidade de objetos que acabamos de evocar.

planificação anual, trimestral e diária, brochuras com testes para alunos de currículo normal e para alunos com currículos adaptados, brochuras com os guiões de leitura orientada de algumas obras que constam no Plano Nacional de Leitura, CDs áudio e digitais, diferentes dos do aluno, e outros suportes disponíveis na internet aos quais os professores podem aderir, via inscrição. O “manual interativo” é, ainda, outra opção contemporânea.

Qualquer um destes suportes tem como principal objetivo ajudar o professor na sua atividade letiva e o aluno na sua atividade de aprendizagem. No entanto, numa disciplina como a de português, este tipo de manual pode “reduzir” o professor cientificamente, pois é-lhe fornecida informação que já deveria possuir, levando “ao reducionismo das concepções do que vale como leitura de textos ou como conhecimento sobre a língua.” (Castro, 1999: 193) Podemos nomear, a título exemplificativo, a resolução que é facultada ao professor de atividades relacionadas com a interpretação de textos, a construção interpretativa das questões propostas, no que respeita a perguntas relacionadas com conteúdos da narratologia, questões do foro do conhecimento explícito da língua (gramática), pequenos resumos da biografia de alguns autores, transcrições de outros livros, muitas vezes, sem assinalar as fontes, entre outras.

Se o professor tem como adquirido que a informação do manual e respetivos suportes é suficiente, corre o risco de não se atualizar, de não procurar nova informação e novas formas de transmitir essa informação, o que poderá revelar “a concepção de um inesperado grau de desprofissionalização dos professores, que assim vêem alienada uma parte significativa das suas decisões profissionais especializadas.” (Castro, 1999: 195)

Em contrapartida, os alunos, vendo tanto material à sua disposição, descumram o aprofundamento dos seus conhecimentos, não recorrendo a outros suportes de informação, nomeadamente livros diferentes (com características diversas), dicionários, enciclopédias, ou seja, à leitura de outras obras que não o manual. Com efeito, a oferta excessiva, em certos casos, coarta a possibilidade de cada aluno construir e expandir individualmente ou de forma autodidata o seu conhecimento.

Nestes suportes e materiais de apoio, a informação é insuficiente, no que ao português diz respeito, e, por isso, seria importante que os alunos e professores procurassem outras fontes de saber e se atualizassem com frequência.

O uso de toda esta panóplia de materiais, se não se verificar com “conta, peso e medida”, poderá contribuir para “despreocupar a classe docente das questões metodológicas e interdisciplinares.” (Santomé, 2010: 11). Cabe ao professor o controlo desta informação como

reiteram alguns estudiosos, quando afirmam, por exemplo: “La selección de actividades y la intencionalidad educativa de su uso depende en última instancia del profesorado” (Losada, Vega & Barros, 1999: 325) e acrescentam que os professores devem fazer uma “valoración crítica” dos diferentes manuais e das atividades propostas, tendo sempre como cenário a sua turma e, desta forma, assegurar que os objetivos concretos que pretendem sejam concretizados.

Outro aspeto não menos importante é que “los manuales escolares elaborados deberían ser coherentes con las nuevas propuestas” contidas nos novos currículos. (*idem, ibidem*)

Nesta perspetiva, programa e manuais deveriam coincidir quer nos conteúdos selecionados, quer na sua apresentação, quer, ainda, nas formas como pretendem que sejam transmitidos/apropriados pelos professores e alunos. No entanto, nas palavras de Ferraz “(...) um manual não é uma cópia do programa (e nunca o poderá substituir), mas reflecte a apropriação que o autor ou os autores tenham feito dele, e traduzem-se nos conteúdos privilegiados, nas indicações metodológicas, na importância dada às actividades, aos suportes científicos, culturais, no respeito pelos objetivos definidos em relação com as finalidades do sistema educativo. É a apresentação de um projecto pessoal ao serviço do ensino e da aprendizagem” (Ferraz, 1997: 17).

Confrontamo-nos, então, com a possibilidade de encontrar manuais muito distintos, em função dos “projetos pessoais” ou autorais/editoriais traduzidos em escolhas diversas, no que diz respeito aos conteúdos e às formas da sua transmissão, isto é, ao estabelecerem verdades plurais, podem, nalguns casos, determinar aquisições igualmente plurais. Contudo, esta variabilidade de “projetos” confronta-se com “forças de uniformização” provocadas quer por parte das editoras, que pressionam os autores no sentido de produzirem “textos aceitáveis”, quer, também, e condicionando os primeiros, pelos professores.

O que devemos mudar, então?

A atitude do professor perante o manual escolar, nomeadamente o manual de português, deverá ser a de tomar atitudes fundamentadas e decisões coerentes quanto aos novos conhecimentos e necessidades educativas que fazem falta aos alunos. A sua prática docente deveria sofrer alguma mudança, tendo em conta que o que é exigido ao aluno socialmente hoje não o era no passado. A reforma só poderá avançar se o professor tiver como ponto de partida o conhecimento da realidade da sua aula e dos alunos que dela fazem parte, procurando agir coerentemente com esse facto.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, é possível ler-se que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 2º, ponto 5, Princípios Gerais).

Segundo Bourdieu (1999), cada pessoa possui um lugar no mundo que é atribuído em função do seu capital social (relações e influências), económico (propriedades materiais), cultural (níveis de escolaridade e cultura) e simbólico (prestígio). Estes capitais assumem-se como poderes passíveis de serem exercidos entre indivíduos e grupos. É a posse ou não posse desses capitais que “determina e permite a mobilidade social entre indivíduos.” (Antunes, 2008: 29) Neste sentido, “os manuais escolares concretizam relevantes funções culturais, ideológicas e pedagógicas” (Castro et al: 1993: ix) e podem ser considerados uma tecnologia fundamental nos processos de transmissão e aquisição dos conhecimentos e experiências que todos devem adquirir.

Ora, o papel da escola é o de minimizar e respeitar as diferenças. Nas práticas de escolarização, o manual escolar desempenha um papel amplamente reconhecido e existem disciplinas privilegiadas para garantirem e reforçarem os valores e crenças que se querem fazer prevalecer num dado momento histórico-político-cultural. A disciplina de Português é uma delas.

Segundo Maria de Lourdes Dionísio, através do livro didático, “o Português tem uma função ideológica essencial de produção de subjetividades” (Dionísio, 2000: 10). Para isso, o manual “utiliza mecanismos discursivos” capazes de pôr esta ideia em prática. Os textos escolhidos servem de veículo para projetar o leitor no “outro” e fazer com que os valores e crenças do “outro” sejam adquiridas e compreendidas pelo leitor”. Ainda nesta perspetiva, os manuais «configuram uma parte essencial do desenvolvimento pedagógico e exercem no “outro” influências de nível social, política, literária, comportamental, ética, relacional crítica do mundo e dos outros. Isto é feito através do corpus textual que é escolhido para tratamento da leitura e os textos são a versão utilizada desses “mundos.”» (*idem, ibidem*)

O papel do manual escolar sai reforçado na disciplina de português, neste caso, na disciplina de língua materna, devido ao poder que alcança, pois como menciona Frank Kermode, “medeia e organiza as relações entre textos e leitores (aprendizagens).” (Kermode, 1991: 23)

O manual define, ainda, os textos que, em contexto pedagógico, são admitidos como válidos e, através das atividades que propõe, estimula formas especiais de atenção a certas particularidades da língua em prejuízo de outras.

Face ao que já foi exposto, como objeto pedagógico, o livro de Português reveste-se de uma importância acrescida, porque é através dele que muitos dos nossos alunos contactam, pela primeira vez, com a leitura. Se é verdade que antes de chegar à escola, a criança já deveria ter tido a oportunidade de conviver com a palavra escrita e com os livros, não será menos verdade que a realidade do nosso país é um pouco diferente, sendo certo que muitas crianças têm o seu contacto efetivo e direto com o livro na escola, através do manual escolar. A escola tem excessiva responsabilidade na formação de leitores competentes e por gosto.

Aqueles alunos que chegam à escola já portadores de experiências gratificantes com os livros e com a leitura, a todo o momento, poderão aprofundar esse interesse e gosto, mas aqueles que chegam à escola sem ter tido essa oportunidade esperam vir a vivê-la, mostrando-se disponíveis a situações de convívio com os livros, que lhes estimulem o gosto pela leitura, pelo saber, a fim de esbater as desigualdades de que são alvo à partida. Está implícita uma nova abordagem do currículo que implica uma diferenciação pedagógica das atividades em função dos ritmos e necessidades dos alunos da turma, de modo a que todos possam atingir os objetivos que forem considerados fundamentais. Sendo maior o nível de qualidade exigido, ele deverá estar direcionado:

“ [...] para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos e não como uma espécie de streaming oculto, em que, a pretexto de diferenciar, se reduz o nível de aprendizagem e de exigência para uns — os portadores de diferenças, os mais difíceis, etc. — e se acentua a selecção social dos que melhor se adaptam à norma.” (Roldão, 1999: 18)

A disciplina de Português tem um papel importante no sucesso escolar de todos os alunos e, uma vez que é através do Português que os alunos adquirem competências transversais ao currículo, é importante identificar quais os métodos de ensino relativos à compreensão da leitura que são favorecidos nos manuais escolares. A proficiência ao nível da leitura é fundamental neste processo, pois é durante a nossa vida, dentro e fora da escola, que a interação verbal em diferentes contextos acontece e é importante saber ser um “bom leitor” ou “leitor crítico”, para que, com essas competências, consigamos atingir o desafio de adaptação à mesma.

Encarando o manual escolar como “um dispositivo pedagógico central do processo tradicional de escolarização” (Magalhães, 1999: 285) e um lugar privilegiado para fazer refletir os valores dominantes de uma época e os saberes e comportamentos que se desejam promover, reveste-se de alguma importância a análise de novos manuais, uma vez que a política educativa se encontra em mudança com a implementação de novos programas e currículos.

Impõe-se, então, que, após a saída do novo programa de Português em 2009, e implementado, pela primeira vez, no ano letivo de 2011/2012, e que ativou a saída e construção de novos manuais escolares, estes, sejam alvo de um estudo e análise quanto ao processo de leitura.

2.1. O manual de Português e a competência da leitura

Como é do conhecimento geral, uma das principais funções da escola, e particularmente da aula de português, é proporcionar aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades, inerentes à comunicação, à leitura, à escrita, ao conhecimento explícito da língua, juntamente com os hábitos e valores que a elas estão relacionados e que promovem, de certa forma, as práticas culturais de cada um. Tanto a leitura como a escrita têm sido alvo, por parte dos professores, de uma atenção mais intensa, mais cuidada, uma vez que ocupam um espaço mais amplo das atividades escolares. Em todas as disciplinas, os alunos leem, escrevem, enfim, comunicam.

A literacia dos nossos cidadãos, onde se incluem os alunos, tem sido alvo de uma atenção permanente por parte de professores e estudiosos, tendo, por isso, a leitura ocupado um lugar privilegiado de discussão, nestas últimas décadas, fazendo com que começasse a ser vista e perspectivada de forma diferente.

Como competência transversal a todos os campos do saber, a leitura deixou de ser encarada apenas como um ato de receção de mensagens e passou a ser considerada, também, como um saber que exige interpretação. É necessário associar a informação recebida, das formas que fazem sentido, com a produção interpretativa do que é lido, do que é escrito, do que é cognitivo. Não podemos encarar mais a leitura como um saber livresco, mas como um saber que lança o leitor para dentro do texto e para fora dele, exigindo deste uma leitura crítica. A decifração e o reconhecimento das estruturas textuais de superfície não chegam; o leitor terá de

apreender, reorganizar e apropriar-se daquilo que retira do texto quando o lê e, assim, assumir-se como um elemento crítico da sua leitura. A leitura “é essencialmente um “fazer interpretativo”, uma produção, relevando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexos e profundos.” (Amor, 1993: 82)

Além deste conceito de leitura apresentado por Emília Amor, há, ainda, a considerar alguns aspetos que diferenciam a leitura como um processo, isto é, onde se podem estabelecer níveis de proficiência, tendo em conta a evolução desejada. Esta evolução pode desenrolar-se durante toda a vida do leitor. Até à idade adulta, o leitor pode desenvolver aptidões de leitura, pois “this developmental perspective on reading extends concern beyond the early elementary years into adolescence and adulthood.” (Ruddell, 2004: 53)

Desta forma, os alunos crescem como leitores ao longo de toda a sua vida, cabendo ao professor dar-lhes as ferramentas com as quais ele possa caminhar autonomamente na busca do saber, pois “students are not complete as readers when they can demonstrate basic linguistic skills or fluency in reading. Rather, they continue to grow as readers as their linguistic knowledge, subject-matter knowledge, strategic capabilities, and their motivations expand and mature.” (*idem, ibidem*. 48)

Neste crescimento, o leitor irá filtrando a informação e antecipando sentidos, colocando, desta forma, o texto dentro de uma dinâmica intra e extratextual. O ato de leitura é um ato comunicativo e, como tal, não deixa de ser “uma prática social, e por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura.” (Silva, 1998: 21). Desta forma, “sendo a leitura uma prática interativa e intersubjetiva, pode afirmar-se que ela implica uma relação complexa de três instâncias: produção (autor) – produto (obra) - (re)produção (leitor).” (Amor, 1993: 84)

“Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma desenvolver posicionamentos diante dos fatos e das idéias que circulam através dos textos.” (Silva, 1998: 27)

A conceção da leitura vista deste prisma leva-nos à conclusão de que não basta ler. É preciso que quem lê se posicione perante o que leu. A escola assume um papel primordial nesta

dinâmica, uma vez que é a única instituição ao alcance de todos (crianças e adultos) que dispõe dos meios e recursos necessários para tornar este objetivo um êxito.

A escola e os professores devem fazer com que a leitura tenha, entre outras, a prioridade de ensinar o aluno, dotando-o com ferramentas que ele possa utilizar para saber ler criticamente, o que pressupõe a construção de leitores “competentes” e “críticos”. Porém, “as competências da leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes [...] desenvolvam atitudes de questionamento perante os vários materiais escritos.” (*Idem, Ibidem*. 27). O leitor será, então, “moldado” na escola, pois é esta que o ensina a ler, dando-lhe a possibilidade de poder decodificar o mundo e interpretá-lo.

Tomemos o exemplo de uma pessoa que não sabe ler. Ela tem uma vida “normal”, fala, conversa, mas a sua postura perante o mundo é muito diferente de uma pessoa que lê, e, mesmo que não leia com muita frequência, pode ter uma posição mais crítica sobre as coisas. Domina processos cognitivos e verbais melhores para a compreensão, uma vez que contacta com a linguagem verbal escrita.

Um dos traços que distingue os bons leitores é, precisamente, a capacidade que têm de construir novos sentidos e atribuir “outros” significados ao texto, sabendo o que querem, para quê, como obter o que precisam, quando fazê-lo e porquê. No processo de ensino/aprendizagem, próprio da Escola, o aluno e cidadão deve, em nosso entender, saber refletir, concordar, discordar, interpretar e decodificar. Só assim poderá amadurecer intelectualmente e libertar o seu pensamento, optando pelo que está certo ou errado aos seus olhos e, assim, decidir sem constrangimentos se o que está escrito num livro ou revista ou qualquer outro suporte é importante para ele ou não. O trabalho docente é fulcral neste sentido, pois o importante é que esse cidadão consiga sair da escola e ponha em causa, questione o que se passa à sua volta, o que lê, o que ouve, a fim de que tenha uma atitude interventiva na construção do seu conhecimento. A leitura assim perspectivada não é mais do que uma janela aberta para o mundo e é necessário que tal janela permaneça sempre aberta, possibilitando a “miúdos e graúdos” a compreensão dos desafios que se lhes colocam no seu quotidiano.

Mesmo as novas linguagens ou as novas tecnologias, colocadas, agora, ao serviço da escola podem funcionar como instrumentos de busca, produção e transformação do conhecimento. As várias e diversificadas leituras que fazem, as suas vivências do mundo, o seu

repertório verbal, a estrutura do seu conhecimento, vão, sem dúvida, permitir ao leitor uma maior ou menor fluência no confronto com os diferentes tipos de texto.

Segundo Pedro Cerrillo, o professor deve, então, aproveitando a posição privilegiada em que se encontra, ser mais um “mediador em leitura”. Este mediador “es quien fomentará las primeras tendencias lectoras, consolidándolas con las estrategias más adecuadas en cada momento.” (Cerrillo, 2009: 101) Deverá, pois, trabalhar com diferentes tipologias textuais, nomeadamente os textos informativos, argumentativos, instrucionais, a banda desenhada e outros, que levem o leitor a atingir objetivos claros de informação, instrução, diversão, imaginação, etc, perante a leitura. São estas práticas de leitura que trazem ao homem capacidade para interpretar, escolher, debater e criticar. Mas o mesmo autor alerta que, além dos professores e educadores, cabe à sociedade contribuir com os meios que tornem estes objetivos capazes de fazerem a diferença.

Muito falamos já sobre a conceção de leitor crítico que deve ser aquele que “desmascara os valores, saberes e práticas que são reproduzidas no texto.” (Pfeiffer, 2003: 87). O ler criticamente permite ao aluno emancipar-se em relação ao texto, o que faz com que ele perspetive de forma diferente de quem lhos transmite, os valores e os conceitos sobre as coisas do mundo.

Um dos meios que a sociedade tem para cumprir com esta missão relativamente a todos os cidadãos passa precisamente pela escola. Um dos meios que a escola utiliza para transmitir a capacidade de saber ler é o discurso pedagógico dos quais fazem parte, como já foi mencionado, os manuais escolares e o professor. No contexto escolar, a ação pedagógica do professor passa por dar os instrumentos aos alunos para que este aprenda a interpretar e compreender um texto.

Não podemos deixar, no entanto, de pensar na relação que o aluno-leitor estabelece com o texto, e ter em conta que é imprevisível para o professor se determinado texto vai ser ou não “assimilado” pelo aluno.

O texto é “um todo de significação ou de sentido construído numa dada situação de comunicação-interacção, a que se revela adequado, e em que cumpre uma função comunicativa predominante, para a qual está globalmente direccionado.” (Fonseca, 2001: 51) O texto é produzido num determinado tempo e contexto, lido em tempos e contextos diferentes, por pessoas distintas e, portanto, entendido de formas diversas. Importa salientar que os leitores interpretam o texto à luz dos seus valores, representações ideológicas e força social que

possuem. Neste momento, existe uma interação com o autor que se manifesta no resultado da leitura, na (re)construção do significado do texto.

Ora aquilo a que costumamos assistir na aula de português não é este confronto e/ou complementaridade: o manual escolar, alvo de melhor ou pior aceitação por parte dos professores e alunos, é portador da maioria dos textos que os alunos leem e é através desses textos que o professor ensina a ler e executa aquilo que chama como “exercícios de leitura” ou “estudo do texto”, sumariando como sendo a “compreensão e interpretação do texto”. Neste contexto, as noções de “compreensão” e “interpretação” ficam distorcidas pois “interpretação” passa a significar o conjunto de respostas do leitor a um questionário colocado no livro e “compreensão”, a reprodução exata de um significado pré-fixado para o texto.” (Silva, 1993: 65) Por esta ordem, o aluno que consegue responder acertadamente ao questionário, proposto pelo manual ou pelo professor, interpretou e compreendeu o texto.

Mas, como já mencionámos, a leitura crítica não se pode confinar à apropriação por parte do leitor das intenções do autor ou daquilo que o professor considera certo ou errado. Ao compreender um texto, o leitor deve procurar nas palavras do autor um meio para atingir o seu mundo de conhecimento diferente do mundo do autor. Compreender é um propósito e interpretar é o processo, em que o leitor se descontextualiza e recontextualiza no intuito de apreender e compreender. (cf. Silva, 1993) O professor deve trabalhar neste sentido, com a ajuda do programa e do manual, abandonando este tipo de práticas pedagógicas muito enraizadas nas nossas escolas.

Não podemos, no entanto, deixar de perceber que esta tarefa é difícil e traz à escola, como instituição, um dilema: se a escola ensina a ler com o propósito de que os alunos apenas o saibam fazer, eles não aprendem a ler para cumprir as outras funções sociais já mencionadas; se a escola abandona os seus propósitos didáticos e assume os da prática social, estará a abandonar a sua função de ensinar. O objetivo será, então, criar um ponto de equilíbrio entre estes dois objetivos, tornando o ensino da língua materna um todo (leitura, escrita e CEL) virado para uma função social. Este fator só se torna possível, se conseguirmos gerar condições didáticas que permitam pôr em prática uma versão escolar da leitura mais próxima das necessidades sociais, aproximando, assim, os leitores à sociedade e às exigências desta, tornando-os mais interventivos e socialmente mais autónomos. Além do saber linguístico, a tarefa de um leitor atento e crítico deverá, como já foi abordado, ter em conta outros saberes, outras procuras, outros focos de interesse fora da escola, mas que interajam com ela. Esse é o

desafio do professor e foi subjacente a esta intenção que o *NPPEB* foi construído e os novos manuais escolares foram concebidos.

Será que o *NPPEB* e os novos manuais de Português conseguirão vencer este desafio?

3. O *NPPEB*, o manual de Português e o texto literário: articulações e desarticulações.

“ A concepção, o desenho e a explanação dos programas de Português para o Ensino Básico obedecem à preocupação de elaborar um documento de trabalho tanto quanto possível claro e sintético. Trata-se de configurar rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos conteúdos –, deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português.” (Reis *et al*, 2009: 8)

Tal como fica patente na Parte I, ponto 1 – “Enquadramento: questões estruturantes e programáticas” do *NPPEB*, este documento pretende, de uma forma clara e sumária, doutrinar algumas orientações pedagógicas, tendo como indispensáveis os “elementos programáticos” da disciplina. Salienta-se, ainda, que este novo programa é construído sob uma matriz comum aos três ciclos, esperando, assim, que seja anulada a visão de que os ciclos de escolaridade são momentos de ensino e de aprendizagem estanques. O objetivo será, então, reconhecer que “os três ciclos traduzem uma progressão constante, obrigando a ponderados cuidados de gestão curricular nos momentos de passagem entre eles.” (Reis *et al*, 2009: 8)

A noção do “*princípio de progressão*” é muito forte no novo programa, dado que os autores consideram que “o processo de ensino e aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados” (*idem, ibidem*) e, de acordo com esta ideia, “a aprendizagem constitui um “movimento” apoiado em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza.” (*idem, ibem*: 10)

Esta forma de encarar a aprendizagem torna a ideia de “progressão” bastante complexa, pois, antes de ensinar uma língua aos alunos, é preciso que os constituintes da língua estejam claramente organizados. Uma vez que as aprendizagens se encontram determinadas por um currículo associado a uma lógica de ciclos de escolaridade, o conjunto de competências essenciais a desenvolver nos alunos tem, desta feita, de ser progressiva. A “progressão” pode estar relacionada com o currículo, mas não deixa de estar relacionada com as características

psicossociais dos alunos. O termo “progressão” pressupõe fluidez e é um termo amplo, visto que remete para o aluno e para o resultado do processo ensino/aprendizagem. Desta forma, Cicurel lembra o seguinte:

“ [l]a progression dans un cours de langue est tiraillée entre l’arbitraire lié à l’objet d’apprentissage (...) et la conception volontariste d’une rationalisation de l’organisation des contenus attestée par les curriculum set les programmes officiels.” (Cicurel, 2000: 103)

Indo ao encontro de este conceito de progressão, os autores do programa reconhecem importante e fundamental que cada professor determine um objetivo preciso em função da turma, alunos que tem à sua frente e aos contextos em que esses se inserem. Definido esse objetivo, determinará como vai ser ensinada a língua, de acordo com um processo que pode ir do “simples ao complexo”, do “geral ao específico”, do “particular à regra”, entre outros. Assim, a “progressão”, esboçada no *continuum* do saber através das *competências essenciais* do português, sai reforçada deste documento (programa), tendo ainda como ideia central a noção de que o professor é *um agente* para levar a cabo esta progressão do saber da língua de escolarização, podendo adaptar-se, mas tendo sempre em conta *as metas* a alcançar, no final de cada ciclo de escolaridade.

Como auxiliar do professor nesta caminhada progressiva, encontra-se o manual escolar, que poderá determinar *o que* o aluno deve aprender e *como*, nomeadamente quanto às atividades a selecionar. Chamando a atenção sobre a forma como estes devem reconsiderar os seus objetivos, os autores do programa pretendem explicitamente “reposicionar os manuais escolares no seu papel de verdadeiros auxiliares pedagógicos” (Reis *et al.*, 2009: 9) e, uma vez que os manuais são importantes no nosso processo ensino/aprendizagem, não devem sobrepor-se aos programas”. Ao professor cabe cultivar “uma relação activa com estes programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico” (*idem, ibidem.* 9)

Relativamente ao desenho curricular, e como já foi mencionado, o programa opta por uma linha organizacional de *ciclo de escolaridade*, assumindo real importância o princípio da *anualidade* e onde é reclamada a importância do Português, “enquanto língua de escolarização, com reforço de saberes e de competências consideradas essenciais”(*idem, ibidem.* 9). Reforçando esta ideia, o Português “afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas fronteiras disciplinares”(*idem, ibem.* 9). A *transversalidade* da Língua Portuguesa assume, por

isso, a sua maior relevância, pois a “aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar.”

Convém, contudo, especificar que o conceito de (in) sucesso escolar sempre esteve relacionado com o processo de ensino/aprendizagem. O crescimento das taxas de insucesso agudizou-se com a massificação do ensino (cf. Pires, 1988). A implementação da escola gratuita e obrigatória, com o conseqüente aumento da população escolar, levou ao reconhecimento de que a escola é ineficaz em relação ao sucesso escolar dos alunos. Neste contexto, não só o conceito de insucesso escolar é relativo e difícil de definir, como também a sua explicação e essa procura de explicações tem constituído uma preocupação constante, ao longo das últimas décadas. Sabe-se hoje que as causas são múltiplas. O sucesso, ou insucesso, depende do funcionamento da escola, da sua interação com o meio social e das características da própria criança (García *et al.*, 1998). Deste modo, quando falamos em (in) sucesso escolar, estamos perante um conjunto de três realidades que devem ser tidas em conta: o aluno, o meio social e a instituição escolar (cf. Fonseca, 2004; Almeida, 1998; Benavente, 1976). A aprendizagem efetuada, nos três primeiros anos de vida, é crucial para o desenvolvimento da linguagem e para o desenvolvimento cultural, influenciando fortemente as aprendizagens escolares. A linguagem é uma das primeiras aprendizagens sociais, sendo imprescindível para desenvolver instrumentos culturais.

Considerado como um “*agente* do desenvolvimento curricular” (Reis *et al.*: 9), o professor deverá decidir da operacionalização do programa, adaptando-o à realidade educativa da sua escola e da sua sala de aula. Para que este objetivo se concretize de forma equilibrada, as *metas* a alcançar, traçadas, no programa, no final de cada ciclo, deverão constituir o propósito do professor.

No entender dos autores do novo programa, e numa perspetiva que corroboramos, o professor é o profissional que mais oportunidade tem de observar o comportamento do aluno, não só na situação de aprendizagem, mas também na sua evolução objetiva. Assim, é importante que domine modelos de observação sistemática, dinâmica, individualizada e coletiva. Também segundo Fonseca (2004), o professor tem de ter o controlo da realidade da sala de aula, como, aliás, preconizam com veemência os autores deste programa.

A aprendizagem, enquanto processo de construção do conhecimento, reclama um papel ativo por parte do aluno. Neste sentido, é importante que o professor assuma o papel de mediador, orientando as suas práticas de ensino como facilitador das aprendizagens por parte

do aluno. Por conseguinte, o ensino terá de ser mais planificado e mais ativo por parte do professor. Na aula, espera-se que exista mais motivação para inventariar e analisar problemas, recolher informação, levantar hipóteses, procurar nova informação, verificar hipóteses, estruturar a nova informação no conhecimento já adquirido, aplicando-o a novas situações e generalizando. Um ensino com estas características é mais exigente quer para o professor quer para o aluno. As competências exigem uma devida e rigorosa planificação, definição, calendarização e operacionalização. “Este ensino respeitará melhor os ritmos individuais dos alunos, aperceber-se-á mais facilmente das especificidades cognitivas dos alunos, dos seus hábitos de trabalho e das motivações em relação ao trabalho escolar. “ (Almeida, 1998: 71).

Deve caber ao professor a responsabilidade no planeamento curricular, aceitando-se uma maior flexibilidade nos currículos, de forma a ir ao encontro das características dos alunos, pois muito do (in) sucesso escolar, como refere Fonseca (2004), é o espelho do (in) sucesso social e pedagógico que não permite responder às necessidades das crianças.

Outro aspeto que convém clarificar é o conceito da *transversalidade da língua portuguesa* que se encontra, segundo os autores do programa, ligada ao sucesso da aprendizagem. Com a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, foi dado um passo importante no processo de inovação iniciado com a “reflexão participada sobre os currículos” (1996) e prosseguido com a reorganização curricular do ensino básico (2001). Este documento apresenta um conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional. Na introdução, explicita-se o conceito de competência, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes que deve ser entendido como saber em ação ou em uso. Há, “neste contexto, uma aproximação entre o termo competência e o conceito de literacia.” (Benavente, 1996: 6) A competência remete-nos para processos de ativação de recursos (conhecimentos, capacidades e estratégias) de forma autónoma, em múltiplas situações, nomeadamente em cenários problemáticos. A explicitação do conceito “competências essenciais” realça os saberes que são considerados fundamentais para todos os cidadãos, na sociedade atual, quer ao nível geral, quer nas diversas áreas do currículo.

Ao completar a escolaridade básica, o aluno deverá ser capaz de utilizar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o seu pensamento (DEB, 2001: 15). Explana-se, em seguida, a operacionalização transversal desta competência geral: o aluno deve valorizar e apreciar a Língua Portuguesa, como língua materna ou como língua de acolhimento. Deve ser capaz de utilizar a língua de forma adequada às situações de

comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspetiva de construção pessoal do conhecimento (DEB, 1997: 30). Deve, ainda, usar a língua portuguesa de forma correta e apropriada, respeitando as regras do seu funcionamento. Os desempenhos linguísticos devem ser progressivamente aperfeiçoados. Para além desta dimensão transversal, realça-se a operacionalização específica da competência geral que “será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber” (DEB, 2001: 19). Assim, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa de forma transversal implica uma visão global do currículo, requer a definição de um conjunto de aprendizagens significativas que sejam relevantes pela sua atualidade e pelo seu valor educativo.

Em nossa opinião, o facto de este programa não vir dividido em três programas estanques, mas contemplar os três ciclos de escolaridade, demonstra a preocupação da transversalidade da Língua Portuguesa, do sucesso escolar e da progressão das aprendizagens para que se atinjam as metas definidas no final da educação básica. No espaço escolar e na sociedade em que se inserem, professor e alunos partilham o mesmo instrumento de comunicação: a Língua Portuguesa.

Desta forma, a transversalidade da Língua Portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura é essencial.

Somos, então, remetidos para as *competências específicas* enunciadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* e também para as *competências gerais* ali formuladas². Após o reconhecimento de que “as competências têm que ver com um conjunto de actividades, de volições, de valorações, resumidas em quatro eixos de actuação” (Reis *et al*, 2009: 13), os autores especificam que esses “eixos” não podem ser equacionados de forma extremada. Distinguem, então, quatro eixos de atuação: o eixo da *experiência humana*, onde se situa aquilo que é próprio do indivíduo e a comunidade onde está inserido; o eixo da *comunicação linguística*, em que coexiste a interação do sujeito linguístico com os outros; o eixo do *conhecimento linguístico*, que diz respeito à aprendizagem e uso correto da língua por parte do

² Cf. *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica, 2001, p.15.

No dia 23 de dezembro de 2011, saiu no *Diário da República* um despacho assinado pelo Ministério da Educação e Ciência - o Despacho n.º 17169/2011 - que revoga o principal documento curricular para o Ensino Básico, vigente há uma década, na sequência da publicação do Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro: <http://www.dgdc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=236>

indivíduo para a utilização proficiente e continuada da mesma e o eixo do *conhecimento translinguístico*, que remete para a relação da língua com a aquisição dos outros saberes.

Após esta especificação, os autores continuam a realçar que o conceito de *competência* tem em conta o “conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem”, salientando que as *competências gerais* são aquelas que “permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas” (*idem, ibidem: 15*). Para os alunos, em particular, são aí englobadas as *competências de realização* (saber – fazer); as *competências existenciais* (ser – estar); as *competências de aprendizagem* (aprender o saber) e o *conhecimento declarativo* (explicitar os resultados da aprendizagem formal). As *competências linguístico-comunicativas* permitem ao indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos. Sempre que se quer comunicar, deve-se ter a competência de saber comunicar em língua oral ou escrita, recebendo ou produzindo.

Quanto às *competências específicas*, as que se inserem na comunicação oral são a *compreensão do oral* e a *expressão oral*; as que se processam no modo escrito são a *leitura* e a *escrita*; a competência que mais depende do ensino explícito, formal e sistematizado da língua diz respeito ao *conhecimento explícito da língua*. O programa vai mais além na explicitação de cada uma destas competências específicas. (cf. Reis, 2009: 16)

Quando se fazem referências aos conteúdos, existe o cuidado de os mencionar como sendo “de natureza conceptual e descritiva ativando competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas e são o resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão.” (*idem, ibidem*) Os conteúdos devem ser retomados em qualquer ano de escolaridade, mas com níveis de dificuldade crescente, de forma a evitar repetições que não se justifiquem. Aqui, demonstra-se, mais uma vez, a preocupação da progressão que os conteúdos devem também conter.

O novo conceito de *desempenho* por parte do aluno aparece desenhado neste novo programa como aquilo que é esperado que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem. Deverá ser conduzido através do *descriptor de desempenho* que se apresenta como um “enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer.” (Reis *et al*, 2009: 17)

Cada descriptor cruza conteúdos programáticos com operações da ordem do saber-fazer, saber-ser, saber-estar, saber-aprender e do saber declarativo.

Reforçando algumas ideias contidas no programa, os manuais que constituem o *corpus* do nosso estudo referem, na sua parte introdutória, que estão “conforme os novos programas”. Porém, a todos estes manuais são adicionados outros materiais, como, por exemplo, brochuras destinadas aos professores, e é precisamente aí que são feitas alusões mais pormenorizadas ao mesmo.

Entre os manuais selecionados para o estudo, o “Caderno de Apoio ao Professor” do manual *P5* diz, na página 3, o seguinte: “ O projeto **P** propõe-se a [*sic*] dar resposta aos desafios impostos pela entrada em vigor do Novo Programa de Português do Ensino Básico, a partir de uma análise atenta dos fundamentos que nortearam a distribuição de conteúdos e de descritores de desempenho, ao longo de todo o ensino básico.” E continua referindo que apresenta “o desenvolvimento equilibrado e integrado das quatro **competências** específicas, (oralidade, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua); abordagens que assegurem o princípio da **progressão** (no ciclo, interciclos e ao longo do ano letivo); **sequências de aprendizagem**, caracterizadas pela diversidade textual, que garantam a construção de conhecimento, o treino, a consolidação e avaliação.” Quando são referidos os critérios de anualização, existe o cuidado de referir que a proposta apresentada “foi elaborada a partir dos quadros de descritores de desempenho e conteúdos do programa e tendo em conta os critérios definidos pela *DGIDC*, disponíveis nos dossiês relativos à implementação do novo *PPEB* em www.dgicd.min-edu.pt.” Os autores do manual *P5* prosseguem a sua explicação, materializando a forma como a progressão se concretiza ao longo de cada ciclo, apresentando propostas de anualização das diferentes competências.

Na apresentação do projeto *Dito e Feito*, as referências diretas ao Novo Programa são muito fugazes ou quase inexistentes. Apenas no início do “Livro do Professor”, os autores citam o *NPPEB*, sem, no entanto, terem o cuidado de precisar a página referente à citação.³ “ No 5º ano, o trabalho sobre as cinco competências específicas implica uma maior preocupação com o alargamento do repertório lexical, a consolidação de estruturas gramaticais complexas, a manipulação de dados e tipologias textuais em diferentes suportes.” Após a citação, é feita uma apresentação do manual, dos seus recursos, das suas atividades, a explicitação das unidades nas quais o manual se divide e, por fim, uma referência às obras escolhidas para Leitura

³ Não obstante o facto da fonte consultada não referir a paginação, por uma questão de rigor e precisão passamos a mencioná-la: pág. 110, ponto i)

Orientada propostas pelo Plano Nacional de Leitura, que se incluem no Caderno de Guiões de Leitura.

No projeto *Diálogos*, no “Caderno do Professor”, antes da planificação anual, os autores efetuam algumas “considerações gerais” onde salientam que “qualquer proposta de planificação anual terá obrigatoriamente de ter presentes as determinações dos Programas de Português do Ensino Básico (*PPEB*)”, assinalando as competências específicas (págs. 15-17, *PPEB*), os resultados esperados no final do 2º ciclo (págs. 75-77, *PPEB*), os descritores de desempenho (pág.17, *PPEB*), os conteúdos (pág.78, *PPEB*), o *corpus* textual proposto (pág.104, *PPEB*), a lista de autores e de textos para leitura orientada apresentados no Plano Nacional de Leitura (págs. 104-105, *PPEB*) e, por fim, a seguinte orientação: “Relativamente ao conjunto de **textos literários** a selecionar para atividades ou projetos de **leitura em contexto escolar**, deverá ser levado em conta o pacto de leitura estabelecido no **Projeto Curricular de Turma**.”⁴

Como salienta Ferraz (1997), já aqui citado, o manual reflete a apropriação que os autores fazem do programa, transpondo para este os conteúdos que privilegiam, as metodologias que consideram mais adequadas, a importância que concedem a determinadas atividades em detrimento de outras, o respeito pelos objetivos definidos em relação às finalidades do sistema educativo, mas sempre seguindo as orientações programáticas em vigor.

Confrontamo-nos então, neste estudo, com três projetos individuais/autorais semelhantes nos seus propósitos, mas diferentes na sua forma.

3.1. O *NPPEB* e o texto literário

No que respeita à competência da leitura, o *NPPEB* refere:

“Particularmente relevante, neste ciclo [2ºciclo], é o aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal. Os graus de proficiência alcançados no final do ciclo anterior deverão permitir agora aos alunos desenvolver actividades e tarefas que, favorecendo a sua formação enquanto leitores autónomos, façam despertar neles a apetência pela leitura e a descoberta de uma ampla diversidade de obras literárias e de textos não literários. As diferentes experiências de leitura constituem um relevante factor de desenvolvimento de fluência na actividade de construção do sentido.” (Reis *et al*, 2009: 74)

⁴ Não obstante o facto da fonte consultada não fazer qualquer referência à fonte nem à página, por uma questão de rigor e precisão passamos a mencioná-la: *NPPEB*, pág. 105.

É clara a preocupação com o *despertar para a leitura*, para que os textos, literários ou não, levem o aluno a distinguir e confrontar situações de comunicação mais ou menos formais, que consolidem um domínio sobre as relações entre os sistemas fonológicos e ortográficos, e o estabelecimento dos traços da língua falada e língua escrita. Deverão ser adquiridas, por parte destes, “categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo que permitam descrever e explicar usos do português no modo oral e no modo escrito.” (Reis *et al.*, 2009: 75)

Desta forma, no que à leitura diz respeito, os resultados esperados, regidos e estruturados em função das competências específicas, mencionadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, são as seguintes:

- Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade.
- Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética.
- Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não-verbais utilizados.
- Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.
- Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.

Estas competências específicas são alicerçadas numa *Competência Essencial*: “Ser um leitor fluente e crítico”.

Para que estes objetivos possam ser alcançados é apresentado um quadro síntese, constituindo um referencial de textos a utilizar no 2º ciclo de escolaridade que o professor deverá levar em conta. Ao selecionar o conjunto de textos que será lecionado na sua turma, o professor não deve descurar cinco critérios que, no programa, se intitulam como “prioritários” a saber: a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade.

Quanto ao primeiro critério, **representatividade e qualidade dos textos**, os autores do programa sublinham a ideia de que o valor de cada texto selecionado deverá estar salvaguardado quer quanto à sua pertinência e adequação ao contexto do ensino/aprendizagem, quer quanto aos aspetos capitais que o distinguem dos outros e que permitam modos de

exploração “distintos e consistentes [...] já que a cada texto corresponde um leque de saberes e de operações específicas, decisivas para o alargamento da competência textual” (Reis *et al*, 2009: 101). No que diz respeito às obras traduzidas ou ilustradas, estas devem sempre primar pela qualidade. No que diz respeito ao segundo aspeto, **integridade das obras**, é preocupação dos autores deste programa que sejam respeitados, tanto nos excertos textuais utilizados como nos textos integrais, a autoria, a fonte e outros dados de identificação e origem e, por outro lado, que se evitem os cortes e as adaptações ou outras manipulações que possam desvirtuar a “integridade e a autenticidade das formas e sentidos originais” (*idem, ibidem*). Este aspeto é considerado como uma fragilidade na generalidade dos manuais escolares, tal como mencionei na primeira parte do estudo. Quanto à **diversidade textual**, é exposto que, sendo o professor o principal mediador entre programa e um agente atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos, deve “criar condições para que estes possam ler e apreciar textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas, não literários e literários, ouvidos, vistos, lidos...” (Reis *et al*, 2009:101). Salienta-se, ainda, a importância de que se reveste para os alunos o estudo das diferentes modalidades textuais no interior de um mesmo texto, uma vez que os alunos são confrontados com este problema no seu quotidiano. Esta circunstância exige o domínio de literacias múltiplas, tais como a literacia visual e a tecnológica que devem ser motivo de estudo, uma vez que consideradas como *diversidade textual*. O objetivo principal do contacto com a variedade de textos e obras “há-de permitir ao aluno descobrir utilizações estéticas da língua segundo várias perspectivas e finalidades, e novos modos de ler, nomeadamente os indutores da leitura de textos literários.” (*idem, ibidem*). A **progressão** é tida como um processo dinâmico da aprendizagem e cabe ao professor a responsabilidade de se envolver com os alunos nessa “progressão”, através da escolha dos temas a abordar e na escolha da estrutura compositiva dos textos dados a escutar, a ler, a ver. Pretende-se, desta forma, que os alunos “circulem entre um patamar de adesão ao que reconhecem, com o qual sabem lidar, e um outro, gerador de curiosidade, de interesse e até de entusiasmo pelo que descobrem, mobilizam e conseguem (re)elaborar.” (*idem, ibidem*: 101). Será, então, importante privilegiar tipos de texto estruturantes, como, por exemplo, o texto narrativo, “em particular textos narrativos literários, nas suas diferentes formas” (*idem, ibidem*: 102), dramático e poético, e, como critério de “progressão”, ir filtrando o texto no que diz respeito à sua “complexidade temática, sintáctica, lexical, semântica e discursiva.” (*idem, ibidem*: 101).

O aluno deve ser precocemente sensibilizado para as relações **intertextuais**, isto é, para a “existência de redes transtextuais em que se processa a citação, a absorção e a transformação de textos” (*idem, ibidem*: 102), pois referir intertextualidade é identificar relações formais e de sentido em relação a outros textos por analogia, contraste, complementaridade e imitação criativa.

Tendo em conta que cabe ao professor fazer escolhas conforme a turma que tem pela frente, este deve antes de mais conhecer bem a turma, para assim respeitar melhor os ritmos individuais dos alunos, aperceber-se mais facilmente das especificidades cognitivas dos alunos, dos seus hábitos de trabalho e das motivações em relação ao trabalho escolar.

Mas, por muito que o professor queira optar, as escolhas que pode vir a levar a efeito apresentam-se relativamente limitadas com a oferta lançada pelo manual escolar, uma vez que, como já ficou patente, é o manual que o aluno mais utiliza no seu processo pedagógico e de crescimento como um ser letrado. Não queremos com isto dizer que o professor não possa, ou melhor, não deva procurar outros textos que julgue adequados para a aprendizagem dos seus alunos. Convém, neste caso, voltar a referir como é importante a seleção criteriosa de um projeto referente aos manuais escolares que não é, neste momento e no contexto em que nos encontramos, o mais desejável.

O programa contempla, então, um subcapítulo intitulado **corpus textual** onde explica que à expressão utilizada se atribui “um sentido amplo, na medida em que engloba o conjunto alargado de objetos textuais que hão-de estar presentes na aula de Português, em diversos suportes, destinados ao desenvolvimento das competências específicas quer no modo oral, quer no modo escrito.”

Cabe, depois, aos autores de cada projeto/editora a escolha dos textos que, em nossa opinião, deveriam satisfazer os tipos e géneros estabelecidos no Referencial de Textos para o ciclo de escolaridade.⁵

Os autores do programa sugerem ainda, um plano de “leituras possíveis” a selecionar pelos professores, para atividades ou projetos de leitura para cada ano de escolaridade que compõem este ciclo.⁶

⁵ Anexo I: “Referencial de textos” in *NPPEB* (2009), pág.104

⁶ Anexo II: Pacto de leitura – Sugestão de textos para exploração in *NPPEB* (2009), pág.106

Tendo em conta estes fatores convém, pois, verificar até que ponto os tipos de textos selecionados nos manuais do nosso *corpus* de estudo se conciliam relativamente ao Referencial de Textos assinalados no programa.

3.2. Breve paralelismo entre o programa de 1991 e o programa de 2009

Sempre que se sente necessidade de mudar, significa que o que vigora está desatualizado ou que já não corresponde às expectativas, não responde aos nossos anseios ou pura e simplesmente estagnou perante a constante mudança do mundo e da sociedade.

No caso do Currículo ou do Programa de Português, surgiu, então, essa necessidade de mudança de forma a dar resposta às transformações socioculturais e políticas do país, da escola e da educação das crianças, jovens e adolescentes.

Sendo o programa não mais do que a construção de um Currículo Formal onde se definem os conteúdos escolares de uma determinada disciplina, na sua origem, há que especificar o que se pretende com ele, quem, como e por que é que se constituem estas ou aquelas práticas pedagógicas, por que razão se querem implementar estes ou aqueles discursos. Segundo Marildes Marinho, antes da conceção de um currículo formal, muitas perguntas surgem, quer aquelas voltadas para o tipo de texto, de linguagem a adotar, quer questões relacionadas com os conteúdos que devem ser escolhidos. “São perguntas recorrentes: 1) um currículo deve conter tópicos como “orientações metodológicas”, “pressupostos teóricos”, “bibliografia”? 2) o género “escolhido” e/ou linguagem são adequados ao leitor? 3) a seleção do conteúdo é adequada, pertinente para o aluno, para a sociedade que desejamos? 4) é “justo” ou politicamente correto adotar uma conceção de conteúdo e de ensino-aprendizagem em detrimento de outras? 5) quem deve participar e como deve se implementar a produção de uma proposta curricular?” (Marinho, 2007: 175)

Numa mudança de currículo, há, ainda, que determinar a “escola que se quer”, que ruturas e conflitos existem, o que deve permanecer e o que se deve mudar e que impacto a mudança terá em todos os agentes educativos, uma vez que, sendo os professores os primeiros destinatários do programa, outros agentes, ligados às várias áreas do saber, o irão ler e tentar interpretar.

Assim, se analisarmos com atenção o que aconteceu em Portugal nesta última década, percebe-se que houve uma mudança de paradigma no campo dos estudos linguísticos. As inovações pedagógicas, a “massificação” da população escolar, a escolaridade obrigatória até ao 9º ano e, mais recentemente, até ao 12º ano, os debates sobre o português e a literacia (ou falta dela) dos portugueses na sociedade civil, nas universidades, bem como nos meios de comunicação social, o envolvimento crescente dos sindicatos e dos pais na vida da escola e dos professores e os ataques constantes às políticas da educação, toda esta agitação acordou consciências e o resultado manifestou-se na necessidade de uma mudança dos “pressupostos teórico-metodológicos” da disciplina de Português e, conseqüentemente, do Programa a ela associada.

Todos estes fatores são explicitamente referidos na “Introdução” do *NPPEB*.

Começam por explicitar a duração do trabalho (um ano) e o tipo de pessoas envolvidas, as pessoas ligadas à área da educação, professores e um órgão político coordenador, segue-se o *porquê* da revisão do Programa: “entendia-se e entende-se que, datando de há quase duas décadas, chegou o momento de aqueles programas (os de 1991) serem substituídos por outros, susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular” (Reis *et al*, 2009: 3).

Pretende-se, ainda, a *reelaboração* do Programa de forma a “formular outras abordagens entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem do Português” (*idem, ibidem*). As dinâmicas sociais e culturais a isso obrigam.

Para além da mudança das práticas pedagógicas, salientam-se os debates e discussões que envolveram a educação e a literacia dos portugueses, que fizeram com que fossem elaborados documentos importantes que são tidos como suporte à elaboração deste Novo Programa. Cinco exemplos vêm citados na página 4: “*O Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*”, publicação editada pelo Ministério da Educação em 2001; o *Programa Nacional de Ensino do Português* em curso desde 2006 para professores do 1º ciclo; o *Plano Nacional de Leitura* implementado pelo Ministério da Educação desde 2007; as *Actas* referentes *À Conferência Internacional sobre o Ensino de Português* de Maio de 2007 e o *Dicionário Terminológico* publicado em 2008.

Seguem-se as expectativas suscitadas por este novo programa:

- introdução de novas linguagens no ensino e na sociedade (TIC), “associados a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da internet e das comunicações em rede”;
- presença mais efetiva dos textos literários no ensino da língua “valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético”. Embora esses textos sejam de difícil integração, “é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente”. (Tal como menciona Marildes Marinho, “o currículo deve perspectivar um olhar voltado para a cultura na escola; a escola deve ser um lugar de produção cultural e não de reprodução do mundo exterior”);
- “necessidade de se acentuar uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento” .

Como último ponto, são feitas considerações aos possíveis leitores deste programa onde são incluídos os “professores, investigadores, pedagogos, entidades directamente ligadas ao ensino do Português, à investigação linguística, à escrita, à edição de livros escolares sem esquecer os pais e as suas associações representativas”. (Reis *et al*, 2009: 5-6) Também é explanada a ideia de que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (*idem, ibidem*: 6). É a nossa *Língua Materna* que está em causa.

Novamente é feita referência à *transversalidade* do Português como “instrumento de acesso a todos os saberes”, aspeto que já foi por nós abordado. A correção linguística deve ser rigorosa “em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino-aprendizagem”. (*idem, ibidem*)

Para que tudo isto se concretize, há, ainda, a salientar que todos os outros instrumentos e agentes responsáveis devem cumprir o seu papel: “os materiais didácticos, as famílias e o seu enquadramento sociocultural, os equipamentos escolares e o bom acolhimento que devem facultar e acima de tudo os *professores* com a formação de base que possuem e com a formação complementar de que regularmente carecem”. (Reis *et al*, 2009: 6-7)

Contudo, logo no início, os autores ressalvam que esta revisão curricular “não pôde deixar de tomar como ponto de partida os programas de 1991” (Reis *et al*, 2009: 3), sendo que “os componentes programáticos” não foram de todo ignorados, mas foram reelaborados e formulados tendo em conta novas abordagens, pois “a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança” (*idem, ibidem*).

No âmbito do presente trabalho, interessa-nos enfatizar a competência específica da "Leitura".

No programa de 1991⁷, ler "é um processo universal de obtenção de significados". Cada leitor, individualmente e a partir da sua experiência e conhecimento do mundo, elabora sentidos, desenvolve estratégias que confirma e controla, ao mesmo tempo que, em grupo, constrói sentidos negociados entre várias interpretações que respeitem as características de cada obra e que valorizam aspetos de contexto.

Cabe à Escola ajudar o aluno a "apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afetiva e intelectual com as obras a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento". (1991)

Favorecer o gosto de ler é outra das grandes preocupações. Para isso, sugerem que a escola ocacione ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que se promova a leitura de obras que vão ao encontro das inquietações, interesses e expectativas dos alunos, pois "ler não pode restringir-se à prática exaustiva da análise quer de excertos quer mesmo de obras completas." (1991) A afirmação de uma identidade faz-se através do prazer de ler e o alargamento das experiências resultam das várias projeções do leitor em diversificados universos textuais.

Os autores do *NPPEB* conjugam a leitura e a escrita nas *Competências Específicas* "implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo escrito", entendendo a Leitura como "o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que [*sic*] o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode, ainda, ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal." (Reis *et al*, 2009:16)

No programa de 1991, surgem expostas três *modalidades* de leitura, nomeadamente *Leitura Recreativa*, *Leitura Orientada* e *Leitura para Informação e Estudo* (1991: 10) para as quais estavam definidos *Objetivos e Processos de Operacionalização*. Para a *Leitura Orientada*,

⁷ Este "programa" surge compilado numa brochura datilografada, s/autor e s/editor. A versão apresenta-se como documento para discussão e estudo. Aparece citado nas referências bibliográficas.

enumera-se uma listagem de obras de onde se deveriam selecionar *três a cinco*, “contemplando quer os clássicos universais quer os autores portugueses”. (1991: 28-29).

Neste novo programa, definem-se três *finalidades* de leitura: *Ler para quê? Ler o quê? Ler como?*

No que diz respeito à primeira finalidade, o aluno deve ler para **construir conhecimento**, para **apreciar textos variados** e ler para **ler textos literários**.

O leitor, para construir conhecimento, tem de desenvolver estratégias para a compreensão do texto depois da sua leitura. Para isso, o aluno deverá conseguir construir o sentido de um texto, confrontar diferentes interpretações de um mesmo texto, recontar, sintetizar, estabelecer relações entre textos, abrindo redes intertextuais, detetar características próprias de um determinado tipo textual e ler em voz alta fluente e expressivamente para conseguir partilhar conhecimentos e informações. (cf. Reis, 2009: 85).

A fim de saber apreciar textos variados, o leitor deverá ser estimulado a fazer apreciações críticas sobre o que lê quer no que respeita ao conteúdo, quer no que respeita à linguagem. A distinção entre modos e géneros literários deve ser prioritária para que o aluno possa entender a estética do texto e consiga interagir com a literariedade dos textos e, assim, poder manifestar-se relativamente aos aspetos da linguagem que conferem a um texto o estatuto de texto literário e a outro não. Os valores éticos, estéticos, socioculturais ou outros que são expressos em um texto devem ser alvo da atenção do aluno para que este consiga distinguir e aceitar/ rejeitar as diferentes “vozes” no interior de um mesmo texto ou em textos distintos que abordem os mesmos temas. Com este trabalho, o aluno será capaz de selecionar, por sua iniciativa e de acordo com o seu gosto pessoal, obras literárias de extensão e complexidade crescentes. (cf. Reis:86).

O ***Eu leitor*** deverá ter razões para ler e ***o aluno leitor*** deverá aprender a ler literatura: ler para saber ler, saber sobre literatura, saber como ler literatura, ler para viver a literatura. Para que tal possa ser possível, o aluno terá vantagens em ler obras integrais e representativas de cada modo literário, saber distinguir as várias formas de ler esses mesmos textos, assimilar que há várias formas de ler e que essas “leituras” dependem do tipo de texto que têm perante eles. Expor o sentido global de um texto narrativo é bem diferente de explicitar os temas dominantes e os aspetos formais de um poema. O texto dramático tem de ser lido como um texto cuja finalidade é a representação e, por isso, é necessário ter este aspeto em atenção quando se

pretende ler um texto deste modo literário. Importante também é dar liberdade ao *aluno leitor* de expressar as suas ideias e sentimentos em relação às “leituras” que faz.

Para a segunda finalidade da leitura, *Ler o quê?*, os autores apresentam um *corpus textual* alargado e diversificado, como já foi anteriormente referido, embora o número de leituras não esteja estipulado. Acentua-se no entanto, a necessidade de incidir na leitura de textos literários e textos de carácter científico “por permitirem o desenvolvimento de literacia científica que vai favorecer a aprendizagem de outras disciplinas curriculares.” (Reis *et al*, 2009: 103).

Como os professores são os responsáveis pela seleção dos textos a estudar, de acordo com a turma que têm perante si, devem seguir critérios de seleção muito rigorosos tais como a representatividade e qualidade dos textos; a pertinência e adequação ao contexto de ensino/aprendizagem; a apropriação aos objetivos de leitura; às características dos alunos-leitores; aos desempenhos a trabalhar; à integridade das obras, respeitando a autoria, fonte e todos os dados de identificação de origem; os excertos devem assegurar a inteligibilidade dos sentidos fundamentais do texto; a diversidade textual deve atender ao estudo de diferentes modos, géneros e subgéneros literários e a progressão que deve ser crescente com materiais desafiadores. (cf. Reis, 2009: 100)

A ideia de que a leitura de um mesmo texto não deve ser prolongada e minuciosa continua a ser uma preocupação, pois há que proporcionar aos alunos “experiências de leitura intelectual e efectivamente estimulantes” em vez de “leituras que se prolongam em minuciosas e repetitivas análises.” (Reis, *et al*, 2009: 103)

No entanto, em nosso entender, o *corpus textual* ou *referencial de textos* é muito extenso e este aspeto pode levar a que se analise muito texto, mas, em contrapartida, se leia pouco. As leituras para serem encaradas como estimulantes e intelectualmente motivantes também não podem ser fugazes e frugais. Existem aspetos que só se podem aprofundar com uma leitura intensa. É natural que, na leitura autónoma, o aluno recolha a informação que acha pertinente e que descubra os seus próprios significados, demorando, para isso, o tempo que achar necessário e fazendo as releituras que achar convenientes. O fato de o professor ter perante si 27 a 30 alunos condiciona muito esse tempo de reconstrução do sentido de um texto. Pode-se ler muito e analisar menos, mas, para isso, é preciso que as análises façam sentido para posteriores “mobilizações” numa leitura autónoma. Caso contrário, as análises que se fazem dos textos não saem proveitosas.

A terceira finalidade da leitura está direcionada para a construção da compreensão da leitura. *Como ler* implica motivação, a contextualização do que se lê, a mobilização dos conhecimentos prévios do aluno, antecipando sentidos e, no fim, perceber aquilo que o aluno entendeu ou não do que leu, se o que leu correspondeu ou não às suas expectativas e propósitos de leitura.

Um bom leitor deverá ser capaz de saber se o que leu lhe serviu para o objetivo que traçou e o que gostaria que tivesse sido diferente para se tornar um bom leitor.

Para que estas metas sejam atingidas, o programa faz referência à necessidade de a leitura ser trabalhada, contemplando três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Tendo em consideração estas expectativas, os manuais devem remeter o aluno para situações em que mobilize conhecimentos prévios de modo a articulá-los com o texto, antecipando o seu sentido (pré-leitura), após a qual o aluno vai configurar e construir os sentidos do texto, ou seja, vai reconstruir o sentido do texto para, finalmente, as atividades que vai propor sigam no sentido de ir ao encontro da integração e sistematização dos conhecimentos adquiridos. (cf. Reis, 2009)

No entanto, e ao contrário do programa anterior, em nossa opinião, parece existir uma sobrevalorização da análise em coletivo, demasiado centrada no professor, em detrimento do *encontro pessoal com os textos*, o que pode prejudicar as metas que se exigem relativamente ao tipo de leitor crítico que o programa tanto faz apologia. Daí parecer existir uma maior preocupação com o ensino de conteúdos literários do que com a apropriação (dos vários sentidos, valores) dos textos pelos alunos.

Uma característica inovadora deste programa em relação ao anterior é o facto de aparecerem várias referências explícitas à articulação com a BE/CRE, como forma de levar o aluno a atingir um determinado descritor de desempenho. (Reis *et al*, 2009: 83-86)

II. OBJETO DE ESTUDO: ANÁLISE DE MANUAIS

1. Objeto e objetivos

“o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis *et al*, 2009: 6)

Tendo em conta que a leitura é um processo em constante evolução e consolidação dentro da escolaridade obrigatória do aluno; sendo o Português unanimemente aceite como disciplina transversal a todos os campos do saber; partindo do pressuposto de que o manual escolar é “um dos factores constitutivos de práticas de leitura que se pretendem base de sustentação de outras práticas mais alargadas no tempo, nos objectos e nos contextos” (Sousa, 2000:125), cabe-nos, agora, perceber em que medida o manual escolar virá realçar e contribuir para uma mudança nos comportamentos de leitura literária dos nossos alunos, ampliando-lhes, assim, as competências de literacia.

A experiência literária só é conseguida quando o texto aciona uma resposta estética que se entende como sendo uma reação afetiva ou mesmo emotiva em relação ao texto, reação esta que é condicionada por aquilo que o leitor domina como os seus interesses, as suas emoções e as suas leituras anteriores. É importante reter o facto de que a leitura, em fases precoces da vida, funciona como um “ensino formativo”, na medida em que dá aos seus portadores experiências de leitura para serem utilizadas em leituras futuras, posteriores. Serão estas experiências que nos vão fornecendo valores, modelos e estruturas linguístico-literárias que funcionam como termos de comparação, e fazem de nós leitores independentes e seletivos. A nossa literacia vai sendo, então, construída e, uma vez que esta implica “o pensamento crítico e competências comunicativas e relacionais” (Tavares, 2007: 45) como o saber contextualizar, associar, decifrar, compreender, interpretar, seleccionar, memorizar, manipular, integrar, gerir, sintetizar ou antecipar informação, é relevante promover a leitura do texto literário na escola. É, ainda, através do texto literário que a criança desenvolve “o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem.” (Dinorah, 1995: 20)

A atividade da leitura pressupõe que o leitor, a partir da sua competência linguística, possa mobilizar determinadas funções e habilidades como a memória, a percepção ou a atenção, para que o texto lido adquira sentido.

O foco de análise do nosso estudo recairá nas formas como o manual escolar interage com o aluno no que à leitura literária diz respeito, e que orientações de análise são articuladas de modo a levá-lo ao aperfeiçoamento da sua capacidade como leitor, à sua evolução leitora. Por outras palavras, de que forma o manual, através dos textos literários selecionados e respetivas atividades, contribuiu para a construção do leitor crítico e desenvolve nele regras e processos relativos à leitura e à sua construção como leitor.

Uma vez que o Português tem um papel importante no sucesso escolar e social dos alunos e é através do Português que estes são dotados de competências transversais ao currículo, é importante saber que métodos de ensino da leitura são usados na escola através dos manuais.

Tendo já sido feita uma reflexão sobre o que poderá ser um “bom leitor” e, tendo sido realçadas as diferenças e/ou semelhanças entre o Programa de Português que vigorava desde 1991 e o Novo Programa de Português de 2009, que tem como um dos objetivos claros refletir também sobre “práticas pedagógicas” (Reis *et al*, 2009: 4), será, então, agora, a vez de tentar perspetivar o objetivo do trabalho: o papel de que se revestem os manuais de 5º ano de escolaridade na perspetiva da clarificação dos processos de leitura do texto literário.

Achamos importante analisar o manual escolar enquanto instrumento privilegiado de transmissão de saberes no contexto sala de aula, mas não podemos esquecer que os tipos de usos ou abordagens variam de contexto em contexto e que este é manuseado de forma diferente de professor para professor, encontrando-se, agora, entre outros meios que transmitem conhecimento. Temos, então, o professor, num determinado contexto, auxiliado pelo manual escolar e pelas tecnologias de informação e comunicação, bibliotecas, livros...

É neste quadro que se traçam os objetivos para o estudo que nos propomos realizar: analisar três manuais de Língua Portuguesa do 5º ano de escolaridade, tendo em consideração as seguintes linhas orientadoras:

1. Caraterizar genericamente os manuais, quanto à sua organização, identificando os tipos/géneros/modos textuais presentes e sua distribuição;
2. Descrever as tarefas de leitura propostas nos textos literários selecionados, no sentido de clarificar os processos de compreensão aí implicados;
3. Verificar a progressão cognitiva dos alunos, através da mobilização dos processos de leitura do texto literário;

4. Avaliar o grau de proximidade/afastamento do manual, em relação ao texto programático.

2. A Constituição do *Corpus*

O estudo vai incidir num *corpus* constituído por três manuais de Língua Portuguesa de 5º ano de escolaridade. A escolha do 5º ano de escolaridade prende-se com o facto de ser o ano do início do segundo ciclo do ensino básico, e o primeiro que ocorre, após a entrada em vigor do *NPPEB*, intentando, assim, como um dos critérios principais de seleção, a articulação que este poderá ter com o *NPPEB*, homologado em 2009.

A escolha dos títulos teve como princípio o facto de terem sido adotados pela maioria das nossas escolas, fator que, de certa forma, legitima a seleção efetuada e permite inferir algumas conclusões/generalizações, atendendo ao critério da representatividade. Seria impossível a análise de todos os manuais pelo constrangimento a que estamos sujeitos ao nível temporal e pelo excessivo número de títulos editados.

Acrescente-se, ainda, que a opção pelo critério que reside na entrada em vigor de um novo programa oficial para a disciplina se prende com o facto de se viver um momento de reflexão sobre a matéria de organização curricular, sobre práticas pedagógicas e avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido (cf. Reis, 2009). Além deste fator, assistimos, atualmente, a uma viragem no entendimento da disciplina de Português e, dentro desta, para o domínio da leitura. É na fase etária correspondente ao Ensino Básico que os alunos poderão despertar para a leitura e para a descoberta de uma infindável diversidade de obras literárias e de textos não literários e perceber que o desenvolvimento da leitura lhes facultará maior facilidade na capacidade de construção de sentidos. O aluno lê, se compreender o sentido da leitura.

Além disso, a análise destes manuais poderá fazer entender o caminho de progressão que os alunos percorrem, para serem, no final da sua escolaridade obrigatória, leitores mais autónomos e críticos.

O nosso *corpus* fica, assim, constituído por:

Costa, F. & Mendonça, L. (2011). *Diálogos – Língua Portuguesa 5ºano*. Porto: Porto Editora.

Santiago, A. & Paixão, S. (2011). *P5: Português – 5ºano*. Lisboa: Texto Editores.

Silva, P., Simões, A., Cardoso, E., Mendes, R. & Costa, S. (2011). *Dito e Feito – Língua Portuguesa 5ºano*. Porto: Porto Editora.

De salientar que os três manuais em estudo assinalam, no seu interior, estar em conformidade com o *NPPEB* e foram sujeito a revisão científica, conforme tem sido prática nos últimos anos, processo, que, em nosso entender, veio, de certa forma, minimizar algumas fragilidades científicas das quais padeciam certos livros escolares.

2.1. Metodologia de análise

É do consenso comum que a leitura ajuda a implementar a capacidade de comunicar, a adquirir conhecimentos, a desenvolver a criatividade e está presente em todas as áreas curriculares e do saber. É essencial para as aprendizagens dos alunos e ajuda-os a desenvolverem-se como pessoas, pois “a leitura é uma prática potencialmente capaz de nos fazer aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros e, nesse sentido, capaz de possibilitar uma melhor compreensão de nós próprios e dos contextos sociais que nos cercam” (Castro, 1998: 41)

Sendo a leitura uma atividade com marcada presença em contexto pedagógico, como já foi, aliás, aqui abordado, essa presença generosa de atividades de leitura não se tem traduzido, como faz notar Emília Amor (1993), numa efetiva conquista de leitores, pois, em contexto escolar, o aluno continua, em inúmeros casos, a ser um leitor por constrangimento e não um leitor rendido ao ato de ler. (cf. Amor, 1993) Nesta perspetiva, formar leitores exige da escola, e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que constituam desafios, apostando em objetos de leitura ricos e diversificados e numa postura de recetividade, diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade.

Também já focamos na primeira parte deste estudo que a escola continua a ter um papel insubstituível na aprendizagem formal da leitura e será através dela que se poderá prolongar, descobrir ou, pelo contrário, ver decair o gosto pela leitura e desenvolver a

competência leitora. Formar leitores revela-se um empreendimento complexo e é a escola que, de forma estruturada, ensina a ler.

Porém, é na aula de Português que a leitura continua a assumir um destaque particular, apesar de poder decorrer em diversos contextos.

Como já foi também referido, nas práticas de leitura escolar e particularmente na aula de Português, o manual é um dispositivo central e, se observado e analisado, poderemos obter uma representação aproximada de algumas práticas de leitura, nomeadamente no que se refere à aquisição e desenvolvimento dos processos mobilizados, a fim de dotar os alunos de instrumentos indispensáveis à participação ativa na sociedade em que se inserem. Por sua vez, o manual escolar, como promotor da compreensão leitora, deve permitir criar uma atmosfera propícia à leitura, apresentando (trabalhando) finalidades, objetivos a atingir e competências a desenvolver aquando da sua prática. Deve também disponibilizar aos alunos e ao professor todos os conteúdos do currículo e respetivos materiais.

Neste estudo, temos como objetivo fundamental determinar em que medida os manuais de Português escolhidos vão ao encontro dos princípios que definem um ensino/aprendizagem da disciplina orientado para o desenvolvimento de competências de leitura do texto literário. Além disso, procuramos perceber se as linhas gerais pelas quais o manual se rege estão de acordo com as diretrizes propostas pela política educativa portuguesa para este domínio e que se encontram, como já exploramos, definidas no *NPPEB*.

Convém avaliar se as propostas de ensino da competência da leitura se coadunam com as finalidades de leitura apontadas pelo programa e se os descritores de desempenho se desenvolvem nas atividades propostas para a leitura do texto literário. É necessário refletir e avaliar de que forma o que é selecionado numa atividade em particular, a sua clareza e variedade, foi perspectivado no sentido de proporcionar ao aluno a hipótese de *progressão* na sua aprendizagem que é presumível atingir no final de cada ano de escolaridade.

Assim, caracterizaremos genericamente os manuais em análise no que respeita à sua organização e distribuição dos géneros e tipologias textuais.

Numa segunda fase, selecionaremos de cada um textos do género narrativo, poético e dramático, considerados no *NPPEB* como “textos estruturantes”, para, através das atividades de leitura propostas, tentarmos colocar em evidência os processos de leitura mobilizados pelos alunos.

Simultaneamente, procuraremos avaliar a existência de “progressão”, em termos de desenvolvimento da competência da leitura em cada um dos manuais eleitos e a sua proximidade/afastamento em relação ao texto programático.

Para uma melhor operacionalização do trabalho, procederemos à construção de quadros acompanhados por gráficos para descrever os processos de leitura mobilizados pelos alunos relativos aos questionários dos textos selecionados e a percentagem com que surgem.

Os textos do género narrativo foram selecionados ao longo das várias unidades dos manuais, no sentido de melhor chegarmos à ideia de “progressão”, ou seja, de forma a melhor conseguirmos visualizar se as questões vão envolvendo os alunos em uma crescente dificuldade na mobilização de conhecimentos.

Os textos do género lírico foram selecionados das unidades específicas que a eles dizem respeito, uma vez que cada um dos manuais lhes dedica uma Unidade.

A escolha dos textos pertencentes ao género dramático seguiu o mesmo critério do texto poético nos manuais *P5* e *DL*. No manual *DF*, foram selecionados os dois únicos textos deste género literário, um da segunda unidade e outro da quarta, visto que é o único manual que não lhe dedica uma unidade específica.

É importante referir que todos os textos escolhidos estão inseridos na competência da Leitura e são acompanhados por questionários de compreensão, em *DL* “Leitura”, *DF* “Para compreender...” e *P5* “Leitura”.

2.2. Categorias da análise do *Corpus*

2.2.1. Os manuais em análise – Caracterização geral

Como já foi anteriormente assinalado, os manuais deste *corpus* foram três: *Diálogos* e *Dito e Feito*, ambos publicados pela Porto Editora, e *P5 – Português*, editado pela Texto Editora. Para uma melhor identificação dos manuais, ao primeiro, “*Diálogos*” atribuímos a abreviatura **DL**; ao segundo manual “*Dito e Feito*” a abreviatura **DF** e o último deixamos permanecer o próprio nome **P5**.

O manual *Diálogos*, além da Unidade 0, apresenta, ainda, oito unidades. A Unidade 0, «Um, dois, três... Começar!», engloba uma atividade para apresentação individual do aluno à

turma, seguida de atividades de apresentação do funcionamento e manuseamento do manual, uma ficha “Mostro o que sei”, que contém as quatro competências, Ouvir, Falar, Ler e Escrever e uma listagem de obras, tendo como título “Sugestões de Leitura”. A Unidade 1, «Histórias deste mundo» abrange essencialmente excertos de obras do género narrativo. A Unidade 2, «Histórias do maravilhoso», inclui os contos de Perrault, dos Irmãos Grimm e outros autores. A Unidade 3, «Histórias tradicionais», dedica o seu conteúdo ao estudo dos contos tradicionais, lendas, fábulas, lengalengas, histórias de mitos e possui uma poesia popular do Cancioneiro. Os excertos de obras narrativas com humor encontram-se compilados na Unidade 4, «Histórias bem-humoradas» e, na Unidade 5, «Histórias de vida», estão contemplados textos como o diário, as memórias, a biografia e o relato histórico. A Unidade 6, «O espetáculo vai começar», tal como o nome sugere, engloba textos do modo dramático e a Unidade 7, «Poesia uma linguagem particular» dedica a sua atenção aos textos poéticos, em particular, letras de canções, rimas e quadras populares. A última Unidade, a oitava, «O mundo em revista», abarca textos como a notícia, o texto conversacional, o texto argumentativo, o texto expositivo, o texto publicitário e o texto instrucional.

A anteceder cada uma das unidades, no separador onde se encontra o número e nome da unidade, encontra-se a referência aos textos que vão ser motivo de estudo e a referência à autoavaliação. No final de cada uma das unidades, existe uma ficha de autoavaliação. Nas quatro últimas unidades, após a ficha, aparece, ainda, uma página intitulada “O que aprendi sobre... os textos para teatro”, ou “ O que aprendi sobre... a poesia”. Nas fichas de autoavaliação, a par das questões, são mencionadas as páginas onde os alunos podem recorrer para responder acertadamente, ou seja, onde podem recorrer para tirar alguma dúvida. O termo *Verificação* aparece ao lado do número da página.

O manual contempla, ainda, uma secção intitulada “A minha gramática”.

O índice geral encontra-se no início do manual, abrange o índice da gramática e é seguido pelo índice de conteúdos. Este índice permite ao aluno localizar de forma mais perceptível os conteúdos que procura para estudar.

O manual ***Dito e Feito***, além da Unidade 0, apresenta igualmente oito unidades.

A Unidade 0, «Nós, os Outros e muitos livros...», engloba atividades de apresentação do manual, seu manuseamento e funcionamento e atividades de apresentação dos alunos à turma. Seguem-se as atividades de diagnóstico que abarcam o reconto, a leitura, a compreensão oral, a escrita e o CEL. Por fim, esta unidade apresenta uma proposta de um pacto de leitura e

sugestões de obras para leitura individual, intitulado “Pilhas de Livros”. A Unidade 1, «Dias, alegrias e outras fantasias», é dedicada ao estudo de excertos de obras do texto narrativo, banda desenhada, texto informativo, a carta e a crítica. Na Unidade 2, «Pessoas, figuras e suas aventuras...», estão incluídos textos narrativos, banda desenhada, conto popular, receita científica, notícia e um texto dramático. A Unidade 3, «Viagens, passagens e outras paragens...», contém o texto biográfico, o diário, a banda desenhada, o texto narrativo, a notícia, o cartoon, o texto poético e a lenda. Na Unidade 4, «Histórias, memórias e outras histórias...» repetem-se tipologias textuais já abordadas como a fábula, o texto narrativo, a notícia, a banda desenhada, o texto dramático, o anúncio publicitário, a lenda e o texto poético. O texto poético é de estudo privilegiado na Unidade 5, intitulada «Versos, rimas e palavras ladinas...», que contém ainda letras de canções, a entrevista, o boletim meteorológico, a consulta de horários e o texto científico. A Unidade 6, «Datas, celebrações e muitas emoções...», evoca os dias ou datas comemorativas através de textos poéticos, contos populares, receitas, declaração dos direitos da Criança, banda desenhada, lendas, editorial e autobiografia.

A anteceder todas as unidades, existe uma página que as separa onde surge o número e nome da unidade e onde estão mencionados os textos que vão ser motivo de estudo bem como a referência à ficha formativa que está presente em todas as unidades. Com exceção das unidades 0 e 6, é feita a referência ao caderno “Guiões de leitura”, sugerindo a leitura orientada de uma obra. As fichas formativas, colocadas no final de cada unidade, não têm soluções nem suporte de ajuda.

Após as Unidades, o manual contempla uma secção intitulada “Para saber mais” que corresponde a um bloco informativo, dividido em capítulos.

O índice geral encontra-se no início do manual, abrange o índice do bloco informativo e é seguido pelo índice de conteúdos e pelo índice de autores. Este último índice é interessante, uma vez que faz transparecer quais foram os autores escolhidos pelos autores do projeto, permitindo imediatamente perceber se estes fazem parte dos autores assinalados pelo PNL.

O terceiro manual, **P5 – Português**, apresenta-se organizado em oito Unidades, cada uma delas subdividida em “Percurso”. Logo no início, existe uma pequena unidade à qual os autores não atribuíram numeração, «Ponto de Partida» que explora as competências propostas pelo *NPPEB*: leitura, escrita, compreensão do oral, expressão oral e CEL e inclui um excerto narrativo, um poema e um artigo de enciclopédia. A Unidade 1, «Dias de escola», contém excertos narrativos, um excerto informativo de uma reportagem, banda desenhada, uma

narrativa integral, um excerto descritivo, o cartaz e o regulamento. Na Unidade 2, «Álbum de família», são explorados excertos narrativos, um excerto informativo de uma reportagem televisiva e um poema. Na Unidade 3, «Natais», trabalham-se excertos narrativos, um poema, um poema narrativo, um texto informativo, uma receita e uma narrativa integral. «Dois dedos de conversa» é o título da Unidade 4 que engloba excertos narrativos, uma narrativa integral, um excerto fílmico/ texto humorístico e uma banda desenhada. A Unidade 5, «Histórias em viagem», abarca uma narrativa integral, uma reportagem radiofónica/texto informativo, a lenda, o excerto informativo, o mito e dois contos tradicionais com versão completa. A Unidade 6, «Quem me avisa...», encerra excertos narrativos, fábulas, a reportagem televisiva, poemas, contos/narrativas na íntegra e o convite. A Unidade 7, «Apanha-me um poeta», trabalha o texto poético, incluindo poemas, canções, trava-línguas e prosa poética. No último capítulo, intitulado «Em cena», são propostos excertos de textos de tipo dramático, banda desenhada e texto informativo.

Na página de rosto de cada unidade, aparece apenas uma imagem com o nome e número da unidade e, no final de cada unidade, existe uma ficha de avaliação com soluções para auto correção. As unidades estão divididas em percursos, explicitados na banda lateral esquerda, onde estão descritos os objetivos daquela parte da unidade e as competências que aí vão ser trabalhadas. Cada unidade tem quatro percursos com exceção da última que tem três. No início do CEL, existe uma pergunta que o aluno deve saber responder após a execução dos exercícios aí descritos. Neste manual, existe apenas o índice geral e, no final, um guia gramatical com o seu próprio índice.

2.3. Análise das Unidades Didáticas dos manuais selecionados

A partir de uma observação preliminar e ainda sem recorrer aos instrumentos de análise sistemática, cumpre-nos assinalar alguns aspetos.

Todos os manuais que fazem parte do *corpus* encontram-se divididos em unidades temáticas, mas que, em parte correspondem a uma tipologia textual.

O texto de matriz narrativa é o que tem uma presença mais significativa nos manuais em referência. A opção por este género textual talvez decorra da conceção de que, apesar da aula de língua materna ser um espaço aberto a diferentes tipologias textuais e dê lugar à pluralidade

de discursos e competências discursivas, a narração, sendo uma dessas competências, é mais familiar ao aluno, e é “uma prática primitiva, ligada à infância dos indivíduos e das civilizações.” (Fonseca, 1994: 111)

A partir dos textos narrativos e dos questionários/atividades propostas, esperamos poder inferir que tipo de leitor vai sendo delineado. O texto narrativo aproxima o aluno da realidade – sociedade –, fazendo com que a escola entenda que esta ligação “acaba por se tornar, para a maior parte dos indivíduos (e sobretudo para os socialmente menos favorecidos), a oportunidade por excelência de conhecer e dominar um modo de utilização de linguagem que, não sendo o mais importante numa perspectiva utilitarista, é, no entanto, básico, numa perspectiva correctamente libertadora.” (*idem, ibidem*) O texto narrativo é aquele que “pela estrutura do discurso, se situa ao nível do texto literário, e também os que estão próximos de outros tipos de discurso/texto histórico, já que a narrativa não é uma prática exclusivamente literária.” (*idem, ibidem*)

O texto narrativo perpassa, então, por todos os manuais e está presente em quase todas as unidades.

Utilizando uma perspectiva diferente do texto narrativo, os autores dos projetos colocaram o texto poético em unidades estanques e em unidades avançadas do manual (*DF 5; DL 6; P5 7*). A poesia é trabalhada como um texto distinto, afastado dos outros tipos de texto. Os autores do projeto *DL* “vão mais longe” quando intitulam a Unidade de “Poesia, uma linguagem particular”.

De facto, a poesia e a prosa (frequente na narrativa) norteiam-se por princípios que são comuns, mas que funcionam de forma distinta e são resultado de processos que operam a níveis diferentes de linguagem. Entre essas características específicas, de um e de outro género, devem distinguir-se os níveis fónico, sintático e semântico. No entanto, Aguiar e Silva (1996: 583) distingue estes dois tipos de texto na forma como o mundo exterior é representado e na interação do sujeito com esse mesmo mundo. Na poesia, o mundo é projetado na interioridade do poeta e na sua subjetividade. A prosa não tem esse poder, pois obedece a um conjunto conceptual de significação que é a gramática da língua. Por seu lado, a poesia coloca as palavras em liberdade, soltas e, como tal, desvia-se relativamente às normas da prosa que têm vindo a ser construídas ao longo do tempo e que fazem parte das convenções literárias.

O texto dramático surge também em unidades estanques no *DL* e *P5*, mas, no *DF*, aparece combinado com outros tipos de texto. No entanto, convém fazer notar que apenas é trabalhado em duas ocasiões, unidade 2 e unidade 4, com um só excerto em cada uma delas.

Não podemos esquecer que os manuais em análise têm como público-alvo alunos entre os 9 e 12 anos. Em nosso entender, este aspeto pode ter um certo peso na seleção deste tipo de preferências para a análise textual literária. No entanto, o *NPPEB* prevê que os textos de várias tipologias girem em torno do aluno e estejam presentes ao longo do ano e coexistindo entre eles. Com isto, pretende-se não só que o aluno reconheça estruturas de textos diferentes, mas que perceba a sua intencionalidade quando utilizado, não só esteticamente, mas no que respeita a relações de sentido que os textos podem estabelecer entre si. É importante explorarem-se tipos de texto estruturantes como a narrativa, a poesia e o texto dramático, mas nunca perdendo de vista uma perspetiva intertextual. (cf. Reis, 2009:101) Seria importante que os textos de diversas tipologias fossem trabalhados a partir da intertextualidade, por comparação, relação de significados, temas, estrutura, complementaridade, analogia e, por isso, deveriam estar presentes ao longo de todo o manual relacionando-se.

A nossa experiência letiva permite atestar que o tipo de trabalho estanque e quase descontextualizado que se faz no manual escolar, relativamente a este tipo de textos faz com que os alunos nutram pela poesia uma “repulsa” quase imediata em anos mais avançados e o texto dramático sirva apenas uma vertente lúdica.

O texto poético, até à data, poder-se-á dizer que é explorado de forma “cinzenta”, ou seja, é aproveitado, a maior parte das vezes, apenas para a exploração da forma gráfica dos poemas, dos seus aspetos formais como a rima, a versificação e um ou outro aspetos de sonoridade e ritmo, como forma de exploração de conteúdos gramaticais e vocabulário e uma boa parte dos questionários contemplam perguntas objetivas e pré-estabelecidas, baseadas na procura direta de informações. Até à data, eram raras as questões inferenciais e/ou sobre o conteúdo do poema. Por vezes não se percebe a pertinência de certas atividades.

Será que estes manuais vão quebrar com esta tradição?

Outro aspeto a considerar que poderá ser relevante neste ano de escolaridade é a ilustração do manual.

Em todos os manuais selecionados existe uma gravura no início de cada unidade e todos os textos, literários ou não, são acompanhados por ilustrações. Em alguns casos, é pedido ao aluno que se pronuncie sobre a gravura⁸ quer no âmbito da competência da expressão oral, quer na leitura e mesmo na escrita.

⁸ “Sebastião salgado fotografou(...)A imagem serve apenas para ilustrar o texto ou também dá informações? Descreve oralmente a imagem(...)” (P5: 119); “Que relação existe entre as ilustrações e as situações particulares apontadas pelo narrador? Descreve algumas dessas ilustrações. (P5: 89)

Embora não faça parte integrante do nosso estudo, convém salientar que a ilustração para alunos da faixa etária em questão é muito importante e, mais relevante ainda, pode motivar interpretações relativamente aos textos ou ao que lhe é pedido pelas questões aplicadas.

A imagem e a palavra são dois mundos cada vez mais próximos e, nos manuais escolares, estas duas dimensões estão presentes, fazendo parte de um todo que é a página impressa, podendo interagir com o leitor, pois “Dans un manuel le texte et le co-texte sont indissociables et l`image qui occupe aujourd`hui près de la moitié de la surface imprimée joue un rôle essentiel.” (Choppin, 1992: 160)

Não é indiferente estarmos perante um manual que se apresenta com páginas densas, com profusão e mistura de tons e cores, ou perante um manual com margens preenchidas com tons e cores equilibrados que constituam um todo harmonioso, imagens que não se confundem com a mensagem verbal. A questão do *design*, da imagem e da palavra escrita inserem-se na problemática da linguagem e das formas de comunicação, funcionando como garantia de um maior equilíbrio no acesso à informação e à cultura e podendo, indubitavelmente desenvolver a crítica. Esta perspetiva vem reforçar a necessidade de um investimento sério na qualidade gráfica dos manuais destinados aos níveis mais iniciais de escolaridade, como no caso do 5º ano. A linguagem visual serve de suporte a interações, a interrogações que pretendem estimular a construção de sentidos.

Sem a pretensão de querermos agora explorar as problemáticas da imagem, pareceu-nos oportuno refletir sobre este aspeto suscitado pela progressiva utilização da imagem, pelo tratamento da informação e pela utilização de recursos mais variados e sofisticados na conceção dos manuais escolares.

Nos manuais do nosso estudo, na contracapa vêm mencionados os responsáveis pelas ilustrações e pelo *design* (com a exceção do *DL*) e pela ilustração da capa dos manuais, o que torna perceptível a preocupação dos autores dos projetos por este tema. Porém, ao longo dos manuais, essas referências não são feitas, o que consideramos que seria pertinente, pois a imagem e o envolvimento que o manual mantém com ela mostram-se de grande utilidade no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Por outro lado, assim como o aluno toma contato com os autores dos textos e pesquisa sobre eles, através das suas biografias, obras, prémios literários, também poderia “conhecer” os ilustradores.

2.4. As operações/processos de leitura mobilizados

Nos manuais escolares, o processo mais comum para instruir o aluno no estudo de um texto é o questionário. De facto, esta estratégia é reconhecidamente eficaz para orientar o aluno através dos aspetos textuais que, de outra forma, não conseguiria captar. O aluno precisa de algo que ative alguns dos processos mentais e cognitivos para assegurar o entendimento de um texto. Em contexto pedagógico, as perguntas são a forma preferida do encontro do aluno com o texto, tendo em conta que é através das questões que ele presta atenção a determinados níveis textuais, que seleciona quadros de referência e que ativa operações mentais e processos de leitura particulares.

Uma vez que a leitura é um processo que pressupõe diversas operações essenciais para a compreensão de qualquer tipo de texto, segundo Irwin (1986), existem pelo menos cinco processos que atuam em simultâneo durante a compreensão: os microprocessos⁹, processos integrativos¹⁰, os macroprocessos¹¹, os processos elaborativos¹² e, por último, os processos metacognitivos¹³.

Estes processos movimentam uma grande variedade de subprocessos, que, não podendo ser analisados separadamente, tornam complexa a nossa tarefa.

Assim, para tornar mais claro o nosso trabalho, recorreremos às operações de leitura aceites pela investigação neste domínio e divulgadas em vários estudos sobre manuais escolares e interação verbal na sala de aula (por exemplo: Dionísio, Maria de Lourdes, 2000; Sousa, Maria Elisa, 2000; Coelho, Manuel Vieira, 2001; Vieira, Amélia Sofia, 2005) e que passamos a enumerar: a *identificação*, a *reorganização*, a *inferência*, a *avaliação*, a *apreciação*, a *mobilização*, a *justificação*, a *classificação* e a *decodificação*.

⁹ Como microprocessos entende-se os processos básicos de leitura em que o leitor deverá identificar e compreender as unidades sintáticas de significado, e compreender as funções de cada unidade de significado (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

¹⁰ Por processos integrativos, entende-se a análise de referentes, de conetores e inferências (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

¹¹ Os macroprocessos permitem a compreensão da macroestrutura da obra e permitem a identificação do tema e da ideia principal, a identificação da estrutura do texto, o resumo e o entendimento da organização geral dado pelo autor à obra (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

¹² Os processos elaborativos correspondem à etapa em que o leitor competente se envolve ativamente no processo de leitura, fazendo previsões, criando imagens mentais, e reagindo sentimentalmente sobre o mesmo (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

¹³ Os processos metacognitivos acontecem quando o leitor conhece e controla o seu pensamento e aprendizagem e quando depara com um problema num dos processos anteriores, procurando estratégias de estudo para as resolver. (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

Este conjunto de categorias, contempladas em todos os processos mencionados, ao estarem presentes no manual e logo, na sala de aula, vão criar as condições para que os alunos treinem as operações de leitura e se tornem mais aptos para encetar uma leitura mais competente, mais interpretativa indo ao encontro dos objetivos do programa atinentes à leitura, e que já foram por nós mencionados.

As operações de leitura são ativadas através das atividades do manual, dos seus questionários, do tipo de pergunta e da forma como esta é elaborada. Assim, convém tecer algumas explicações sobre as operações de leitura a considerar no estudo.

As operações de *identificação* acontecem quando a informação que o aluno deve procurar está explícita no texto, como acontece na questão “A narradora começa por anunciar determinado acontecimento. De que se trata?” (P5:45), em que o aluno recorre ao texto para explicitamente identificar o acontecimento.

Quando o aluno é questionado da seguinte forma “Por que razão o narrador hesita em chamar «escola» à sua escola?” (P5:23), podemos dizer que é obrigado a fazer movimentos de análise, síntese e seleção de informação que foi recolhendo ao longo da leitura. Estamos perante a operação da *reorganização*.

Perante a questão “No início do ano letivo, o narrador tem uma atividade preferida. Qual? Diz o que pensas da sua atitude.” (P5:23), o aluno terá de identificar a atividade, mas, na questão que se acrescenta tem de emitir um juízo de valor sobre a atitude da personagem. Sempre que o aluno tiver de ajuizar sobre ideias ou informações do texto, mas tendo como base os seus conhecimentos ou experiências pessoais, estaremos perante a operação de *avaliação*. Associada a esta operação, encontra-se a operação *apreciação*, que se verifica sempre que o aluno articula respostas emocionais ou estéticas com o texto de acordo com os seus valores pessoais e sociais. Quando responde a questões como “Do teu ponto de vista, o que nos ensina esta narrativa?” (P5:156), o aluno vai fazer uma apreciação pessoal, recorrendo às suas experiências de vida, mas tendo em conta os seus valores e não emitindo a sua opinião, tendo em conta as ideias já expressas no texto por uma ou outra personagem.

No processo de leitura, a operação *mobilização* também se reveste de importância, uma vez que é entendida como uma exploração interna da informação que se possui antes de ler, permite ativar os conhecimentos necessários para a compreensão do texto, bem como consolidar e ampliar os conhecimentos já retidos, isto é, constitui uma espécie de ativação do “repertório cognitivo” (cf. Sousa, M^a de L.,1993) Esta mobilização acontece sempre que o aluno

recupera conhecimentos declarativos prévios [i] ou conhecimentos do mundo necessários à compreensão do texto [ii].

- i. “Lê as palavras da tabela e escreve-as por ordem alfabética.” (P5:18)
- ii. “Para que serve um diário?” (DL:117)

É muito comum, numa aula, a explicitação de movimentos interpretativos através da operação *justificação*. O aluno é levado constantemente a demonstrar a forma como elaborou o seu raciocínio para alcançar uma determinada resposta. Desta forma, sempre que o aluno tiver necessidade de explicitar como procedeu aos movimentos interpretativos e por que os fez, demonstra as relações que estabeleceu entre a informação textual e os seus esquemas mentais pessoais. Um exemplo desta operação está patente no seguinte exemplo: “Seleciona as características psicológicas do pequeno Vasco. [é apresentada uma lista]. Fundamenta as tuas opções com expressões do texto.” (DF:96).

A operação *classificação* presencia-se quando o aluno, em contexto de sala de aula, tem de aplicar categorias de conhecimento anteriormente aprendidas. Esta operação não é feita de forma muito consciente pelo aluno mas aparece com alguma frequência. Pode ser demonstrada no exemplo seguinte: “ Lê a informação sobre **mito** e identifica duas das suas características no texto que leste.” (P5:122). A operação de classificação acontece sempre que o aluno seja solicitado a categorizar algum elemento ou fato textual.

Na aprendizagem de uma língua, surge como normal que o aluno-leitor se depare frequentemente com necessidade de explicitar os sentidos imediatos das palavras ou expressões, para, assim, conseguir atingir uma plena compreensão do objeto lido. Sempre que, no manual, apareçam essas solicitações de sentidos imediatos de palavras ou expressões, estamos perante a operação *decodificação*, de que é exemplo a questão: “Explica o sentido das seguintes expressões:

- i. “ [...] assentava-lhe que nem uma luva [...]” [linha 8]
- ii. “ [...] dava beijos de veludo ao chão que pisava.” [linhas 10-11] (DL:68)

A operação *inferência* consiste em tirar uma conclusão. O aluno-leitor, com base nos seus conhecimentos prévios, “preenche” aquilo que não está dito no texto, ou seja, preenche os

“não ditos” (cf. Eco, 1987) do texto e, desta forma, dá sentido ao que é efetivamente expresso. A inferência corresponde àquilo que não está explícito no texto, mas que nos faz falta para dele retirarmos uma melhor compreensão. De fato, é pela inferência que o aluno irá confrontar o seu objeto de leitura – o texto – com a sua visão do mundo e, assim, vai construindo o significado do que lê.

“Assinala como verdadeiras ou falsas as afirmações seguintes. [...]

Corrige as afirmações falsas.” (DF: 54)

A presença de todas estas operações de leitura no manual configuram um bom entendimento do que é aprender a ler, e, neste sentido, optamos pela sua escolha. Por outro lado, apesar de ser difícil especificar as operações constitutivas do processo de leitura, este conjunto de processos abrange as competências definidas no *NPPEB*, e os descritores de desempenho que se pretende que os alunos atinjam.

III. O contributo do manual escolar para a clarificação dos processos de leitura do texto literário

1. Análise dos dados

Após um primeiro momento, em que se procedeu a uma apresentação geral e global dos manuais selecionados e em que foram focados os conteúdos, a estrutura e tópicos relativos à apresentação gráfica, convém agora esclarecer a estratégia seguida para a obtenção dos dados sobre os quais iremos refletir neste estudo.

Optamos por proceder a uma leitura impressiva, genérica e superficial dos manuais, o que contribuiu para focalizar a nossa atenção nos aspetos referidos na metodologia já assinalada.

Assim, para descrever os textos narrativos, poéticos e dramáticos selecionados de cada manual, procedeu-se à elaboração de uma grelha onde foi identificado o manual, os autores, a editora e a data de edição. Foram depois registados os títulos dos textos selecionados, tipologia, página, autor e fonte. Verificamos se apresenta ou não adaptações, bem como o número de questões e um espaço para registo de observações que se consideraram pertinentes.¹⁴

Depois de obtermos uma panorâmica geral dos textos e após a leitura dos questionários por eles motivados, mais uma vez, consideramos que a adoção de grelhas de análise permitiria uma leitura mais clara dos dados recolhidos, quer na perspetiva de cada manual, quer finalizando com uma análise comparativa dos mesmos. Para clarificação desses dados, foram, ainda, construídos gráficos percentuais que permitem uma visualização mais objetiva da informação inserida nos quadros.

A ocorrência dos processos de leitura foi, então, registada em quadros onde, para cada um dos textos selecionados, é indicada, na primeira coluna, a tipologia textual com o respetiva ordem de seleção (TN1 – texto narrativo 1; TP1 – texto poético 1 e TD1 – texto dramático 1). Nas colunas seguintes, encontram-se registados o número de ocorrências dos processos de leitura que deveriam ser mobilizados pelos alunos aquando da resposta aos questionários (ID – identificação; RO – reorganização; IF – inferência; AV – avaliação; AP – apreciação; MB – mobilização de conhecimentos; JT – justificação; CL – classificação e DC – decodificação). De modo a obter uma panorâmica geral, a análise foi feita por tipologia textual nos três manuais e

¹⁴ Anexos IV, VI e VIII

manual a manual para todas as tipologias textuais. De seguida, foi feita uma análise geral das mobilizações de leitura em todos os manuais, a fim de obter uma análise comparativa global.

Para assinalar as ocorrências em cada pergunta, consideramos a mobilização exigida ao leitor, ou seja, tentamos verificar que mobilização de leitura o leitor teria de ser capaz de fazer perante a informação solicitada na questão.

Ao proceder à distribuição de cada processo de leitura mobilizado para cada questão, deparamo-nos com inúmeros casos em que as questões obrigavam os alunos a mobilizar mais do que um processo de leitura. *Vide*, por exemplo, o caso de uma mesma pergunta que contém duas questões, mas as duas mobilizam processos diferentes:

“Qual destes nomes te agrada mais? Justifica.” (*Dito e Feito*:49)

Estamos perante um dos vários exemplos em que a resposta à primeira questão obriga o aluno a proceder a uma avaliação pessoal, mas, após a sua escolha, terá de justificar, sendo obrigado a tecer algumas considerações pessoais na explicitação da razão de tal escolha. Quando surgiram casos destes, foram assinalados os dois tipos de mobilização efetuada.

Não foram consideradas para análise perguntas que se referiam ao nome do autor, da obra e, ainda, nos textos narrativos as que se relacionavam com o tipo de narrador. Entendemos que estas questões estão relacionadas com aspetos paratextuais e/ou remetem para o domínio do conhecimento da teoria da narrativa.

Com a intenção de sistematizar as informações recolhidas e de facilitar a leitura das mesmas, construímos, então, quadros e gráficos percentuais relativos às ocorrências das várias mobilizações nos textos selecionados nos diferentes manuais. Relativamente aos dispositivos de leitura dos textos selecionados no âmbito de cada um dos manuais estudados, por tipologia textual, os textos aparecem numerados de um a seis nos quadros apresentados.

Na última coluna, estão contabilizadas as questões relativas a cada texto. Como já foi referido, poderá registar-se um número superior de ocorrências relativamente ao número de questões, por existirem perguntas/questões que mobilizam mais do que um processo de leitura. Nas duas últimas linhas horizontais de cada quadro, está registado o número total de ocorrências de cada uma das mobilizações selecionadas, assim como a tradução daqueles totais em percentagens.

Imediatamente a seguir, surgem os gráficos onde se representa, de forma sintética, a informação global fornecida pelos respetivos quadros, relativamente à presença das nove categorias de mobilização de processos de leitura, permitindo a perceção imediata das categorias mais mobilizadas.

A análise será feita por manual pela ordem em que se fez a caracterização geral de cada manual no capítulo anterior - *Diálogos (DL)*, *Dito e Feito (DF)* e *Português 5 (P5)* – à qual se seguirá uma análise global por tipologia textual.

1.1. Apreciação das questões conforme a mobilização dos processos de leitura nos textos literários selecionados

Relativamente ao manual *Diálogos (DL)*, aquando da sua caracterização, dissemos que se encontra dividido em oito unidades temáticas. As cinco primeiras unidades estão identificadas como privilegiando o modo narrativo, a sexta unidade contempla o modo dramático, a sétima unidade o modo poético e, da oitava, fazem parte os textos não literários.

Tendo em conta as questões analisadas deste manual, as operações constitutivas do processo de leitura encontram-se sistematizadas no seguinte quadro e respetivo gráfico:

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Total |
|---------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| TN (6) | 13 | 18 | 11 | 1 | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 | 53 |
| TP (6) | 11 | 5 | 7 | 1 | 3 | 9 | 5 | 6 | 1 | 48 |
| TD (5) | 16 | 8 | 9 | 0 | 1 | 10 | 4 | 4 | 1 | 53 |
| TOTAL | 40 | 31 | 27 | 2 | 5 | 21 | 14 | 11 | 3 | 154 |
| Total% | 26% | 20% | 18% | 1% | 3% | 14% | 9% | 7% | 2% | 100% |

Quadro 1 - Distribuição das operações de leitura mobilizadas pelos questionários dos textos selecionados do manual *DL*

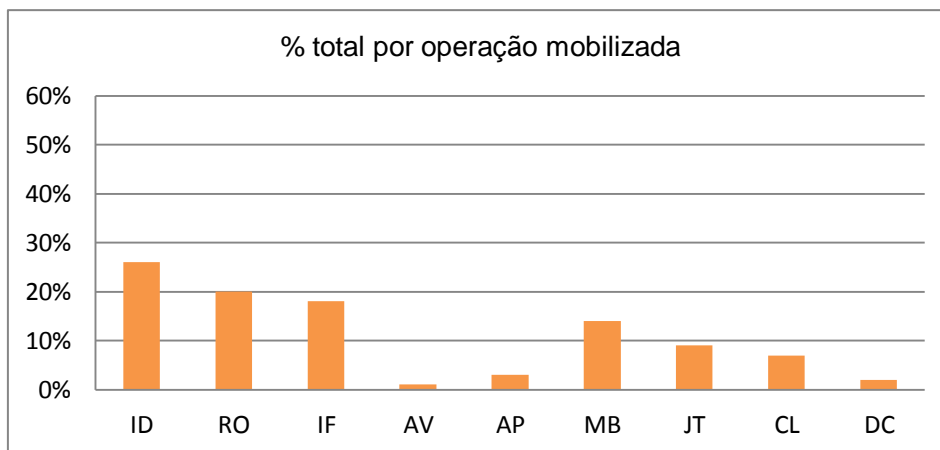


Gráfico 1 - Representação gráfica dos dados do Quadro 1

No Quadro 1 e Gráfico 1, observa-se, globalmente, a fraca existência de operações como a *apreciação*, a *avaliação* e a *decodificação*, facto que pode indiciar uma desvalorização da relação afetiva do leitor com o texto, bem como dos movimentos que levam os alunos a explicar os sentidos de palavras ou expressões que, depois, facilitarão a leitura e interpretação do texto.

Este aspeto pode sugerir que os alunos estão a ser privados de desenvolverem o seu papel de “analistas críticos” e o papel de “decodificadores” (cf. Dionísio, 2004) que se inserem nos papéis fundamentais que devem ser desempenhados pelos sujeitos enquanto leitores. Por outro lado, a *justificação* e a *classificação* aparecem com alguma notoriedade.

Ao analisarmos de perto a primeira – a *justificação* –, notamos que os alunos têm de justificar os seus movimentos de leitura, fugindo ao que acontece em outros manuais em que a justificação é tipicamente “escolar”, tratando-se de justificações óbvias ou de justificações de interpretações de outros. Neste manual, o aluno é levado a elaborar o seu próprio raciocínio para explicar como chegou a determinada opção ou escolha pessoal:

[1] “ Escolhe um destes provérbios para título da fábula e justifica a tua escolha.” (são dadas três hipóteses) (DL,91);

[2] “ Esta afirmação é verdadeira ou falsa? Justifica a tua resposta.” (DL,150)

[3] “Diz qual dos poemas gostas mais. Porquê?” (DL, 161)

No que se refere à segunda – *classificação* –, ela aparece como forma de levar o aluno a aplicar as categorias de conhecimento anteriormente aprendidas, o que faz sentido, na fase etária em que os alunos se encontram. Recordar para aplicar é usual nesta fase:

[4] “Em quantas estrofes está organizado este poema?” (DL,178)

[5] “Indica os dois versos da última estrofe que relacionam a primeira e a última imagens do esquema.” (DL,171)

A *mobilização* aparece muito ligada à *classificação*, dando a entender que se exige do aluno a reprodução de um conhecimento estrutural já adquirido e o reconhecimento de conceitos das várias tipologias textuais. Como a leitura prevê a utilização de textos de diferentes tipos, a mobilização de conhecimentos está assaz associada a este género de questão e que servem os exemplos anteriores. No entanto, já se começa a vislumbrar a mobilização de conhecimentos que são supostos ter antes da leitura de um texto. Esta exploração da mobilização cognitiva faz-se, neste manual, através das atividades de pré-leitura.

“O excerto do poema que vais ler – *As naus de verde pinho* – tem como subtítulo “Viagem de Bartolomeu Dias contada à minha filha Joana”. **Diz o que sabes sobre aquele navegador português e a viagem que o tornou famoso.**”¹⁵ (DL,170)

A contrastar com estas mobilizações de leitura, que aparecem de forma tímida, existem três que sobressaem, a *identificação*, a *reorganização* e a *inferência*. Porém, aquela que mais emerge é a *identificação* o que vem reforçar o que é tradicional praticar-se, ao nível da leitura, na aula de português: os textos servem para encontrar, extrair informação, pedindo-se constantemente aos alunos a reprodução dessa informação textual explícita.

“ Quantos atores são necessários para representar este excerto?” (DL,133)

“ Transcreve a passagem que te indica a passagem do tempo.” (DL,90)

No entanto, neste manual, já é visível a preocupação em juntar a identificação de informação explícita com processos de *inferência* [6] ou mesmo de *reorganização* [7].

[6] “ Na representação desta peça, o público vê o Polegarzinho? Explica de que forma é que a personagem está em cena. (DL,133)

¹⁵ Negrito nosso.

[7] “ Que personagens foram apanhadas por esse bruxedo? O que lhes aconteceu?”
(DL,54)

No primeiro exemplo [6], os alunos têm de identificar que a personagem Polegarzinho é a que está a falar e, depois, concluir que esta se apresenta em cena dentro da barriga da vaca. No segundo [7], após a identificação das personagens apanhadas pelo bruxedo (que é explícita), os alunos têm de sintetizar e selecionar informação obtida durante a leitura do texto, para concluírem o que lhes aconteceu, pois essa informação não se encontra organizada, mas sim espalhada por vários parágrafos de texto.

A presença de operações como a *inferência* não aponta para uma leitura de um elevado nível cognitivo, uma vez que algumas são falsas inferências, porque se aproximam da *justificação*. No entanto, convém salientar que, para responder a certas questões, os alunos terão de mobilizar uma certa quantidade de acontecimentos retidos durante a leitura para, depois, completar aquilo que se pergunta mas que “não foi dito”.

“ Já no castelo como conseguiu ele saber em que gaiola se encontrava Jorinda?”
(DL,54)

“ *As florestas são imensas bibliotecas.*” [3ª estrofe]

Explica o sentido deste verso.”

No manual *Dito e Feito (DF)* e na caracterização geral que foi feita, aferimos que é composto por cinco Unidades temáticas, mas que correspondem a tipologias textuais. A unidade cinco é dedicada ao texto poético e as outras dedicam o seu estudo maioritariamente ao texto narrativo literário e não literário. Os dois únicos textos dramáticos inserem-se na unidade três e quatro.

Assim, a seleção dos textos seguiu o mesmo critério do manual anterior em que foram escolhidos seis textos narrativos, seis textos poéticos e dois dramáticos. Os textos pertencem à competência da leitura vêm acompanhados do questionário *Para compreender...* Esta divisão traz uma ligeira diferença em relação ao manual anterior, uma vez que o texto dramático se encontra combinado com outras tipologias textuais a que o novo programa dá muito relevo. Resta, então, saber se o tipo de solicitações propostas nos questionários difere do manual anterior no que diz respeito às operações de leitura mobilizadas pelos alunos.

O Quadro 2 apresenta a distribuição das operações de leitura solicitadas à qual se segue o respetivo gráfico.

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Total |
|---------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| TN (6) | 18 | 11 | 10 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 5 | 56 |
| TP (6) | 15 | 1 | 6 | 2 | 2 | 8 | 7 | 7 | 7 | 55 |
| TD (2) | 8 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 | 22 |
| TOTAL | 41 | 15 | 20 | 5 | 4 | 10 | 14 | 10 | 14 | 133 |
| Total% | 52% | 19% | 25% | 6% | 5% | 13% | 18% | 13% | 18% | 100% |

Quadro 2 - Distribuição das operações de leitura mobilizadas pelos questionários dos textos seleccionados do manual *DF*

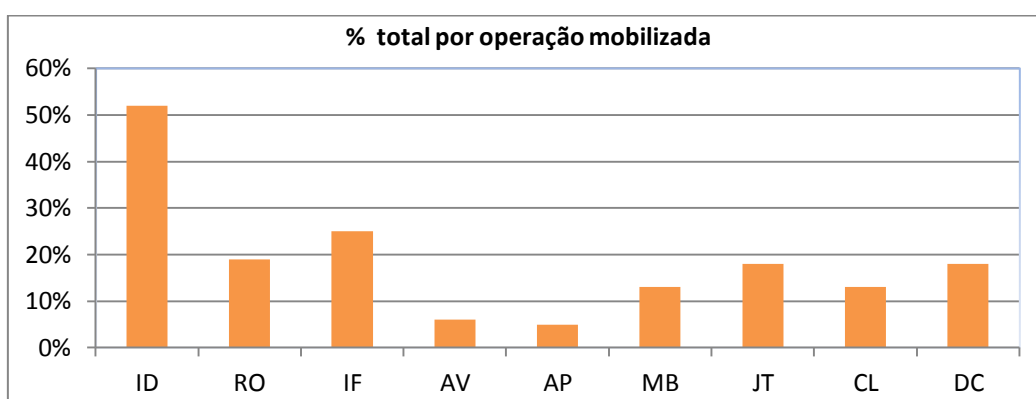


Gráfico 2 - Representação gráfica dos dados do Quadro 2

Analisando o Quadro 2 e respetivo Gráfico 2 verificamos, desde logo, a presença absoluta da *identificação*, que tem uma expressão esmagadora relativamente a todos os outros processos mobilizados. Mais uma vez, e de forma mais evidente, podemos concluir que os textos servem, acima de tudo, para encontrar e extrair informação explícita no texto, servindo apenas para dar aos alunos “ordens” para procurar informação o que torna as atividades rotineiras e pouco motivadoras:

“Identifica a personagem que inovou na construção do seu barco?” (*DF*,49)

“Transcreve os nomes dos navios a concurso.” (*DF*,49)

“Abandonando a carreira de guarda-redes, qual seria depois a sua ocupação?” (*DF*,73)

“Refere duas das atividades que ocupam os habitantes deste país especial.” (*DF*, 153)

Com efeito, a leitura não é desenvolvida como uma competência que faz pensar, mas uma mera reprodução do que é dito pelas personagens ou pelo narrador. Este tipo de atividade não abre espaço para práticas escolares que contribuam para que o aluno veja a leitura como

uma construção de novos sentidos. A maior parte das questões não encara o leitor numa perspetiva interativa, porque exerce, na solicitação que é feita, um forte pendor de controlo sobre a atividade interpretativa do aluno.

No entanto, tal como no manual anterior, algumas questões que envolvem a *identificação* estão ligadas a outras que se lhes seguem e que movimentam outros processos como a *inferência* [8] ou a *reorganização* [9].

[8] “No final do texto, o narrador apresenta a localização do “País da Cucanha”. Refere-a. (*identificação*)

O que pretende o narrador com esta localização? (*inferência*)” (DF,153)

[9] “Descreve o percurso dos barcos.” (DF,49)

Todas as outras operações aparecem abaixo dos 20% o que as torna pouco expressivas. Os casos mais evidentes são a *avaliação* e a *apreciação*, que podemos considerar residuais, o que demonstra a desvalorização da leitura na sala de aula como forma de envolver criticamente os alunos em relação aos textos que leem na escola e porquê. Questões como,

[10] “Qual destes nomes (barcos) te agrada mais? Justifica.”

[11] “Concordas com a sentença do juiz? Justifica.”

[12] “Qual é a tua opinião acerca destes animais míticos?”

aparecem com frequência nos questionários e são exemplo de que a opinião que os alunos podem emitir é condicionada com informações já contidas no texto. É através da justificação que a opinião é deveras emitida. A opinião dos alunos-leitores sobre o que leem sem constrangimentos nem limitações constrói um mundo de valores e de pensamentos que podem fazer a diferença. O sentido que os alunos dão a um determinado texto depende da empatia ou antipatia que têm com ele. Em nosso entender, dar opiniões de *Sim* ou *Não*, *Concordo* ou *Não concordo* [11], se não vierem seguidas pela respetiva justificação, pouco ou nenhum valor acrescentam ao significado do texto. São as avaliações gerais, mais libertadoras [12], que obrigam o aluno a relacionar o seu conhecimento prévio com aquele que acabou de obter perante a leitura de um texto. Mesmo assim, a resposta do aluno é quase sempre condicionada. No primeiro caso [10], o nome dos barcos já está dada eo aluno tem de escolher um de entre os

já existentes; no segundo caso [11], houve uma sentença com a qual o aluno terá ou não de concordar e, só no terceiro caso [12], o aluno é livre de dar uma opinião sem restrições.

Tal como no manual anterior, a *mobilização* e a *classificação* aparecem muito ligadas e, neste caso particular, com percentagens iguais. Exige-se ao aluno a verificação de conceitos já conhecidos que lhe permitem ampliar esses mesmos conhecimentos, geralmente sobre as várias tipologias textuais, fazendo-o, depois, reproduzir um conhecimento obtido relativamente à sua estrutura. A *mobilização* de conhecimentos encontra-se ao serviço da *classificação* e vice-versa, pois o aluno vai internamente realizar um processo de arquivamento e ativação da informação conhecida, para, depois, poder proceder à categorização de alguns elementos já mobilizados. Este último processo é feito, muitas vezes, sem que o aluno se aperceba, sendo “automático”:

“Assinala as duas afirmações verdadeiras acerca do texto.

- a. O poema é composto por três versos.
- b. Todas as estrofes do poema são quadras.
- c. A rima é emparelhada entre o segundo e o quarto verso de cada estrofe.
- d. Todas as estrofes apresentam dois versos soltos ou brancos.” (DF,166)

“Refere o recurso estilístico presente no quarto verso e explica o seu sentido.” (DF,167)

Também esta exploração da mobilização cognitiva seconcretiza, neste manual, através das atividades de pré-leitura, assinaladas como *Antes de ler...*

“Descreve a ilustração que acompanha o texto.

Relaciona-a com o seu título.” (DF,72)

As solicitações efetuadas em algumas questões reclamam dos alunos movimentos de *inferência* que, neste manual, têm alguma visibilidade.

Seria de esperar que o aluno preenchesse os espaços de indeterminação dos textos e que se construísse um momento propício para que o aluno pusesse em confronto com o texto os seus conhecimentos do mundo, como na questão:

[13] “Explica o sentido da palavra “cidades-colmeias.”” (DF,188)

o aluno é levado à *decodificação* dos elementos que compõem a palavra, e é suposto que, através dessa explicação, ele vá preencher o que está implícito no uso dessa palavra para compreender o texto.

Todavia, a existência de questões como:

[14] “Explica os comportamentos do anão Martim apresentados nas indicações cénicas das linhas 23 e 25-26.” (DF,137)

mostra que a presença da operação *inferência* parece surgir ao serviço da confirmação que o aluno apreendeu o essencial do texto mais do que o “preenchimento” dos “implícitos” que ele pode possibilitar [14].

Neste manual, a *reorganização* aparece mais visível no texto narrativo do que nas outras tipologias textuais. Quando se leva o aluno a enunciar “*por palavras tuas...*” algo que aconteceu ao longo do texto, pede-se, em nosso entender, que o aluno faça um movimento de síntese e de seleção de informações que foi recolhendo e que, agora, deverá explicitar. Em nosso entender, este processo de *reorganização* é importante para que o aluno compreenda bem o texto na perspectiva do autor para, depois, poder, ele próprio, manifestar-se sobre ele ou interiorizá-lo segundo os seus próprios valores, acrescentando mais-valias ao seu conhecimento.

[15] “Apresenta por palavras tuas as regras desta regata, organizada pelos três amigos.” (DF,49)

[16] “Reconta oralmente a situação em que se envolveram.” (DF,166)

[17] “Expõe por palavras tuas o conteúdo da fala da mãe.” (DF,137)

A *justificação* surge como fator importante de explicitação do raciocínio levado a cabo pelo aluno numa determinada situação interpretativa. Neste manual, esta operação aparece mais visível no texto poético ao lado da *decodificação*. No entanto, o aluno justifica as afirmações do poeta e não é posto a discutir essas mesmas ideias. A *justificação* [18] também é colocada para explicar alguns recursos expressivos, muito utilizados na poesia.

[18] “Refere o tipo de rima predominante no texto e justifica. (DF,185)

“Justifica a afirmação e recorre a expressões textuais comprovativas.” (DF,185)

A expressão “*Justifica a afirmação*” é muito utilizada neste manual e nesta tipologia textual. (DF, 167, 176, 185, 188 (2x))

“Celestino, aparentemente, não tem culpa do problema.

Justifica.” (DF, 87)

Quanto à *decodificação*, o facto de aparecer ligado à poesia parece-nos lógico e expectável, ainda que tal não devesse acontecer apenas em relação a este modo literário uma vez que o texto poético se alimenta de uma linguagem de segundos sentidos, é uma linguagem simbólica e conotativa, o que, para alunos desta faixa etária, é de muito difícil compreensão. Para se entender a conotação, é preciso estar ciente do significado real, para, assim, se conseguir chegar ao significado “segundo”. No entanto, o que poderia ser aproveitado para aprofundar “os sentidos” da poesia, fica pelo mero e simples “encontrar o significado” das palavras, sem pedir o seu relacionamento com o contexto em que está a ser utilizado, movimento que, em nosso entender, deverá ser ativado pelo professor [19,20,21]

[19] “A expressão “a dar-lhes trela” (v.10) significa (DF,173)

- | | |
|--------------------|--------------------|
| a) dar-lhe espaço. | c) puxar conversa. |
| b) incomodá-los. | d) responder. |

[20] “Substitui a palavra “reinação” (v.14) por um sinónimo. (DF,173)

[21] “Explica a pergunta do Maestro Palheta: “Os instrumentos ganharam moléstia?” (II.41-42)” (DF,87)

No manual *Português 5 (P5)*, apuramos, aquando da sua caracterização geral, que é composto por oito Unidades temáticas que correspondem a tipologias textuais, tal como nos manuais anteriores. No caso do texto do modo narrativo, surge o estudo do texto literário em simultâneo com o texto não literário. A unidade sete é dedicada ao texto poético e a oitava ao texto dramático.

A seleção dos textos seguiu o critério do manual *Diálogos*, tendo sido escolhidos seis textos narrativos, seis textos poéticos e quatro dramáticos, o último dos quais pertence à ficha de avaliação formativa de fim de unidade. Os textos pertencem à competência da leitura e vêm

acompanhados do questionário *Leitura...* Esta divisão evidencia uma ligeira diferença em relação aos manuais anteriores, pois o texto narrativo literário coexiste com o texto narrativo não literário. Resta, então, saber se o tipo de atividades propostas nos questionários difere dos manuais anteriores no que diz respeito às operações de leitura mobilizadas pelos alunos.

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Total |
|---------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|-------------|
| TN (6) | 21 | 13 | 13 | 3 | 3 | 7 | 12 | 1 | 2 | 75 |
| TP (6) | 12 | 7 | 14 | 2 | 0 | 8 | 3 | 5 | 2 | 53 |
| TD (4) | 5 | 11 | 14 | 1 | 3 | 6 | 8 | 4 | 4 | 56 |
| TOTAL | 38 | 31 | 41 | 6 | 6 | 21 | 23 | 10 | 8 | 184 |
| Total% | 21% | 17% | 22% | 3% | 3% | 11% | 13% | 5% | 4% | 100% |

Quadro 3 - Distribuição das operações de leitura mobilizadas pelos questionários dos textos seleccionados do manual *P5*

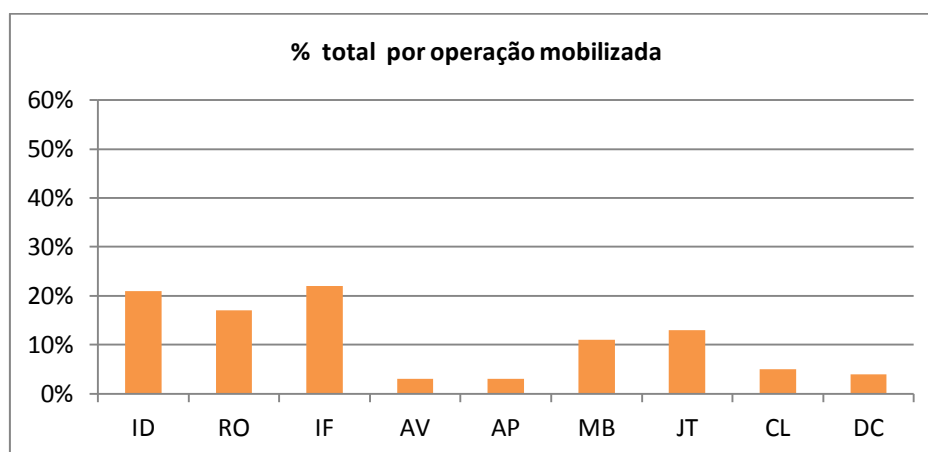


Gráfico 3 - Representação gráfica dos dados do Quadro 3

Como podemos observar – Quadro e Gráfico 3 –, pela primeira vez, a *inferência* ocupa a maior percentagem das operações a trabalhar ao serviço do desenvolvimento da leitura, à qual se seguem a *identificação* e a *reorganização* da informação. A maior incidência nestas operações deveria permitir que a competência da leitura se desenvolvesse de uma forma progressiva em que os sentidos implícitos ou os usos figurativos se realizassem, assistindo-se a uma problematização crescente dos factos veiculados dentro do texto e através dele. Apesar de repetidas, estas operações não abrem muitas possibilidades para que o aluno problematize os seus conhecimentos para além do texto, uma vez que, com questões como,

“ 4.Como se sentia Constantino no início da conversa com o pai?

4.1. Justifica a tua resposta com uma passagem do texto.

4.2. Indica a razão por que Constantino se sentia assim.” (P5,53)

o aluno apenas tem de ir buscar informação “à superfície” do texto.

Mesmo na questão: “Como deveria Constantino ver-se a si próprio?” (P5,53), não estamos perante uma resposta em que o aluno deva emitir uma apreciação. A resposta a ser dada deverá ter em conta a perspectiva da outra personagem do texto, pois a pergunta é orientada para tal. A *inferência* encontra-se ao serviço da *identificação* como já acontecia nos manuais *DL* e *DF*.

Também o processo da *justificação*, em nosso entender, é um pouco superficial, não obrigando os alunos a fazer um grande esforço para explicar as causas do seu raciocínio, porquanto sejam demasiado evidentes.

[21] “O que pensa Joana acerca dessa personagem? Porquê?” (P5,76)

[22] “Por que razão Joana vai falar com Gertrudes?” (P5,76)

[23] “Como reagiu o aluno à resposta da professora? Porquê?” (P5,167)

[24] “Por que razão é usada a interjeição “Psio”?” (P5,189)

Os autores do projeto poderiam ter aprofundado as questões, propondo ao aluno que tecesse algumas considerações pessoais, por exemplo, nas questões [21] e [23].

A *mobilização*, que pressupõe que o aluno ative conhecimentos necessários para a compreensão do texto, bem como amplie conhecimentos já adquiridos, encontra-se neste manual apenas com uma percentagem de 11% na totalidade dos movimentos de leitura tratados.

[24] “No final da canção, Jorinda canta «*tac-tac-uit-uit*». Que som procura reproduzir esta onomatopeia? Por que razão é utilizada?” (P5,127)

[25] “Transcreve do texto três expressões que, nos parágrafos três a sete, se referem à passagem do tempo.” (P5,127)

[26] “A partir das respostas do exercício anterior, escreve uma conclusão sobre as características dos versos.” (P5,167)

É necessário que o aluno, através do que foi feito na questão anterior [26], junte/articule os conhecimentos e haja um movimento desencadeador, para que a história se desenvolva.

A *avaliação* e a *apreciação* continuam a desempenhar um papel muito pobre neste manual. A sua presença é escassa no conjunto dos três tipos textuais o que nos obriga a concluir que existe um fosso entre a existência da mobilização das várias competências. A *mobilização* dos conhecimentos prévios e pessoais do aluno sobre as coisas, a reativação do conhecimento já adquirido pelo aluno para emitir um juízo de valor não é recorrente nestes tipos de questões. Os alunos são levados a emitir as suas opiniões, independentemente dos conhecimentos que têm sobre as coisas. Os conhecimentos mobilizados são, na sua grande maioria, saberes escolares e académicos que já foram tratados em outros textos anteriores.

1.1.1. Contributo dos processos de leitura referentes às diferentes tipologias textuais: texto narrativo, texto poético e texto dramático.

Após consumada a análise individual por manual escolar dos processos mobilizados pelos alunos, aquando das questões interpretativas propostas, cabe-nos, agora, fazer uma reflexão mais geral. Achamos por bem considerar, numa perspetiva mais global, os processos mobilizados pelos alunos em cada tipologia textual.

Para tal, recorreremos à elaboração de gráficos resultantes dos dados apresentados nos quadros que foram elaborados para cada um dos manuais, instrumentos de análise referentes a cada uma das tipologias textuais.

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Nº Q |
|---------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------|
| TN 1 | 1 | 4 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| TN 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| TN 3 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| TN 4 | 1 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 6 |
| TN 5 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| TN 6 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| Total | 13 | 18 | 11 | 1 | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 | 30 |
| Total% | 43% | 60% | 37% | 3% | 3% | 7% | 17% | 3% | 3% | 100% |

Quadro 4 - Texto narrativo DL

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Nº Q |
|---------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-------------|
| TN 1 | 5 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 7 |
| TN 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| TN 3 | 4 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 6 |
| TN 4 | 4 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 6 |
| TN 5 | 1 | 4 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| TN 6 | 4 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 |
| Total | 18 | 11 | 10 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 5 | 33 |
| Total% | 55% | 33% | 30% | 9% | 6% | 3% | 12% | 6% | 15% | 100% |

Quadro 5 - Texto narrativo DF

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Nº Q |
|---------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|-------------|
| TN 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| TN 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 7 |
| TN 3 | 6 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 5 | 1 | 0 | 7 |
| TN 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| TN 5 | 4 | 4 | 3 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 1 | 9 |
| TN 6 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 7 |
| Total | 21 | 13 | 13 | 3 | 3 | 7 | 12 | 1 | 2 | 39 |
| Total% | 54% | 33% | 33% | 8% | 8% | 18% | 31% | 3% | 5% | 100% |

Quadro 6 - Texto narrativo P5

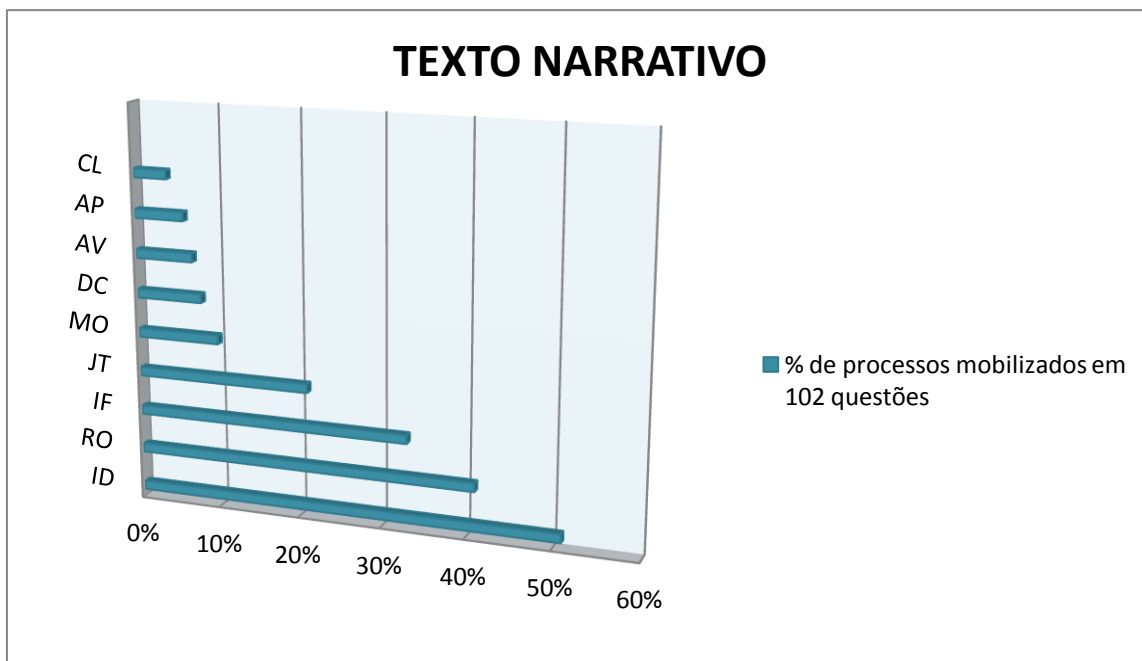


Gráfico 4 – Representação gráfica dos quadros 4, 5 e 6

Entre os textos bem delimitados pelas suas próprias características, o texto narrativo parece ter sido aquele que se “conheceu” primeiro na nossa cultura. Entre os textos narrativos, é preciso mencionar que, pelo seu peso escolar e social, as narrações literárias configuram grande parte dos textos apresentados pelos manuais escolares. O apelo aos conhecimentos prévios do leitor tem uma importância especial no jogo literário, já que o autor utiliza conscientemente pressupostos que põem à prova a confirmação, a dúvida, a possibilidade ou inclusive o desapontamento do leitor relativamente ao que lê.

Como podemos constatar, em cento e duas questões estudadas, entre os questionários do texto narrativo, é, sem dúvida, a *identificação* o processo que aparece trabalhado maioritariamente. Este movimento limita-se a “cobrar a lembrança imediata de pequenos detalhes secundários e referem-se a informações obtidas segundo o desenvolvimento linear do escrito.” (Colomer & Camps: 2002, 73) Assim, o tipo de resposta que daí resulta [27] é o de uma simples verificação, concisa, localizada do que é solicitado e não permite verificar se o texto foi ou não compreendido, já que, neste tipo de movimento, não existe nenhuma elaboração pessoal da resposta nem implica uma compreensão global do texto.

[27] “Que informação lhe deu então a raposa?” (P5,159)

Nos três processos seguintes que apresentam uma percentagem intermédia, a *reorganização*, a *inferência* e a *justificação* podemos exprimir a ideia de que, não sendo percentagens significativas, têm um certo destaque relativamente a outras que consideráramos importantes e que não têm grande visibilidade como a *avaliação*, a *apreciação* e a própria *mobilização*. Como já foi explicitado, da *reorganização* saem atividades como o resumo ou síntese de informação contida no texto que obriga o aluno a fazer um esforço de seleção das ideias principais do texto, bem como a percorre-lo novamente para encontrar essas mesmas ideias. Neste sentido, este tipo de solicitações deveriam, em nosso entender, ser mais consistentes [28]. Não podemos esquecer que, nesta faixa etária, os alunos, após a leitura de um qualquer texto, “arrumam-no” e querem falar dele e explorar os seus sentidos, sem voltar a olhar para ele.

[28] “Perante todos estes problemas, explica por palavras tuas o que pretendia fazer a Organização Mundial do Espaço.” (DF,101)

A *inferência* é um processo que aparece muito ligado à *justificação*. As perguntas interpretativas advêm do preenchimento do que não é dito explicitamente no texto e, portanto, o aluno, quando justifica algum movimento de raciocínio geralmente está a explicar o movimento de inferência que realizou. Este tipo de questões [29], neste ciclo de escolaridade, é muito utilizado no manual escolar.

[29] “Escolhe um destes provérbios para título da fábula e justifica a tua escolha:

- Dos fracos não reza a história.
- Amor com amor se paga.
- Pequeno machado derruba grande sobreiro.” (DL,91)

Estas questões, ao contrário das anteriores [27], obrigam o aluno a pensar, a inferir (a palavra “rezar” encontra-se num sentido diferente daquele a que o aluno está habituado) e a elaborar uma justificação plausível para a sua escolha, a proferir um significado ajustado para o que pretende explicar e, para isso, o texto tem de estar compreendido.

Mobilizar conhecimentos já adquiridos pelos alunos “para dentro do texto” que estão a interpretar é muito importante. No entanto, isso não acontece com a frequência que seria

desejada. Ainda no exemplo [29], o aluno necessita decodificar certas palavras e processar a *mobilização* de certos conhecimentos (o sobreiro é uma árvore de grande porte), para, assim, poder fazer uma escolha coerente com o que compreendeu da história lida. A *mobilização*, bem como a *apreciação* e a *avaliação* (em que se emitem juízos de valor) [30] apelam, sobretudo, ao conhecimento do leitor e fazem ir “mais além” do lido. São perguntas que obrigam a uma extensão da leitura.

[30] “O que pensas ou não de racismo em Portugal? Confronta a tua opinião com a dos teus colegas.” (DL,32)

A *classificação* é, no processo interpretativo do texto narrativo, rara, uma vez que é um processo mais utilizado no domínio do conhecimento explícito da língua. Neste exemplo [31], é pedido, de forma indireta, que o aluno relembre o que é uma *fábula* e *moralidade*, para, depois, conseguir responder à questão.

[31] “Também esta fábula termina com uma *moralidade*¹⁶, que não incluímos no excerto apresentado. Indica qual destas três te parece a mais adequada.” (DF, 90)

Do que foi dito podemos concluir que o texto narrativo explorado no manual escolar se baseia, essencialmente, nos processos mais básicos de interpretação: a *identificação* e a *reorganização*. Só depois se parte para a *inferência* e a *justificação* que podem contribuir para uma análise mais profunda do texto e do seu significado.

Os movimentos mais estéticos e que podem levar o aluno a envolver-se emocionalmente com o texto são os menos mobilizados e solicitados, como a *apreciação*, *avaliação* e *mobilização* de conhecimentos.

Analisemos, agora, o **texto poético**.

“The affective aspect of language [...] deserves primacy in the literary education of children.” (Glenna Sloan, 1991:26)

¹⁶ Por uma questão de clareza e de rigor optamos por manter o grafismo colorido em alguns vocábulos conforme consta nos manuais.

A experiência literária é conseguida quando o texto aciona a “resposta estética”, ou seja, uma reação emotiva e afetiva vinda do aluno. Como destaca Fernando Azevedo (2006) é a “competência literária que ensina o sujeito [...] que o estado de coisas expresso pelo mundo do texto não mantém necessariamente uma relação de fidelidade especular com o mundo empírico e histórico-factual onde se situam os leitores-intérpretes” (Azevedo, 2006: 40), promovendo, ao invés, que o sujeito leitor mude o seu olhar sobre o que o rodeia. Estes contributos que produzem significado podem ser alargados ao uso lúdico da língua capaz de gerar a surpresa, o gozo, a fruição, o fascínio, o deleite por uma utilização não muito comum da palavra.

O desenvolvimento da competência literária deve ser promovido nos primeiros níveis de escolaridade com o objetivo de fomentar a leitura por prazer. A prática docente deve, então, passar por trabalhar pedagogicamente a leitura de uma forma apelativa. Desta forma, em nosso entender, os professores deveriam ter em especial atenção as razões estéticas da utilização da poesia em sala de aula, procurando torna-la acessível e aprazível.

Segundo Melo (2011), nas aulas de 2º ciclo, os alunos precisam ter experiências agradáveis com a poesia antes de observarem os aspetos mais formais ou as regras teórico-literárias. Nestes anos de escolaridade, a comparação, a metáfora e a personificação, bem como outras figuras, não devem ser ensinadas de forma teórica ou simplesmente porque aparecem no manual escolar. A dimensão fónico-rítmica do discurso poético, presente nas aliterações, repetições, rimas, assonâncias e refrões é facilmente apreendida pelas crianças, pois, nesta fase, os sentidos predominam sobre a razão.

A poesia, enquanto espaço/cenário “experiencial” do português, seja qual for a sua área de conteúdo, vai em certa medida, estabelecer múltiplas relações entre a criança e o mundo que a rodeia, o que constitui uma experiência multidisciplinar e enriquecedora. Deste modo, a abordagem do texto poético, em contexto escolar, prevê que a seleção de poemas ou livros de poesia sejam efetuadas pelo professor e que apresentem riqueza discursiva, variedade formal e amplitude temática de acordo com a faixa etária em questão.

Feita esta breve abordagem do texto poético e ao que ele pode significar para um leitor crítico e competente, exporemos, de seguida, quais os processos de leitura mobilizados pelos alunos, quando estão perante os poemas selecionados e que fazem parte dos manuais escolares em estudo.

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Nº Q. |
|---------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| TP 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| TP 2 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| TP 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| TP 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| TP 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| TP 6 | 5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 3 | 0 | 6 |
| Total | 11 | 5 | 7 | 1 | 3 | 9 | 5 | 6 | 1 | 23 |
| Total% | 48% | 22% | 30% | 4% | 13% | 39% | 22% | 26% | 4% | 100% |

Quadro 7 - Texto Poético *DL*

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Nº Q. |
|---------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| TP 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 6 |
| TP 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| TP 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| TP 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| TP 5 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 7 |
| TP 6 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 1 | 3 | 1 | 5 |
| Total | 15 | 1 | 6 | 2 | 2 | 8 | 7 | 7 | 7 | 32 |
| Total% | 47% | 3% | 19% | 6% | 6% | 25% | 22% | 22% | 22% | 100% |

Quadro 8 - Texto Poético *DF*

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Nº Q. |
|---------------|-----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| TP 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 6 |
| TP 2 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 0 | 7 |
| TP 3 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 6 |
| TP 4 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| TP 5 | 1 | 0 | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| TP 6 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| Total | 12 | 7 | 14 | 2 | 0 | 8 | 3 | 5 | 2 | 31 |
| Total% | 39% | 23% | 45% | 6% | 0% | 26% | 10% | 16% | 6% | 100% |

Quadro 9 - Texto Poético *P5*

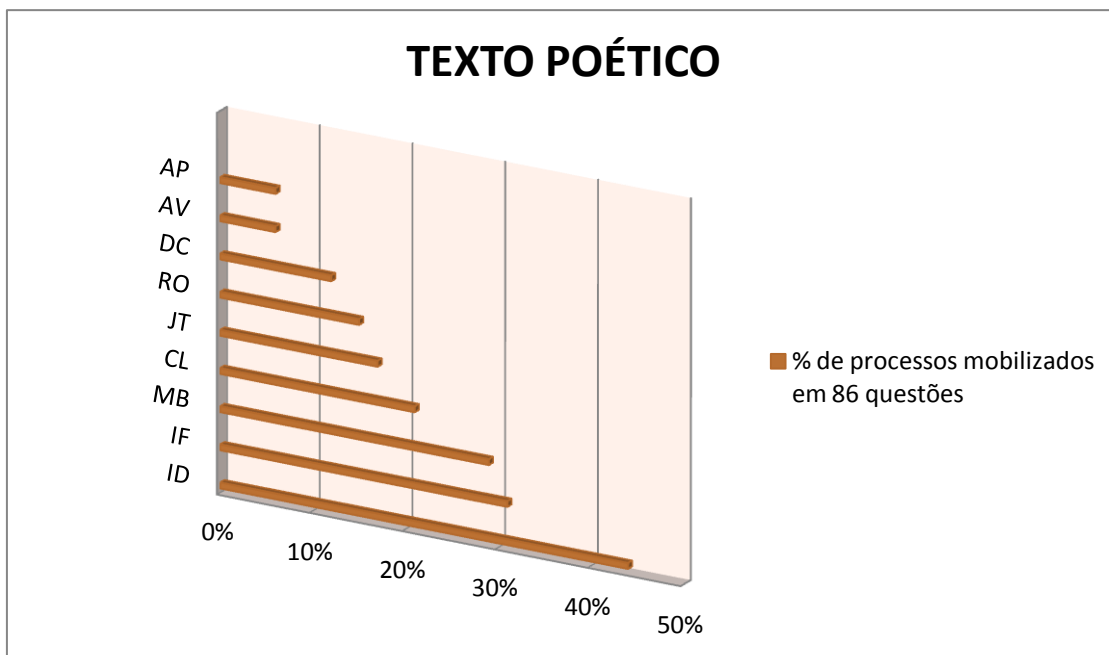


Gráfico 5 - Representação gráfica dos quadros 7, 8 e 9

Como já referimos, cremos que o texto poético é aquele a partir do qual o aluno pode dar ensejo à sua criatividade e manifestar a sua sensibilidade estética. A compreensão de um poema pode ampliar a sua imaginação com novas maneiras de ver o mundo e colocá-los, ao mesmo tempo, em contato com novas e interessantes aptidões vocabulares. Não são os poemas rebuscados nem com muitas palavras que definem um bom texto.

Na análise das 86 questões propostas para textos poéticos nos três manuais, continuamos, no entanto, com uma parcela muito forte que se situa no processo *identificação*. Contrariando o que foi dito acima, nas questões dirigidas aos alunos, predomina a insistência do questionamento dos aspetos formais, identificando as rimas, o número de estrofes, o número de versos [32], [33] e [34] e as figuras [35], [36] e [37].

[32] “1. Assinala as duas afirmações verdadeiras acerca do texto.

- a) O poema é composto por três versos.
- b) Todas as estrofes do poema são quadras.
- c) A rima é emparelhada entre o segundo e o quarto versos de cada estrofe.
- d) Todas as estrofes apresentam dois versos soltos ou brancos.

1.1. Corrige as afirmações falsas.” (DF, 166)

[33] “Indica as **rimas** presentes na última estrofe.” (DL, 171)

[34] “Identifica as palavras que rimam entre si e diz a que versos pertencem.” (*P5*, 188)

[35] “3. Atenta na primeira estrofe.

3.1. Refere o recurso estilístico presente no quarto verso e explica o seu sentido.” (*DF*,167)

[36] “Transcreve da última estrofe a metáfora utilizada para referir as caravelas. Parece-te sugestiva essa metáfora? Justifica a tua afirmação.” (*DL*, 171)

[37] “Lê a informação sobre a **anáfora**.

Identifica-a no poema e explica a razão por que é utilizada.” (*P5*, 173)

Os últimos exemplos vêm, no entanto, acompanhados de outras questões que mobilizam outros processos de leitura como a *reorganização* [35] da informação, a *apreciação* [36] e a *justificação* [36,37].

No primeiro [35], para que o aluno possa explicar o sentido do recurso expressivo aí presente, a comparação, terá de reorganizar a informação contida no poema, de forma a perceber que o olho ficou tão inchado que teve de chamar o médico. No exemplo seguinte [36], temos a *identificação* da metáfora, seguida pela *apreciação* (se é sugestiva ou não), seguida pela justificação. Os processos que acompanham a utilização da metáfora apagam a ideia de que o objetivo primeiro da pergunta é a *identificação* da figura e, só depois, vem *o porquê* da sua utilização. O aluno pode compreender o significado daqueles versos e não saber que se trata de uma metáfora. O raciocínio poderia ser feito no sentido inverso. Chegar à metáfora pela compreensão das “nozes” como sendo as “caravelas”, nos mares conturbados de antigamente. O exemplo do manual *P5* é semelhante. A anáfora “trepem, trepem” (já explicada na pergunta anterior) demonstra que o objetivo principal para a seleção deste poema, nada mais teve de útil do que o estudo da anáfora. Os significados, a compreensão, o ir mais além na descoberta de mensagens do poema ficam por explorar no questionário. Terá de ser o professor, na interação verbal com os alunos, a fazê-lo.

O processo de *identificação* nestes questionários também está ligado às questões atinentes aos aspetos narratológicos.

“Enumera os objetos que os quarenta poetas perderam na estação” (P5,169)

“Neste poema conta-se uma história. Indica:

- as personagens;
- o local onde se realiza a ação;
- as ações de cada uma das personagens e as respectivas consequências;
- a moralidade da história.” (DL,175)

“Este é um texto poético que narra uma situação.

Identifica as personagens que nela participam.” (DF,166)

O processo de *inferência*, tal como já referimos tem como principal objetivo antecipar, prever, ler segundos sentidos ou interpretar significados que não estão explicitamente presentes no texto. Analisemos, pois, alguns exemplos:

[38] “era um barco verde, verde” [verso 25]: interpreta este verso, considerando o material de que o barco era feito e a simbologia da cor verde.” (DL,171)

[39] “Este poema tem uma forma regular ou irregular? Porquê?

O que procurará reproduzir essa forma do poema?” (P5,172)

[40] “Relê a última estrofe do poema.

Por que razão terá o menino cortado o cordel?” (DF,180)

No primeiro exemplo [38], os alunos terão de retirar uma conclusão com base em conhecimentos prévios para darem sentido ao que é efetivamente dito. O barco, sendo de madeira e sendo a madeira castanha, era verde da cor da esperança. Trata-se de compreender, inferindo e mobilizando conhecimentos, até à ideia de que a cor verde se encontra simbolicamente ligada à esperança e que o mar é perigoso e pode ser verde. A questão [39] obriga o aluno a associar a estrutura formal à “onda” do mar, embora a ilustração auxilie bastante a este movimento cognitivo. A estrofe do exemplo [40] sujeita o aluno a inferir que a estrela que o menino tem atada ao cordel subiu tanto que já está perto das estrelas naturais e,

por isso, o menino toma a decisão de cortar o cordel para que a estrela permaneça no céu. Estes exemplos fazem com que o aluno compreenda, a partir de deduções, ilações e inferências de causa-efeito, o conteúdo das mensagens que se pretendem transmitir.

Em questões como “Atenta no verso 6. Explica o sentido do verbo *semear* neste contexto.” (DF,180), é solicitada a operação da *mobilização*, na medida em que o sujeito é levado a confrontar o texto com o seu repertório de conhecimentos do mundo. Este processo de leitura apresenta-se nestes manuais com uma percentagem razoável de 29% e relacionada com outros processos [38] o que ajuda o sujeito leitor a trazer para dentro do texto as “suas” próprias experiências, enriquecendo a sua interpretação dos poemas.

Os processos de *reorganização* e de *justificação* obrigam o aluno a conferir uma nova organização às ideias do texto por processos essencialmente de *classificação* e síntese.

[41] “Explica, por palavras tuas, a segunda estrofe. (DL,169)

[42] “Observa o título do segundo poema: *palavrear*.

Trata-se de um verbo da família de que palavra?

Neste contexto, qual é o seu sentido?” (DL,161)

No exemplo [41], o leitor procede ao processo simples da *reorganização*, uma vez que lhe é sugerido que, numa síntese, *reorganize* as ideias da estrofe, tendo em conta o significado do poema, enquanto, no exemplo [42], é através da *classificação* da classe de uma palavra que se passa à *reorganização* das ideias principais do texto num determinado contexto.

A *justificação* ocorre muitas vezes ligada à *inferência* [39] e à *identificação*. Na poesia, justifica-se, para explicitar sentidos, raciocínios efetuados [36], utilização de recursos [37], mas, uma vez mais, essas justificações pouco ou nada acrescentam à compreensão do poema. São justificações de âmbito formal nas quais o leitor não se sente envolvido.

Em textos com uma riqueza vocabular como os textos poéticos, é natural que surjam questões de *decodificação*, uma vez que o leitor, por vezes, necessita de saber o significado real das palavras, para, depois, chegar à denotação [19], [20].

Perguntas de leitura crítica e de apreciação nas quais o leitor é obrigado a emitir juízos de valor sobre as ideias ou os temas expressos ou sugeridos nos textos e nas quais os leitores são impelidos a envolver-se emocionalmente são escassas, facto que nos leva a concluir que o

“objetivo principal” do texto poético não é devidamente explorado pelas questões dos manuais em estudo.

Continuamos a cair no equívoco de fazer depender a opinião do leitor das opiniões já expressas por alguém ou, então, de cingir a opinião a um simples *concordo* ou *discordo* e *porquê* [43] e [44]. Estas questões são redutoras e não levam ao envolvimento afetivo do leitor com o texto poético.

[43] “Tendo em conta as atitudes dos viajantes, concordas com a utilização desta palavra [reinação]?”

[44] “Cérbero descreve a sua vida. Como a avalia: positiva ou negativamente? Justifica a tua resposta.”

São muito raras questões como:

“Apresenta oralmente a tua opinião sobre a forma de pensar do velho avarento.”
(DF,167)

que requerem do aluno-leitor uma apreciação emocional do texto, de acordo com os seus valores morais e sociais.

A leitura da poesia continua a ser muito compartimentada e o bom leitor é aquele que não se detém apenas em cada frase, em cada verso. Pelo contrário, é aquele que consegue conquistar o sentido global do texto, que revela capacidade de, numa leitura global e devido à sua capacidade metacognitiva, compreender o texto, dar-lhe sentido, o *seu* sentido.

No que concerne ao **texto dramático**, podemos, desde já, assinalar a sua fraca presença nos manuais escolares. Considerado um modo literário de estrutura e finalidades próprias e rico em linguagem figurativa, afigura-se, no entanto, como “o parente pobre” no domínio da análise textual.

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Nº Q. |
|---------------|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| TD 1 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 2 | 0 | 9 |
| TD 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| TD 3 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| TD 4 | 4 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| TD 5 | 5 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 9 |
| Total | 16 | 8 | 9 | 0 | 1 | 10 | 4 | 4 | 1 | 34 |
| Total% | 47% | 24% | 26% | 0% | 3% | 29% | 12% | 12% | 3% | 100% |

Quadro 10 - Texto Dramático *DL*

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Nº Q. |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| TD 1 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 9 |
| TD 2 | 3 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Total | 8 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 | 14 |
| Total% | 57% | 21% | 29% | 0% | 0% | 7% | 21% | 7% | 14% | 100% |

Quadro 11 - Texto Dramático *DF*

| Textos | ID | RO | IF | AV | AP | MB | JT | CL | DC | Nº Q. |
|---------------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| TD 1 | 2 | 4 | 4 | 0 | 0 | 3 | 1 | 3 | 3 | 9 |
| TD 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 9 |
| TD 3 | 1 | 4 | 5 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 9 |
| TD 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| Total | 5 | 11 | 14 | 1 | 3 | 6 | 8 | 4 | 4 | 32 |
| Total% | 16% | 34% | 44% | 3% | 9% | 19% | 25% | 13% | 13% | 100% |

Quadro 12 - Texto Dramático *P5*

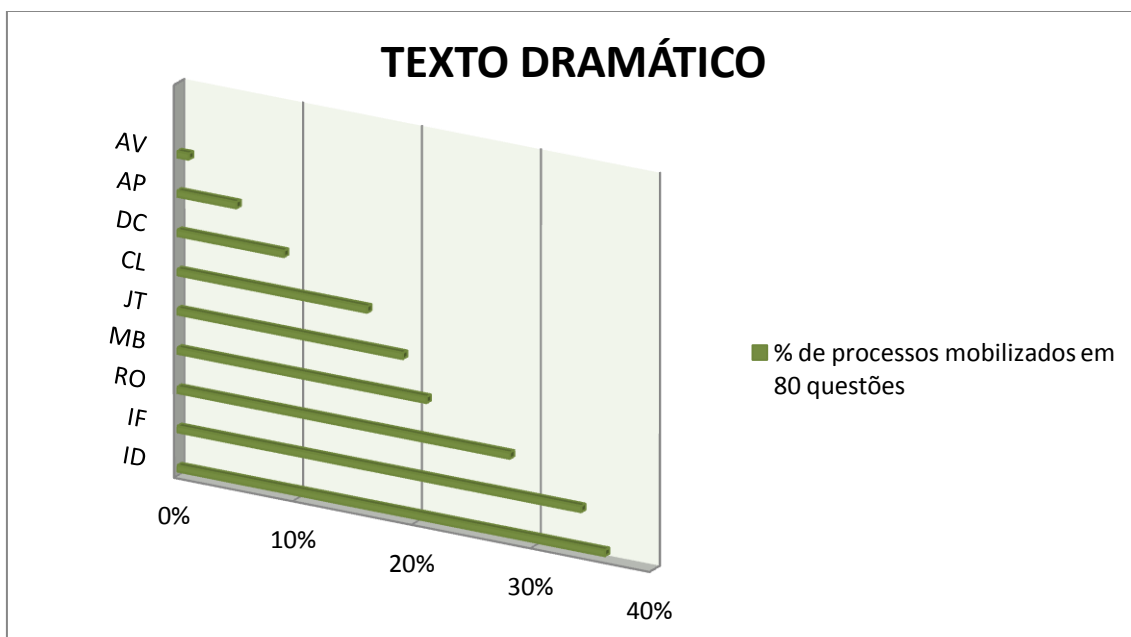


Gráfico 6 - Representação gráfica dos quadros 10,11 e 12

Como se pode constatar, pela leitura do Gráfico 6, referente aos dados dos Quadros 10, 11 e 12, sobressai a diminuta presença de operações como a *avaliação* e a *apreciação* que impedem a construção da relação afetiva do leitor com o texto, transmitindo a sensação de que os “textos dramáticos” não podem ser lidos para serem apreciados. Em oitenta questões analisadas – esta amostra contempla todos os textos dramáticos existentes –, apenas em cinco questões os alunos-leitores são convidados a emitir um juízo de valor sobre o que leram como se constata no seguinte exemplo:

“Apresenta a tua opinião sobre a forma de agir dos detetives para alcançarem o seu objetivo.” (DL,150)

Em contrapartida, deparamo-nos com a *identificação*, *inferência* e *reorganização* como operações mais solicitadas.

O recurso às operações de *identificação* prende-se não apenas com os aspetos formais e estruturais deste género textual – cenas, didascálias, indicações cénicas, adereços, cenário... [46] e [47] –, mas também com aspetos relacionados com elementos da narrativa como a localização do espaço, personagens, tempo... [45]

[45] “Que informações nos dá o texto sobre o espaço e o tempo da ação?” (P5,202)

[46] “A lista que se segue apresenta-te algumas palavras do teatro, representado ou escrito. Associa-as ao seu significado” (a seguir vêm duas tabelas: uma com as palavras – adereços, ato, ator... e outra com os significados – “Vestuário usado pelas personagens”..., tendo os alunos de fazer a correspondência).” (P5,196)

[47] “Aponta exemplos de indicações cénicas que deem informações sobre: a entrada, a saída ou as movimentações em palco das personagens, os seus gestos e atitudes, guarda-roupa, adereços e elementos do cenário” (P5,202)

O processo de *identificação* encontra-se, ainda, ligado à *classificação* [48] e à *reorganização* [49].

[48] “Sabendo que há uma nova cena sempre que sai ou entra uma nova personagem, em quantas cenas podes dividir este excerto.

Assinala os locais onde deve ser introduzida a indicação de início e cena.” (DL,150)

[49] “Transcreve um exemplo de indicação cénica que sirva para:

- a. caraterizar uma personagem;
- b. indicar uma determinada forma de falar;
- c. apontar um gesto/movimento da personagem;
- d. descrever o cenário.” (DL,150)

Após identificarem os elementos estruturais deste tipo textual, os leitores são levados a aplicarem as categorias de conhecimento apreendidas e, assim, a utilizarem o processo de *classificação* [48].

Da mesma forma, a *reorganização*, importante para o aluno, implica movimentos de síntese e de seleção de informação, aparecendo ligada à *identificação* [49]. O leitor, ao identificar cada “indicação cénica” como contendo uma determinada informação, é obrigado a percorrer o texto e a recuperar essas informações.

No entanto, o processo de *reorganização* ocorre também na tentativa de ajudar a *decodificação* de certas expressões do texto, ocorrendo, assim, estes processos em simultâneo como nos exemplos [50] e [51]. A presença da *decodificação* neste tipo de textos reflete o grau de compreensão desenvolvido pelos alunos, porquanto só percebendo os sentidos imediatos de palavras ou expressões, de forma a torná-las imediatamente reconhecíveis, o aluno estará apto a compreender os textos que tem diante de si, embora saibamos que tal compreensão não decorre necessariamente do conhecimento de todas as palavras. Contudo, neste nível de ensino, não deixa de fazer sentido o “enriquecimento” vocabular necessário ao desenvolvimento verbal.

[50] “A expressão popular “*Aqui é que a porca torce o rabo.*” [linhas 41-42] significa:

- a. Momento em que o animal contraria o dono.
- b. Momento em que é necessário inventar algo.
- c. Ponto onde começa a dificuldade.” (DL,150)

[51] “ Há nas falas dos dois ladrões várias expressões que jogam com o sentido das palavras, empregadas em situações pouco vulgares. Explica as seguintes:

- a. “*Era uma boa pessoa de guarda*” [linha 49, Cena II]
- b. “*E as nossas vidas eram assim. verdadeiras vidas indevidas!*” [linhas 68-69, Cena II]
- c. “*A nossa vida era diferente: autêntica vida de gente!*” [linhas 84-85, Cena II] (DL,145)

O processo de *reorganização*, de que já falamos, surge algumas vezes com o intuito de sintetizar as ideias contidas no texto, como se constata nos seguintes exemplos:

“A situação que se vive nesta banda filarmónica é difícil de suportar pelo maestro. Apresenta brevemente os acontecimentos.” (DF,87)

“Relata a solução que [o anão] encontrou para ultrapassar a situação. (DF,137)

O processo de *inferência*, tal como no texto narrativo, assenta, muitas vezes, também no processo de *justificação* [52] e [53], uma vez que o leitor, ao explicitar, comprovando o seu raciocínio, tem de “ler nas entrelinhas”, quando a justificação não é linear, devendo o aluno “explicar o processo pelo qual chegou a um determinado sentido.” (Dionísio, 2000:188)

[14][52] “Explica os comportamentos do anão Martim apresentados nas indicações cénicas das linhas 23 e 25-28.” (DF,137)

[53] “Afonsinho inventa duas palavras para classificar a sopa: “Repressista!” e “Importunista!”. Por que razão o fará? (P5,202)

Uma vez que a *inferência* pressupõe todo um trabalho de “preenchimento dos espaços em branco”, trabalho que exige do aluno que “[...] impregne de sentido o que só parcialmente é dado pela superfície do texto” (Dionísio, 2000:186), pode ser considerado um processo crucial para a leitura, uma vez que opera a todos os seus níveis.

Globalmente, podemos dizer que as operações mobilizadas através dos questionários deste tipo textual parecem permitir concluir que a orientação que é dada à leitura dos textos não é regulada pela preocupação com o desenvolvimento de operações cognitivas de leitura. Parece tratar-se mais de “perguntas de leitura” do que de “operações de leitura”. As próprias questões

de *reorganização* e *inferência* acabam por estar no manual por serem tradicionalmente reconhecidas para se falar de leitura, na Escola.

1.2. Discussão sobre “progressão” no desenvolvimento da leitura

Como já ficou evidenciado, o manual escolar deve ser entendido como um instrumento que serve de ajuda pedagógica aos professores, na tarefa de ensinar, e aos alunos, na tarefa de aprender, e não como um substituto dos primeiros no que à seleção dos conteúdos, aos tipos de texto a utilizar e à seleção de atividades a desenvolver diz respeito.

Neste seu papel de objeto auxiliar, esperamos que este contribua para a “progressão” de aprendizagens, concretamente no que diz respeito à competência da leitura, foco principal deste trabalho.

Assim, será de supor que, nos três manuais em análise, construídos de acordo com o *NPPEB*, à saída do 2º ciclo, o aluno seja capaz de ler de forma fluente e crítica.

A “progressão” é entendida como um processo de organização do ensino-aprendizagem de uma língua que determina a atuação de alunos e de professores, no cumprimento de metas e objetivos traçados.

Ao nível das operações de leitura identificadas na análise dos manuais, podemos constatar que a *identificação* ocupa um lugar “esmagador” relativamente a qualquer outra operação. Em contrapartida, encontramos uma presença residual dos processos de *avaliação* e *apreciação*, bem como da *classificação* que aparece, de forma mais vincada, no texto poético.

Operações como a *inferência* e a *reorganização* surgem com maior percentagem nos três manuais, logo a seguir à *identificação*, com uma exceção no manual *DF* relativamente ao texto poético. A *justificação* e a *mobilização* acontecem com maior frequência no texto poético e dramático do que no texto narrativo e, relativamente à *identificação*, *reorganização* e *inferência*, estas ficam reduzidas a operações insignificantes.

Podemos, de uma forma muito linear, reconhecer que não existe, em qualquer dos manuais analisados, a preocupação de trabalhar todos os processos de leitura de forma coerente e sistemática. A fraca presença de determinadas operações de leitura relativamente a outras poderá levar-nos a constatar que as operações solicitadas acabam por ser praticamente as mesmas e acabam por não ter continuidade ao nível de dificuldade.

Ao fazermos o nosso estudo, tal como consta nos Anexos IV, VI e VIII, o último texto de cada tipologia textual referia-se a uma ficha de avaliação formativa. Essa ficha foi escolhida com o intuito de verificar se as operações de leitura mobilizadas nesses testes constituíam uma evolução relativamente a solicitações dos textos anteriores.

No **manual DL**, esse trabalho não pode ser executado, uma vez que nele não estão previstas fichas de autoavaliação. Mesmo assim, se compararmos as solicitações dos **textos narrativos** analisados em Unidades anteriores com o último, que pertence à 4ª Unidade, podemos verificar que as operações tratadas foram a *identificação*, em duas questões, a *inferência* e a *justificação*, em outras duas questões, e em simultâneo, e a *reorganização* através da ordenação de frases dos episódios do texto.

Os processos de leitura treinados pelo leitor, neste texto (DL,120), vêm ao encontro do que já foi explorado: a presença da *identificação* linear de informação retirada do texto sobrepõe-se à presença insignificante de operações mais comumente associadas ao deleite na leitura e à fruição estética dos textos, como a *avaliação* e a *apreciação*.

No entanto, nota-se, neste questionário, uma ligeira “progressão”, relativamente aos processos de leitura, uma vez que o recurso à *inferência* pode remeter para uma maior exigência de atividades de teor cognitivo a serem desenvolvidas pelo aluno.

“Justifica o título do texto.” (DL,122)

“Comprova esta afirmação com palavras do texto.” (DL,122)

A presença de uma questão de *reorganização do texto* na qual se pede, ao mesmo tempo, a eliminação de repetições pressupõe também movimentos de síntese e de coesão textual com a aplicação de conectores corretos. Este tipo de exercício, aliás, não é muito utilizado em todo o manual.

No **texto poético** de Cecília Meireles, “O menino azul”, encontram-se implícitos vários processos de leitura, embora a *identificação*, ao serviço da informação explícita do texto, predomine, com questões como:

“Se o menino conseguir o “seu” burrinho, onde irá?” (DL,178)

A *identificação* surge, também, ligada à *classificação*, como se pode observar nos exemplos:

“Em quantas estrofes está organizado o poema?” (DL,178)

“Que nome dás às estrofes considerando o número de sílabas de cada uma?” (DL,178)

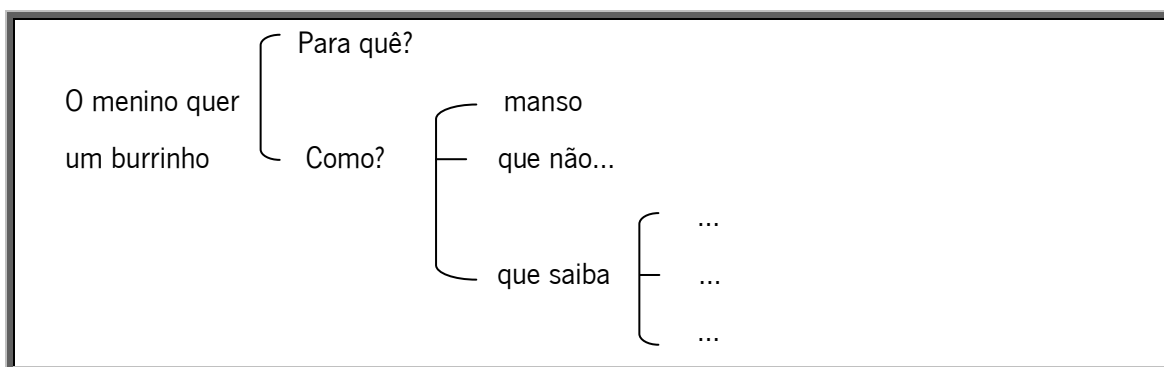
“Identifica uma comparação.” (DL,178)

A presença de uma questão que mobiliza o processo *apreciação*, ligada à *justificação*, pode deixar perceber a presença de uma certa preocupação com o envolvimento afetivo do aluno relativamente ao texto lido.

“O facto de o menino não saber ler talvez justifique algumas das características que ele pretende que o “seu” burrinho tenha. És capaz de explicar porquê?” (DL,178)

A questão “És capaz de explicar porquê?” pressupõe uma questão implícita: *O que pensas deste assunto?*

Este questionário vai permitir exercitar a operação de *reorganização* através do preenchimento de um esquema para sintetizar as ideias principais do poema: “Completa este esquema: (DL,178)



Embora a ocorrência da *apreciação* não esteja fortemente presente na Unidade, encontramos esse movimento, no texto final, o que pode implicar uma tentativa de colocar maior complexidade para uma maior compreensão. Esta presença mínima de *apreciação* não é, no entanto, suficiente para podermos dizer que haja uma “progressão” efetiva.

No **texto dramático**, a progressão não se torna evidente, uma vez que os questionários são muito semelhantes.

A *identificação* predomina, a *avaliação* está ausente e a *apreciação* decresce o que demonstra um retrocesso em relação ao texto poético e narrativo. As operações de *reorganização*, *inferência* e *justificação* encontram-se sistematicamente presentes. Atendendo a que a competência da leitura se desenvolve progressivamente, exige estratégias diversificadas que permitam dar conta da complexidade do texto, por isso, esperar-se-ia que, uma vez repetidas, essas operações de leitura conduzissem a uma crescente problematização dos factos veiculados no texto. Só assim os alunos leitores desenvolveriam algum grau de autonomia.

Mas, questões como:

“A personagem em cena é o Ministro. Que problema pretende resolver? Como?”
(DL,150)

“Este lema foi respeitado pelos três detetives? Justifica a tua resposta.” (DL,150)

“ A ação decorre em dois espaços diferentes. Quais?” (DL,150)

não se abre ao aluno a possibilidade de construir ou expandir os seus esquemas mentais. Perante questões que não permitem que o leitor problematize o aluno apenas tem de ir buscar informação “à superfície” do texto.

Perante o exposto, no manual *DL*, a “progressão”, em nosso entender, é limitada visto que parece não haver rigor nas questões a colocar ao aluno, no sentido da “progressão” verdadeira. A leitura é vista como uma simples decodificação, justificação e identificação de informações e não tanto como uma construção de sentidos. A haver essa construção ela é feita de forma muito esporádica e sem intencionalidade objetiva.

No que se refere ao **manual DF**, as atividades a explorar nos textos de fim de unidade e que servem para autoavaliação do aluno deveriam explorar estratégias de leitura variadas e, progressivamente, mais complexas e integradoras.

Todavia predominam novamente as operações de *identificação*, seguidas da *reorganização* e da *inferência*, contrariamente ao que acontece com a *apreciação*, *avaliação*, *classificação* e *decodificação* que desempenham um papel menor. Assim, o aluno acaba sempre por efetuar as mesmas operações interpretativas, numa espécie de “ritual” de leitura, o que

pode apontar, desde logo, o treino de uma prática de ensino rotineira. Fecha-se, mais uma vez, o caminho à existência de uma leitura que contemple a interrogação, a reflexão e a diferença (de significados).

No que se refere ao **texto narrativo**, a ficha formativa contempla três questões de *identificação* [54], uma de *reorganização* [55], de *avaliação* [56], de *inferência* [57] e de *decodificação* [58]. O facto importante de haver uma mobilização de *avaliação*, fazendo com que o aluno manifeste a sua postura perante uma ideia do texto e consiga expor um pensamento crítico sobre tal, faz com que a “progressão” se torne possível. No entanto, esse envolvimento não é treinado ao longo da Unidade e aparece pontualmente e/ou isolado.

[54] “Refere duas atividades que ocupam os habitantes deste país especial.” (DF,153)

[55] “Das características abaixo listadas, assinala as que fazem deste país “*tão badalado*” um local especial. Transcreve do texto expressões comprovativas. (abaixo segue a lista das características) (DF,153)

[56] “Apresenta a tua opinião sobre o tipo de vida apresentado nas duas primeiras frases do quinto parágrafo. (DF,153)

[57] “O que pretende o narrador transmitir com esta localização?” (DF,153)

[58] “Explica o sentido da expressão “[...] a lei da mandriice é igual para todos” (II.23-24)

Por ser uma ficha de fim de Unidade em que o “lugar da aplicação” de todos os conhecimentos que foram veiculados e de “confirmação” da sua aquisição por parte dos alunos, é considerada nuclear, faz com que os processos se reúnam e apareçam sem se repetirem.

Relativamente ao **texto poético** seria de esperar encontrar-se uma forte ocorrência de *apreciação* e *avaliação*, operações próprias da leitura de poesia, uma vez que vaticinam a formulação de juízos de valor, movimentos relevantes para que os alunos sejam confrontados com valores individuais e/ou coletivos e estéticos. Constatou-se, porém, a presença quase

insignificante de operações deste género, dando novamente a total primazia ao processo de *identificação*.

No poema de Luísa Ducla Soares “Planeta azul” analisado na *Ficha Formativa* de final de Unidade, a operação mais solicitada é a *identificação* [59], seguida da *mobilização* [60] e *classificação* [61]. A *reorganização* está ausente desta análise bem como a *apreciação* ou *avaliação*.

[59] “Quem são os interlocutores?” (DF,188)

[60] [61]“ Associa as passagens textuais da coluna A aos recursos estilísticos da coluna B. (seguem-se as colunas)

Estes processos são acompanhados apenas por uma questão que requer uma procura mais intrínseca de significado importada pela *inferência* [13]/[63].

[63] “Explica o sentido da palavra “cidades-colmeias”. (DF,188)

Duas questões apresentam uma tentativa de mobilizar o processo da *justificação* mas a forma como tentam estimulá-lo é realizada utilizando a mesma solicitação: “Justifica a afirmação.”

Desta forma podemos atentar que o facto de as operações se repetirem da mesma forma, nas várias tipologias textuais, não nos permite avaliar um grau de “progressão” significativo e desejado.

O que faz com que a “progressão” seja quase inexistente é, na verdade, a organização que se faz do ensino. Independentemente de estarmos a analisar um texto narrativo ou poético em que o tipo de solicitação é igual num e noutro tipo de texto, faz-nos pensar que o aluno continua a ser treinado em operações da mesma natureza, num processo redundante e repetitivo.

No que diz respeito ao **texto dramático**, no manual *DF*, não podemos acompanhar uma progressão efetiva de aprendizagens, uma vez que são contemplados apenas dois textos da tipologia referida: um na segunda e outro na quarta unidades.

Convém, no entanto, salientar que, em contraste com os outros manuais, os aspetos de carácter formal e estrutural de um texto que é escrito para ser representado não são focados nas questões propostas. No primeiro texto, aparece um resumo informativo sobre o texto dramático, em que se remete, posteriormente, o aluno para o “Bloco Informativo” - *Para saber mais*, onde surgem, então, as informações mais importantes da estrutura externa deste género.

Assim, entre catorze questões propostas para os dois textos analisados, o processo de leitura mais valorizado continua a ser a *identificação* que está presente oito vezes e em que muitas das solicitações são semelhantes às desenvolvidas para o texto narrativo [64]. A *identificação* do nome das personagens, neste contexto, verifica-se desnecessária, uma vez que os nomes surgem destacados no início de cada intervenção e nada contribuem para o aprofundamento das ideias contidas no texto.

[64] “Transcreve o nome das várias personagens do texto.” (DF,87)

A *inferência*, processo que pode trazer mais progresso de compreensão a este tipo de texto partindo do pressuposto que, o que se lê pode ser passado para o palco, ativando a imaginação do leitor, sucede apenas em quatro situações.

[65] “Explica a reacção do anão Martim às palavras da mãe.” (DF,137)

Ao explicar a reacção do anão, o aluno precisa inferir que o anão pressente perigo, porque se a menina diz que o viu ele poderá passar por perigos.

O processo da *justificação* coexiste em três momentos. No entanto, o movimento que o aluno faz para explicar os processos interpretativos é simples e não denota qualquer aumento de dificuldade em relação ao que é pedido nos outros tipos de texto.

[66] “Apesar de todo o esforço para se esconder, o anão ia deitando tudo a perder. Justifica.” (DF,137)

A mobilização do processo da *reorganização* tal como a *justificação* ocorre três vezes, embora duas delas no segundo texto.

Este processo permite ao aluno recolher a informação importante, ao longo da leitura do texto, num esforço de síntese de algumas ideias.

[67] “Expõe por palavras tuas o conteúdo da fala da mãe.” (DF,137)

Falta mencionar que as operações de *apreciação* e *avaliação* são, nesta tipologia textual, no manual em questão, inexistentes o que vem, mais uma vez, reforçar a ideia de que não se valoriza, nesta fase da escolaridade dos alunos, o envolvimento estético e emocional do leitor com o texto.

A “progressão”, tendo em conta a ordenação dos conteúdos a ensinar e a estruturação desses mesmos conteúdos, não pôde ser muito autêntica uma vez que, dois textos não apresentam grande racionalidade nas escolhas.

Poderemos, no entanto, sustentar que nos deparamos com a presença de uma progressão pouco profunda, uma vez que os movimentos cognitivos mobilizados têm por base a predominância dos mesmos processos. Podemos estar a falar de uma “progressão” do ensino e não da aprendizagem.

Partindo, agora, para o **manual P5**, podemos constatar que é dos três manuais aquele que mais utiliza a mobilização da *apreciação* no texto narrativo e poético e a *inferência* no texto poético e dramático.

No que se refere ao texto narrativo que faz parte da ficha de avaliação do final da Unidade 6, a *identificação* [68] continua a predominar com cinco ocorrências em sete questões. A questão que serve de exemplo não requer por parte do aluno qualquer esforço cognitivo mais elevado daquele que lhe é pedido no 1º ciclo de escolaridade.

[68] “Que lhe sugeriu a raposa?” (P5,159)

Todas as outras questões de *identificação* estão relacionadas com a procura superficial de informação que não vai acrescentar qualquer circunstância nova interpretativa do texto.

Também o processo de *justificação* não exige do aluno grande esforço para explicar os movimentos que teve de fazer para chegar às conclusões pretendidas.

[69] “Conseguiu a raposa o que pretendia?

Justifica a tua resposta.” (P5,159)

A última questão tenta mobilizar conhecimentos já adquiridos pelo aluno mas ligados à identificação de um recurso expressivo que depois nem é explicitado, pedindo a sua explicação.

[70] “Refere o recurso expressivo que permite dar voz às personagens do texto.”
(P5,159)

Como forma de “progressão”, este texto merecia, em nosso entender, outro tipo de solicitações que levassem o aluno a mostrar envolvimento emotivo e afetivo com o texto e, visto que é uma fábula, texto aceite como bastante importante do ponto de vista da transmissão de valores através da moralidade, seria suposto um maior cuidado nas questões apresentadas para que o aluno se sentisse motivado com a sua leitura. Em vez de progressão, pensamos ter havido uma regressão relativamente a questionários anteriores. Nem o fator de constrangimento que é a avaliação das aprendizagens justifica a pobreza deste questionário.

A Ficha de Avaliação que faz parte do final da Unidade 7, referente ao **texto poético**, é composta por dois poemas, uma quadra de Fernando Pessoa e um poema de Manuel Bandeira.

O primeiro texto é colocado apenas com o intuito de questionar os alunos sobre aspetos formais da quadra e da rima. Os processos mobilizados são a *identificação* e a *justificação*. O segundo poema é abordado numa perspetiva não muito diferente. Pede-se ao aluno para identificar repetições que estejam ligadas ao movimento de oscilação do novelo de linha e os verbos que indicam esse movimento, não deixando de salientar que são 5.

[71] “Identifica no poema:

a) as repetições que marcam o ritmo;

b) cinco formas verbais que indicam movimento.” (P5,189)

O que acontece para o texto narrativo repete-se no texto poético. A “progressão” é nula e podemos concluir que não há uma estratégia bem definida e metas bem traçadas por quem elabora os questionários quanto a uma possível progressão da aprendizagem dos alunos. Todas

as questões giram à volta de uma ideia só que é reforçada, vezes sem conta, sem um objetivo bem definido.

Ao nível do **texto dramático** (P5,212), verifica-se novamente a existência de processos de *identificação* [72], desta vez relacionados com conhecimentos da estrutura do texto dramático.

[72] “Dá exemplos de indicações cénicas com informações sobre: a entrada ou a saída de personagens, os seus gestos, tom de voz, adereços e características.” (P5,213)

A *justificação* solicita a explicação de certos acontecimentos que foram anteriormente identificados pelo aluno-leitor e que estão explícitos no texto.

[73] “Por que razão Agapito soletra a palavra «As-tró-no-mo?»” (P5,213)

A resposta que envolve mais o aluno com o texto é a que mobiliza a *reorganização* [74] e a que mobiliza a *inferência* [75].

[74] “A fala inicial do Astrónomo dá-nos informações sobre a conversa anterior entre Jerónimo e Agapito. De que informações se tratam?” (P5,213)

[75] “Pela forma como se apresenta como caracteriza o Astrónomo?” (P5,213)

Podemos dizer que, por esta via, será difícil o aluno proceder à seleção de estratégias de leitura diversificadas, deduzir sentidos implícitos do texto e relacionar-se emocionalmente com ele, pois o manual *P5* não apresenta um trabalho que conduza ao desenvolvimento progressivo de competências.

Embora ao longo das Unidades existam atividades que mobilizam processos diversificados de leitura, esses processos não são cuidadosamente desenvolvidos no sentido de garantir “progressão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Em geral todas as atividades analíticas dos textos contribuem para fomentar a capacidade de controle que tem suas raízes nas funções metacognitivas e metalinguísticas do funcionamento da mente humana. Por esse motivo, todas as atividades de reflexão sobre a leitura e exercitação das diversas estratégias leitoras e especialmente as da verbalização das operações que se realizam contribuem de maneira decisiva para desenvolver a capacidade de perceber tanto o que não se entende como o nível de compreensão.” (Colomer & Camps, 2002: 169)

Para que uma pessoa se possa dedicar a uma atividade de leitura é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que lhe despertou interesse, ou que aquele texto precisa mesmo de ser lido. De outra forma, o que poderia ser um ato interessante poderá tornar-se uma sobrecarga que transporta consigo desânimo, abandono e desmotivação. Uma qualquer leitura só será motivadora e só trará prazer, se satisfizer a necessidade do leitor, isto é, se o conteúdo for entendido por quem lê e se cumprir os seus objetivos: “... debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad.” (Solé, 1992: 17)

Com este trabalho, pretendemos realçar que ler é compreender e compreender é, antes de mais, um processo de construção de significados acerca do texto que pretendemos compreender. Ora, este interesse também se cria, se suscita e se educa e é aqui que entra o papel da Escola. O contato da criança com a leitura é feito precocemente, praticamente desde que nasce, através das canções, jogos, adivinhas, histórias “aos quadrinhos” e contos para adormecer e continua, depois, no contexto de educação pré-escolar ou no jardim-de-infância.

Com efeito, sendo um espaço privilegiado de leitura, a Escola exerce um papel fundamental na promoção de valores, atitudes e hábitos a ela associados. Por outro lado, articulando os seus objetivos com os acontecimentos da sociedade, a Escola tenta preparar os seus alunos para saberem ler de forma competente, tanto na instituição escolar como fora dela.

Nesta junção entre a leitura e a Escola, destaca-se a disciplina de Português que, devido ao seu objeto e objetivos, se transforma no lugar determinante para que o aluno-leitor interaja com o texto literário, utilizando estratégias de análise produtivas que desenvolvam não só capacidades específicas de leitor, mas também competências de comunicação linguística e literária.

Aprender a ler na Escola constitui uma atividade rica e complexa que requer práticas de leitura sistemáticas e exigentes que procurem atribuir sentidos ou significados. De forma clara, como vimos já, estas práticas de leitura encontram-se associadas a um dispositivo pedagógico, ao mesmo tempo, regulado e regulador: o manual escolar. De facto, o manual escolar ocupa, dentro da sala de aula, um papel preponderante, sendo apresentado um conjunto de textos válidos, bem como o modo como devem ser lidos. Definem, sem dúvida alguma, os percursos interpretativos de alunos e professores e, pela força que têm, moldam as práticas de ensino que acabam por, logicamente, influenciar a natureza e o ritmo de “progressão” das aprendizagens.

Deles dependem, muitas vezes, a maior ou menor relevância dos temas abordados nas aulas, bem como a participação dos estudantes na reconstrução e/ou reelaboração dos seus conhecimentos.

Embora disponham de um estatuto de relativa autonomia, enquanto textos regulados, os manuais escolares continuam sujeitos às prescrições do programa oficial. Este *NPPEB* define o conjunto de competências estruturantes a desenvolver nos alunos na escolaridade básica que lhes permitam atingir aquilo que denominam “metas de aprendizagem”.

Destaca, ainda, a importância da leitura de textos literários na aula de Português, que tem, como um dos seus pontos mais elevados, a consecução/ obtenção de um leitor crítico, tornando-se primordial que, entre o texto e o leitor, se estabeleça uma interação mais ativa na construção de saberes/ novos sentidos, para que o futuro leitor-cidadão possa intervir em todas as áreas da sociedade. Ensinar para a sociedade do conhecimento e educar para a criatividade são dois dos desafios que são lançados no *NPPEB*.

Foi com base nestes princípios que construímos o nosso estudo, de forma a tentar perceber que contributo os manuais escolares podem prestar na clarificação dos processos de leitura do texto literário, forte pilar para a obtenção de aprendizagens significativas que perduram ao longo da vida.

A construção do quadro teórico apresentado no Capítulo I teve por base a necessidade de abordar a importância do manual escolar dentro e fora da Escola e sala de aula, a importância do estudo do texto literário e a sua nova configuração no *NPPEB* e estabelecemos uma breve comparação entre o programa de 1991 e o novo programa. O capítulo II foi concebido como lugar de construção do quadro de análise, e neste refletiu-se um pouco no aspeto da “progressão” da aprendizagem da leitura e cujos resultados se expõem no capítulo III.

Para a construção deste quadro analítico, selecionámos três manuais de Português para o 5º ano de escolaridade, adotados, pela primeira vez, ao nível nacional, uma vez organizados segundo o *NPPEB*, que entrou em vigor precisamente no ano letivo de 2011- 2012. O critério de seleção dos manuais recaiu na escolha dos três manuais mais adotados nesse ano letivo ao nível nacional, informação recolhida junto das delegadas das editoras às quais os manuais pertencem e, posteriormente, confirmada. Os textos selecionados de cada manual tiveram em conta os três modos literários – o texto narrativo, o texto poético e o texto dramático – e foram escolhidos apenas os que se inseriam no trabalho da competência da leitura e que, por isso, vinham acompanhados de atividades interpretativas ou questionários.

Aquando da caracterização global dos manuais, feita no capítulo II, verificámos que a sua divisão por Unidades Temáticas mais não era do que uma divisão por tipologia textual. A sugestão diretiva que o *NPPEB* espelha de que os textos, de todas as tipologias se completam nos seus significados e devem aparecer juntos, ao longo de todo o manual, não é, segundo o nosso ponto de vista, rigorosamente cumprida.

Estamos, assim, na presença de manuais, que, aparentando estar divididos em função de temas, se encontram estruturados em diferentes géneros textuais, não necessariamente por causa do desenvolvimento de competências de leitura (literária), mas devido aos conteúdos relativos a saberes inerentes ao texto literário (narratologia, poesia, por exemplo).

Partindo para a análise por nós efetuada das “Atividades” propostas nos questionários dos textos selecionados, constámos que, numa altura em que a sociedade vive mudanças de grande dimensão e em que a “sociedade de conhecimento” evolui muito rapidamente, seria de esperar que estes novos manuais previssem a interrogação, a reflexão, a multiplicidade, as diferenças, a crítica – anunciada no *NPPEB* – e tão prementes. Tal não se verifica. O ato de ler é reduzido à mera capacidade de *identificar* e não de construir novos sentidos à volta dos textos.

Ao contrário do que seria de esperar, as operações de leitura mais privilegiadas no nosso estudo são as que se situam fundamentalmente ao nível do reconhecimento e da compreensão literal, treinando os alunos primordialmente para aquilo que é dito no texto de forma linear e explícita, não estimulando a inquirição de outros sentidos: as situações para supor, deduzir e relacionar os mundos do texto e o mundo do leitor, assim como as oportunidades para posicionamentos críticos e zonas de projeção do leitor são, de acordo com a nossa análise, pouco consistentes e aleatórias. As solicitações propostas pelos questionários raramente procuram encaminhar o leitor a obter uma visão global do texto. Ainda que as

perguntas se preocupem em percorrer o texto do princípio até ao fim, o leitor apenas obtém uma visão linear e fragmentada do mesmo.

As operações de leitura menos solicitadas, como a *avaliação*, a *apreciação* e a *inferência*, são aquelas que exigem um maior grau de metacognição e de metaconhecimento conducentes a uma maior eficácia da leitura fluente. Os alunos devem ser incentivados a realizar passeios inferenciais, mobilizando e valorizando os seus conhecimentos prévios, e aprendendo a construir a sua autonomia como leitores capazes de ajuizarem, selecionarem e problematizarem as situações em causa.

Ao contrário das propostas programáticas, cada vez mais orientadas para o desenvolvimento de estratégias de leitura, as solicitações analisadas dos manuais em estudo, mostram, na sua maioria, uma conceção de leitura mais preocupada em ensinar determinados conceitos e determinados conteúdos declarativos do programa (e em revisita-los constantemente), a partir de elementos que os textos possam conter, do que propriamente a automatização dos mesmos. Efectivamente, o facto de a Escola privilegiar a revisitação constante de elementos já ensinados por ela mesma, em detrimento de utilizar a leitura como momento de ensino de estratégias de leitura mais implícitas e mais críticas, nega a situação pedagógica em si mesma.

Concluimos que esta relativa uniformidade nos resultados obtidos nos três manuais analisados, quanto à mobilização dos processos de leitura, revela alguma ritualização de estratégias de leitura. Tal como refere Lomas (2003), e uma vez que os textos em análise são textos literários, os objetivos da educação literária deviam ser a aquisição de hábitos de leitura e a capacidade de interpretação de textos, bem como a competência de leitura que levará ao desenvolvimento da capacidade comunicativa. Nesta perspetiva, Lomas defende que

“ a educação [...] literária deve favorecer, no máximo grau possível, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no uso dessa ferramenta de comunicação e de representação que é a linguagem e contribuir para o domínio das destrezas linguísticas mais habituais (escutar, falar, ler, entender, escrever) na vida das pessoas.” (Lomas, 2003: 15)

Perante tal situação, não é difícil concluir que é ao professor que cabe, em primeira instância, um papel relevantíssimo na interação do aluno com o texto, para que este seja encarado como um espaço de diálogo de várias vozes, e, assim, evitar restringir a sua leitura a uma única voz monológica e autoritária. Buscando evitar um leitor cujo comportamento interpretativo se situe ao nível da linearidade do texto e daquilo que explicitamente é dito, é

necessário que as práticas escolares de leitura sustentadas pelos manuais contribuam para tornar o aluno num leitor fluente e crítico, capaz de obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que aquela pode proporcionar.

Uma tal visão do leitor, como alguém capaz de comportamentos interpretativos de tipo «analítico», pressupõe necessariamente materiais didáticos e pedagógicos capazes de ensinar a ler com argúcia e espírito crítico, consciencializando o aluno para o detalhe da colocação da palavra e para o reconhecimento da coloração afetiva / estilística presente nos textos. Em nosso entender, para atingir esses objetivos o manual deve deixar de surgir como um lugar de configuração daquilo que é legítimo ensinar e de como fazê-lo e passar a desempenhar um papel de elemento essencial em todo o processo de ensino-aprendizagem em primeira instância.

Sem esquecermos que os manuais são objeto de uso no contexto sala de aula, entendemos que, mais do que promover o ensino de conteúdos meramente informativos, competirá à Escola, através deles, promover práticas pedagógicas que possibilitem o acesso a conhecimentos, capacidades e atitudes, isto é, as competências que permitam ao aluno, não só conhecer a realidade em que estão inseridos bem como a modificá-la.

A poesia, por exemplo, pela sua riqueza polissémica, é um texto potencialmente rico para ativar processos de leitura como a *inferência*, a *apreciação* e a *avaliação*. Já Glória Bastos, referindo-se à especificidade do discurso poético, faz sobressair “a poesia como linguagem motivada (ambiguidade e pluralidade do discurso poético)”, “a poesia como linguagem redundante (a intensificação emocional e a repetição poética)” e “a poesia como linguagem de estranheza (a transformação do real)” (Bastos, 1999: 159). Ora, nesta perspetiva, a linguagem do texto poético pode, em nosso entender, ser interpretada pelo aluno conforme o seu conhecimento do mundo, das experiências de cada um e conforme as mutações temporais.

O manual escolar pode, assim, explorar estas vertentes da poesia com questões que ativem nos alunos as competências comunicativas e relacionais, como o saber contextualizar, associar, decifrar, compreender, interpretar, selecionar, memorizar, manipular, integrar, gerir, sintetizar ou antecipar informação, próprias do texto literário.

Também o texto dramático, concebido para ser representado, e com raízes muito antigas na nossa civilização, aparece nas escolas em muitas atividades extra curriculares desenvolvidas pelos alunos. Existem, nas escolas, clubes de teatro e os alunos de 2º ciclo gostam de fazer as suas representações, transformando obras narrativas, de leitura recreativa, em “peças de teatro”. O texto dramático deve aparecer no manual naturalmente com o seu

caráter/estatuto de texto literário que pode ser apreciado e dele devem tirar-se ilações para a vida futura dos alunos.

Não podemos deixar de mostrar a nossa admiração, quando, agora, mediante as novas metas de aprendizagem, esta tipologia textual foi retirada do programa de 6º ano de escolaridade, provocando um hiato entre o 5º e o 7º anos onde reaparece.

Neste sentido, gostaríamos de deixar aqui, a título sugestivo, uma atividade que leva o aluno a relacionar-se com o texto lido. A organização interna de um texto oferece algumas pistas que permitem estabelecer um conjunto de questões cuja resposta ajuda a construir o significado de um texto.

Os movimentos de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura são fundamentais e estão contemplados no programa. Interrogar o aluno sobre o texto antes de este o ler e, depois da leitura, feita levar os alunos a perceber se a “sua” leitura foi ao encontro do que leu ou se superou as expectativas ou as defraudou é um exercício importante para envolver o aluno na leitura do mesmo. Isabel Solé, em “*Estrategias de lectura*”, traça várias pistas para obter leituras com significado.

Em forma de conclusão, gostaríamos de salientar que o estudo que desenvolvemos poderá, em conjunto com outros desta natureza, promover não só a reflexão sobre o débil contributo prestado pelos manuais escolares, que, por si só, não contribuem grandemente para a clarificação dos processos de leitura na sua plenitude, utilizando os questionários maioritariamente para extrair informação explícita do texto, explicar movimentos cognitivos básicos para justificar afirmações dadas por si ou por outros dentro do texto, ler nas entrelinhas o que não foi dito. Operações como emitir juízos de valor sobre o texto ou reorganizar informação nele contido, através de esquemas ou resumos, mobilizar os conhecimentos prévios do aluno dentro do texto para que ele se envolva na sua leitura são mobilizações pouco exploradas.

O trabalho que apresentamos viu-se, evidentemente, sujeito a algumas limitações. Entre outras que não tenhamos tido a possibilidade de identificar, importa salientar que o estudo se circunscreve a três manuais escolares de um só ano de escolaridade, dos quais foi selecionada, ainda, uma amostra, pelo que as conclusões estabelecidas não são passíveis de generalizações a outros manuais.

Apesar destas limitações, acreditamos que a informação produzida neste estudo, para além da consecução do objetivo pessoal que nos propúnhamos, poderá, ainda, proporcionar,

mediante uma orientação para a reflexão, na Escola, uma maior consciencialização junto dos professores na escolha dos manuais escolares de forma a exercitarem essa seleção com maior autonomia. Por outro lado, estamos cientes que, com esta reflexão, podemos contribuir para tornar os alunos leitores mais competentes, isto é, que não só saibam ler de forma mais crítica, mas que saibam também reconhecer o seu valor enquanto leitores.

Com efeito, uma escolha de manuais escolares que contribuam para a clarificação dos processos de leitura dos alunos poderá constituir um passo importante na consolidação de práticas de ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. L. (2001). *Motivar para a leitura: estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editores.
- Almeida, L. & Tavares, M. V. (1998). Conhecer, aprender, avaliar. In L. Almeida. *Aprendizagem escolar – Dificuldades de aprendizagem* (pp. 53-74). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, F. J. F. (2002). *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, Coleção Poliedro, n.º 10.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares: critérios e reflexões. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 139-148). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (1999). A Escrita nos manuais de Língua Portuguesa: objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 179-187). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D.

- Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 189-196). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Castro, R. V., & Sousa, M. L. D. (1998). *Entre linhas paralelas – Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus.
- Choppin, A. (1991). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Choppin, A. (1999). Les manuels scolaires- de la production aux modes de consommation. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. (pp. 3-17). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cicurel, F. (2000). La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable. In D. Coste & D. Véronique (Orgs.). *La notion de progression* (pp. 103-117). Fontenay/Saint-Cloud: ENS Édition, École Normale Supérieure, Coleção "Notions en Questions", n°3.
- Coelho, M. V. (2001). *Aspectos da Interação Verbal na Leitura de Literatura na Escola. Formas e Contextos de Realização da Autonomia Discursiva dos Alunos*. Vol. I. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org). *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas* (pp.159-178). Porto: Edições Asa.
- D.E.B. (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- D.G.E.B.S. (2000). *Programa Língua Portuguesa: Plano de organização do ensino aprendizagem. Vol. II, Ensino Básico, 2º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dendrinis, B. (1997). Prática ideológica em textos pedagógicos no ensino do Inglês como língua estrangeira. In E. R. Pedro. *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho.
- Dinorah, M. (1995). *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.

- Dionísio, M. L. T. (2000). *A Construção escolar de Comunidades de Leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.
- Duarte, J. B. (Org.) (2011). *Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Coleção Ciências da Educação.
- Eco, U. (1979). *A Theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, U. (1984). *Conceito de texto*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Eco, U. (1993). *Leitura do texto literário: lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática – Estudo de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicológica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Freitas, M. L. (1999). Funções dos manuais de estudo do meio do meio do 1º ciclo do ensino básico (1999). In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 241-254). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- García, A. T., et al. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Gerard, F. M. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura* (M. J. Frias, Trad.). Porto: Edições Asa.
- Goodman, K. (1990). O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Coords). *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas* (pp.11-22). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Huot, H. (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Éditions du Seuil.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Losada, C. M., Vega, P. & Barros, S. G. (1999). Qué procedimientos utiliza el profesorado de educación primaria cuando enseña y cuáles tienen mayor presencia en los textos de este nivel. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 325-342). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 279-301). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Marinho, M. (2007). Currículos da Escola Brasileira: Elementos para uma Análise Discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1) : 163-189.
- Marques, B. S. (1999). Do livro único à diversidade dos manuais na disciplina de Geografia. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 317-334) Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Melo, I. M. P. S. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Mendes, J. A. (1999). Identidade Nacional e Ideologia através dos manuais escolares de História. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 343-354). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, M. A., & Catani, A. (Org.) (1999). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação*. (2ª ed.) Petrópolis: Editora Vozes.

- Pénnac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Pfeiffer, C. C. (2003). O leitor no contexto escolar. In E. P. Orlandi, (Org.). *A leitura e os leitores*. (2ª ed.). Campinas: Pontes Editores.
- Pinto, A. I. S. F. (2000). A mobilização de conhecimento durante a leitura, na aula de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pinto, T. P. P. A. P. (2008). *Onde nos leva a ilustração? : as relações polissémicas do texto-ilustração na obra de José Jorge Letria*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Prado, M. D. (1996). *O Livro Infantil e a Formação do Leitor*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Programa de Língua Portuguesa. (5º e 6º anos). Ensino Básico. 2º Ciclo. Para Aplicação em Regime de Experiência Pedagógica.* (s/autor; s/ editora). [Brochura datilografada.]
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. (2ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, A. F. (1999). Das configurações do manual às representações de literatura. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 423-440). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.), *Reorganização gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada* (pp. 12-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ruddell, R. B. (2004). *A historical perspective on reading research and practice*. (5ª ed.). Newark: International Reading Association.
- Silva, E. T. (1998). *Criticidade e Leitura: ensaios*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, Coleção Leituras no Brasil.

- Silva, L. M. (1999). Manuais escolares e frequência de bibliotecas. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 475-483). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Silva, V. M. A. (1996). *Teoria da literatura*. (8ª Ed.). Coimbra: Almedina. [1ª Ed. 1967.]
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sloan, G. (1991). *The child as critic. Teaching literature in elementary and middle schools*. New York-London: Teachers College Press/ Columbia University.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Ed. Graó.
- Sousa, M. E. S. (2000) *Ler na escola. O manual escolar e a construção de leitores*. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialidade de Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Sousa, M. L. D. (1999). Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 495-505). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português – língua materna e não materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Torres Santomé, J. (2010). *O Cavalo de Tróia da Cultura Escolar*. (J. M. Paraskeva & I. V. Costa, Trad.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Porto: Edições Asa.

Vieira, A. S. S. (2005). *O Desenvolvimento da Competência de Leitura em Manuais Escolares de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Referências bibliográficas dos manuais estudados:

Costa, F. & Mendonça, L. (2011). *Diálogos – Língua Portuguesa 5ºano*. Porto: Porto Editora.

Santiago, A. & Paixão, S. (2011). *P5: Português – 5ºano*. Lisboa: Texto Editores.

Silva, P., Simões, A., Cardoso, E., Mendes, R. & Costa, S. (2011). *Dito e Feito – Língua Portuguesa 5ºano*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO I

Referencial de textos

Referencial de textos

| TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS | TEXTOS NÃO LITERÁRIOS |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • narrativas da literatura portuguesa • narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa • narrativas de literaturas estrangeiras • literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...) • biografias; autobiografias • diários; memórias • relato histórico • relatos de viagem • narrativas infanto-juvenis • textos para teatro • poemas, poemas musicados, letras de canção... • banda desenhada • adaptações de obras literárias para cinema e para televisão | <ul style="list-style-type: none"> • textos dos media (notícia, reportagem, texto de opinião, crítica, entrevista, publicidade) • textos de manuais escolares • textos científicos, de enciclopédias, glossários, dicionários... • descrições, retratos, autorretratos • cartas, correio eletrónico, SMS, convites, avisos, recados • blogue, fórum • textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas • índices, ficheiros, catálogos, • roteiros, mapas, legendas • planos, agendas, esquemas, gráficos |

(Reis *et al.*, 2009: 104)

ANEXO II

Pacto de leitura – Sugestão de textos para exploração

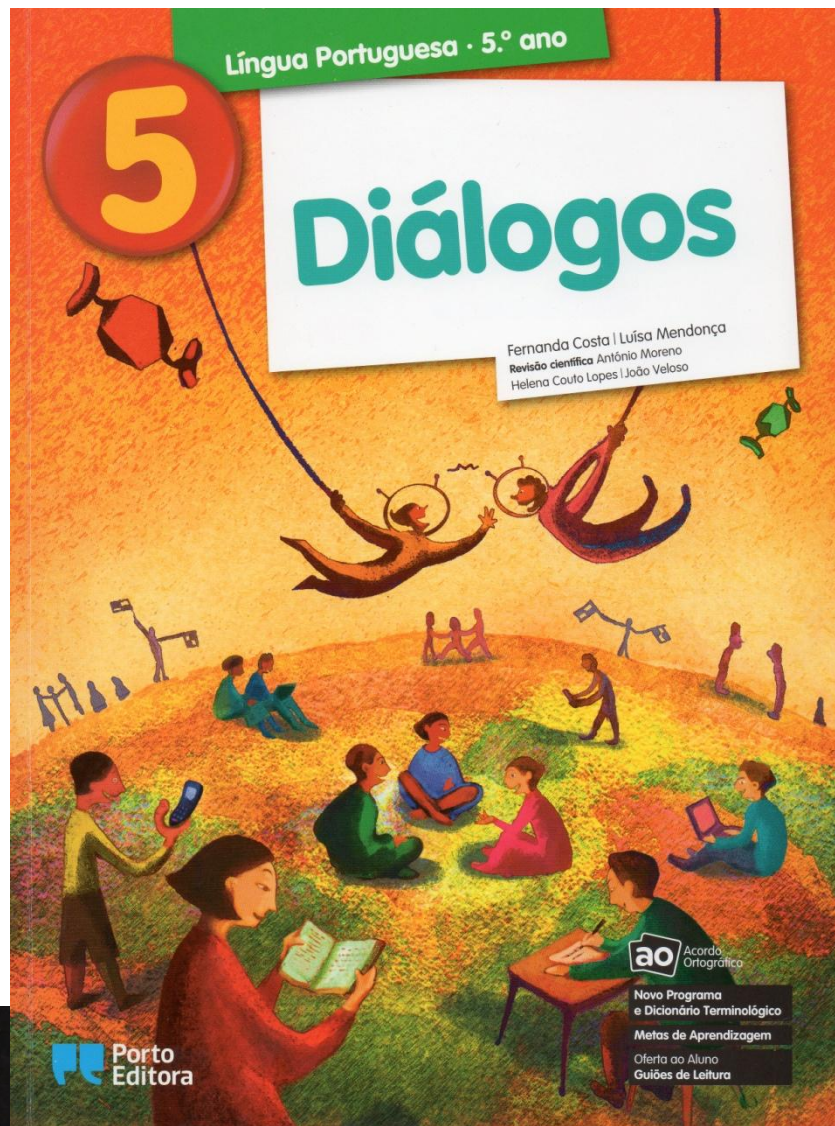
Pacto de leitura – Sugestão de textos para exploração

| | 5º ano | 6º ano |
|------------------------|---|--|
| Texto Poético | quadras populares; poemas lúdicos; letras de canções; poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa | poemas musicados; poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa |
| Texto Narrativo | fábula; lenda ou mito; diário; relato histórico ou biografia; narrativa da literatura portuguesa | conto fantástico, policial, de ficção-científica; narrativa de aventuras ou de viagens; narrativa épica adaptada |
| Texto Dramático | texto dramático da literatura infanto-juvenil | texto dramático da literatura juvenil |

(Reis *et al.*, 2009: 106)

ANEXO III

Capa e contracapa do manual *Diálogos*



Para o Aluno

Manual

Guiões de Leitura oferta ao aluno

Caderno de Atividades

e-Manual do Aluno

Passaporte para a Leitura e Escrita
em www.portoeditora.pt/espacoaluno

Para o Professor

Guia do Professor nas margens laterais

Caderno do Professor

Anualização do Programa

CD Áudio

CD de Recursos

e-Manual do Professor

BRIP Banco de Recursos Interativos para Professores

A adoção deste projeto confere ao professor acesso gratuito ao e-Manual e aos conteúdos de Língua Portuguesa para o 5.º ano de escolaridade do Banco de Recursos Interativos para Professores.

Estes recursos do BRIP são parte da oferta do serviço Escola Virtual e, para este efeito, serão disponibilizados no Espaço Professor em www.portoeditora.pt

Conversor do Acordo Ortográfico

Porto Editora

Simples, imediato e disponível em www.portoeditora.pt

www.portoeditora.pt



EXEMPLAR DO PROFESSOR
SEM VALOR COMERCIAL

DO PUNTO DE VISTA PEDAGÓGICO, RECOMENDA-SE A UTILIZAÇÃO CONJUNTA DE TODOS OS COMPONENTES DO PROJETO, QUE FORAM DESENVOLVIDOS DE FORMA ARTICULADA, PARA PROPORCIONAR AO ALUNO UMA SÉRIE E FÁCIL EXPERIÊNCIA. ORNAMENTALMENTE, POR OPÇÃO DO CLIENTE, PODER SER ADQUIRIDO SEPARADAMENTE.



ANEXO IV

Textos seleccionados do manual *Diálogos*

Manual: *Diálogos*

Autores: COSTA, Fernanda e MENDONÇA, Luísa

Editor: Porto Editora

Data: 2011

| Título dos textos | Tipologia | Página | Autorⁱ | Fonte | Adaptações | Nº de questõesⁱⁱ | Observações |
|---|-------------------------------|---------------|--------------------------------|--|----------------------|------------------------------------|---|
| “Posso, mãe?” | Narrativo | 24 | Alice Vieira | <i>Chocolate à Chuva</i> | Texto com Supressões | 6 | |
| “Palavras azedas” | Narrativo | 30 | Ana Saldanha | <i>Uma questão de cor</i> | Texto com supressões | 5 | |
| “Jorinda e Joringuel” | Narrativo (conto tradicional) | 52 | Irmãos Grimm | <i>Contos de Grimm</i> | Não | 6 | |
| “O leão e o rato” | Narrativo | 88 | Esopo | <i>As Mais Belas Fábulas de Esopo</i> | Não | 6 | |
| “Sapatos trocados” | Narrativo | 96 | José Fanha | <i>A noite em que a noite não chegou</i> | Não | 4 | |
| “S.O.S. Patrão Lopes” | Narrativo [biografia] | 120 | Maria Isabel Mendonça Soares | <i>10 grandes portugueses</i> | Não | 3 | |
| “O dom das palavras” “Palavrear” | Poético | 160 | Teresa Guedes Teresa Guedes | <i>Real...mente</i> <i>Real...mente</i> | Não | 4 | Os dois poemas constituem leitura conjunta. |
| “As árvores e os livros” | Poético | 168 | Jorge Sousa Braga | <i>Herbário</i> | Não | 4 | |

ⁱ Os autores dos textos encontram-se referidos como no manual.

ⁱⁱ Não estão contabilizadas as alíneas nem as questões que remetem para outras competências.

| (Cont.) | | | | | | | |
|---|------------------|---------------|-----------------------------|---|----------------------|------------------------------------|---|
| Título dos textos | Tipologia | Página | Autor ⁱⁱⁱ | Fonte | Adaptações | Nº de questões^{iv} | Observações |
| “As naus de verde pinho” | Poético | 170 | Manuel Alegre | <i>As Naus de Verde Pinho</i> | Texto com supressões | 5 | |
| “O Cérbero” | Poético | 172 | José Jorge Letria | <i>Os Animais Fantásticos</i> | Não | 2 | |
| “Os ratos” | Poético | 174 | Fernando Pessoa | <i>Poesia de Fernando Pessoa para Todos</i> | Não | 2 | |
| “O menino azul” | Poético | 177 | Cecília Meireles | <i>Obra Poética</i> | Não | 6 | |
| “Na barriga da vaca” | Dramático | 132 | João Paulo Seara Cardoso | <i>Polegarzinho</i> | Não | 9 | É um excerto dramático de um conto. |
| “O bonecreiro e a vendedeira de bolos” | Dramático | 136 | Teresa Rita Lopes | <i>A Asa e a Casa</i> | Texto com supressões | 3 | Não explicita se a peça está completa ou não. |
| “A flauta sem mágica” | Dramático | 138 | António Torrado | <i>Toca e Foge ou a Flauta sem Mágica</i> | Texto com supressões | 5 | |
| “Vidas indevidas” | Dramático | 142 | Manuel António Pina | <i>Perguntem aos Vossos Gatos e aos Vossos Cães</i> | Texto com supressões | 8 | |
| “Procuram-se detetives” | Dramático | 147 | José Vaz | <i>O Mandarin Fi Xu</i> | Texto com supressões | 9 | |

ⁱⁱⁱ Os autores dos textos encontram-se referidos como no manual.

^{iv} Não estão contabilizadas as alíneas nem as questões que remetem para outras competências.

ANEXO V

Capa e contracapa do manual *Dito e Feito*



Para o Aluno

Manual

Guiões de Leitura oferta ao aluno

Caderno de Atividades

e-Manual do Aluno

Para o Professor

Guia do Professor nas margens laterais

Livro do Professor

CD Áudio

CD de Recursos

e-Manual do Professor

BRIP BANCO DE RECURSOS INTERATIVOS PARA PROFESSORES

A adoção deste projeto confere ao professor acesso gratuito ao e-Manual e aos conteúdos de Língua Portuguesa para o 5.º ano de escolaridade do Banco de Recursos Interativos para Professores.

Estes recursos do BRIP são parte da oferta do serviço Escola Virtual e, para este efeito, serão disponibilizados no Espaço Professor em www.portoeditora.pt.

Conversor do Acordo Ortográfico

Porto Editora

Simples, imediato e disponível em www.portoeditora.pt



EXEMPLO DO PROFESSOR

SOB O PONTO DE VISTA PEDAGÓGICO, RECOMENDA-SE A UTILIZAÇÃO CONJUNTA DE TODOS OS COMPONENTES DO PROJETO, QUE FORMAM OBSERVAÇÕES DE FORMA ARTICULADA, PARA PROPORCIONAR AO ALUNO UMA SÉRIE E FÁCIL APRENDIZAGEM. ORNAMENTAL, POR OPÇÃO DO CLIENTE, PODER SER ADQUIRIDO SEPARADAMENTE.



ANEXO VI

Textos selecionados do manual *Dito e Feito*

Manual: *Dito e Feito*

Autores: SILVA, Pedro; SIMÕES Adriana; CARDOSO, Elsa; MENDES, Rita e COSTA, Sónia

Editor: Porto Editora

Data: 2011^v

| Título dos textos | Tipologia | Página | Autor^{vi} | Fonte | Adaptações | Nº de questões | Observações |
|----------------------------|---------------------------|---------------|----------------------------------|---|----------------------|-----------------------|--|
| “Regata” | Narrativo | 47 | José VAZ | <i>A máquina de fazer palavras</i> | Não | 7 | |
| “A Floresta” | Narrativo | 52 | Sophia de Mello Breyner ANDRESEN | <i>A Floresta</i> | Texto com supressões | 3 | |
| “Era de azar” | Narrativo | 72 | António TORRADO | <i>O elefante não entra na jogada</i> | Não | 6 | |
| “A gaita milagrosa” | Narrativo (conto popular) | 81 | Vale MOUTINHO | <i>Contos Populares Portugueses</i> | Não | 6 | |
| “Ítaca-3000” | Narrativo | 99 | Miguel Sousa TAVARES | <i>O Planeta Branco</i> | Texto com supressões | 4 | |
| “O País da Cucanha” | Narrativo | 152 | Ilse LOSA | <i>O Rei Rique e outras histórias</i> | Não | 7 | Este texto pertence à Ficha Formativa no final da Unidade 4. |
| “Epigrama” | Poético | 166 | BOCAGE | <i>Primeiro Livro de Poesia de Sophia de Mello Andresen</i> | Não | 6 | |

^v Os autores dos textos encontram-se referidos como no manual.

^{vi} Não estão contabilizadas as alíneas nem as questões que remetem para outras competências.

| Cont. | | | | | | | |
|---|-----------|--------|----------------------|---|----------------------|--------------------------------|--|
| Título dos textos | Tipologia | Página | Autor ^{vii} | Fonte | Adaptações | Nº de questões ^{viii} | Observações |
| “No comboio descendente” | Poético | 172 | Fernando PESSOA | <i>Poesia de Fernando Pessoa Para Todos</i> | Não | 5 | |
| “Para ir à Lua” | Poético | 175 | Cecília MEIRELES | <i>Ou isto ou aquilo</i> | Não | 5 | |
| “Brinquedo” | Poético | 179 | Miguel TORGA | <i>Poesia Completa, Vol. I</i> | Não | 4 | |
| “Dragão” (Título omissão) | Poético | 184 | José Jorge LETRIA | <i>Os Animais Fantásticos</i> | Não | 7 | |
| “Planeta Azul” | Poético | 188 | Luísa Ducla SOARES | <i>O Planeta Azul</i> | Não | 5 | Este texto pertence à Ficha Formativa no final da Unidade 5. |
| “Toca e foge ou a flauta sem mágica” | Dramático | 85 | António TORRADO | <i>Toca e Foge ou a Flauta sem Mágica</i> | Não | 9 | |
| “Enquanto a cidade dorme” | Dramático | 135 | Álvaro MAGALHÃES | <i>Enquanto a Cidade Dorme</i> | Texto com supressões | 5 | |

^{vii} Os autores dos textos encontram-se referidos como no manual.

^{viii} Não estão contabilizadas as alíneas nem as questões que remetem para outras competências.

ANEXO VII

Capa e contracapa do manual *Português 5*

AnaSantiago
SofiaPaixão

Consultor científico-pedagógico
JOAQUIM SEGURA
Coautor do novo PPEB


P5

PORTUGUÊS
5.º ANO


MANUAL DO PROFESSOR




Texto

- Manual
- Caderno de Atividades
-  MANUAL MULTIMÉDIA (CD-Rom e On-line)
- Apoio Internet www.p5.te.pt

PARA O PROFESSOR (EXCLUSIVO)

- Manual do Professor
- Caderno de Apoio ao Professor
- Planos de Aula
- Livro de Testes
-  AULA DIGITAL (CD-Rom e On-line)
- Apoio Internet www.p5.te.pt

Recomenda-se a utilização conjunta do Manual e do Caderno de Atividades para facilitar a aprendizagem e contribuir para o sucesso escolar. Estes materiais podem, no entanto, ser vendidos separadamente.

Para registo na base de dados do Ministério da Educação deve ser inserido o ISBN da versão do aluno: 978-972-47-4402-9



MEDIA
BOOKS

ANEXO VIII

Textos seleccionados do manual *Português 5*

| Manual: P5: Português – 5º ano Autores: SANTIAGO, Ana e PAIXÃO, Sofia Editor: Texto Editores Data: 2011 | | | | | | | |
|--|-------------------------------|---------------|-----------------------------------|--|-------------------|-----------------------------------|---|
| Título dos textos | Tipologia | Página | Autor^{ix} | Fonte | Adaptações | Nº de questões^x | Observações |
| “O canteiro dos livros” | Narrativo | 26 | José Jorge Letria | <i>O canteiro dos livros</i> | Não | 5 | |
| “Um homem não chora” | Narrativo | 52 | Alves Redol | <i>Constantino, guardador de vacas e de sonhos</i> | Não | 7 | |
| “Noite de Natal” | Narrativo | 74 | Sophia de Mello Breyner Andresen | <i>A Noite de Natal</i> | Não | 7 | |
| “O des-país” | Narrativo | 100 | Gianni Rodari | <i>Histórias ao telefone</i> | Não | 4 | |
| “Jorinda e Joringuel” | Narrativo (conto tradicional) | 124 | Irmãos Grimm | <i>Os mais belos contos de Grimm</i> | Não | 9 | |
| “A raposa aproveita-se do prestígio do tigre” | Narrativo | 158 | Wang Suoying e Ana Cristina Alves | <i>Contos da terra e do dragão</i> | Não | 7 | Este texto faz parte da ficha de avaliação do final da Unidade 6. |
| “As fadas” | Poético | 164 | Antero de Quental | <i>As Fadas, Tesouros poéticos da literatura para crianças</i> | Sim | 6 | |

^{ix} Os autores dos textos encontram-se referidos como no manual.

^x Não estão contabilizadas as alíneas nem as questões que remetem para outras competências.

| Cont. | | | | | | | |
|--|-----------|--------|------------------------------------|---|------------|-------------------------------|--|
| Título dos textos | Tipologia | Página | Autor ^{xi} | Fonte | Adaptações | Nº de questões ^{xii} | Observações |
| “Apanha-me também um poeta” | Poético | 166 | Matilde Rosa Araújo | <i>A arte na página, Bernard Jeunet: apanha-me também um poeta. Papéis esculpidos</i> | Não | 7 | |
| “Anúncio” | Poético | 168 | António Torrado | <i>A arte na página, Bernard Jeunet: apanha-me também um poeta. Papéis esculpidos</i> | Não | 6 | |
| “Trepadeiras” | Poético | 172 | Jorge Sousa Braga | <i>Herbário</i> | Não | 2 | |
| “A Lâmpada” | Poético | 176 | Mário Castrim | <i>Histórias com juízo</i> | Não | 5 | Os dois poemas constituem leitura conjunta. |
| “Breve” | Poético | 177 | Alexandre O'Neill | <i>Poesias completas</i> | Não | | |
| “Quadra ao gosto popular” e “Debussy” | Poético | 188 | Fernando Pessoa Manuel Bandeira | http://casafer.nandopessoa.cm-lisboa.pt <i>Antologia</i> | Não Não | 5 | Os dois poemas fazem parte da ficha de avaliação da Unidade 7. |

^{xi} Os autores dos textos encontram-se referidos como no manual.

^{xii} Não estão contabilizadas as alíneas nem as questões que remetem para outras competências.

| Cont. | | | | | | | |
|---|-----------|--------|------------------------|--|-------------------|-------------------------------|---|
| Título dos textos | Tipologia | Página | Autor ^{xiii} | Fonte | Adaptações | Nº de questões ^{xiv} | Observações |
| “Daqui vê-se melhor” | Dramático | 193 | Isabel Minhós Martins | <i>Daqui Vê-se melhor</i> | Inédito (Excerto) | 9 | |
| “A verdadeira história da Batalha de S. Mamede” | Dramático | 198 | Inácio Nuno Pignatelli | <i>A verdadeira história da batalha de S. Mamede</i> | Não | 9 | Não explicita se a peça está completa ou não. |
| “Enquanto a cidade dorme” | Dramático | 207 | Álvaro de Magalhães | <i>Enquanto a cidade dorme</i> | Não | 9 | Pela forma como a peça termina, subentende-se não estar completa. |
| “O astrónomo” | Dramático | 212 | António Gedeão | « <i>História Breve da Lua</i> », <i>Obra Completa</i> | Não | 5 | Este texto faz parte da ficha de avaliação do final da Unidade 8. |

^{xiii} Os autores dos textos encontram-se referidos como no manual.

^{xiv} Não estão contabilizadas as alíneas nem as questões que remetem para outras competências.