



ANAIS DO VI SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA – DA UNIÃO À DIVERSIDADE

TOMO 2

MADALENA TEIXEIRA
TERESA CLÁUDIA TAVARES
ANA RITA GORGULHO
MARIA JOÃO MACÁRIO
PATRÍCIA RODRIGUES
LEONOR SANTOS



Ficha Técnica

Título

Anais do VI SIMELP – Da união à diversidade

Organizadoras

Madalena Teixeira
Teresa Cláudia Tavares
Ana Rita Gorgulho
Maria João Macário
Patrícia Rodrigues
Leonor Santos

Editora

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Ano

2021

ISBN

978-972-9434-13-6

Grafismo

Modal Creativity

Apoios

Escola Superior de Educação do IPSantarém
Instituto Politécnico de Santarém
Câmara Municipal de Santarém
Santarém Hotel

Universidade de Évora
Universidade de São Paulo
Universidade de Macau
Universidade de Lecce

Índice

Simpósio 24

"Eu Sou Um Rapaz Feliz, Porque Eu Tenho Família Na Alemanha E Em Portugal": Perfil Sociolinguístico E Motivacional De Alunos Lusodescendentes Na Alemanha.....	39
"Tudo É Bom" – Imagens Da Lusofonia Nas Aulas De Português Na Finlândia	56
Os Desafios Para O Ensino Dos Conhecimentos Ortográficos Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental I	65
"Hoje Eu Sou A Fusão De Dois Português E Eu Danço Entre O Ritmo Da Música": O Português Língua De Herança Em Portugal	82
"Poética, Maleável, Encantadora, Mágica": Perfil Dos Docentes De Português Língua De Herança E Sua Relação Com A Língua Objecto De Ensino. Contributos Para A Formação De Professores.....	108

Simpósio 25

A Importância Da Escola Para A Manutenção Da Língua De Herança: Um Espaço Social E Cultural De Resgate Identitário	131
Língua Portuguesa, Diversidade Linguística E Identidade Dialectal No Estado Do Ceará (Brasil).....	147
A Codificação Sintática De Construções Complexas Na Aprendizagem De Língua Portuguesa Como Língua De Herança E Segunda Língua Por Crianças Teuto-Brasileiras: Um Estudo Comparativo	165

Simpósio 26

Blog De Memórias Em Um Programa De Letramento Familiar	188
Novas Tecnologias – Novos Letramentos: A Fanfiction Aprimorando O Letramento Na Educação De Jovens E Adultos	207

Desenvolvimento De Aplicações Para O Ensino-Aprendizagem De Língua(Gem): Relato De Uma Experiência Com O Ensino Médio Integrado Ao Técnico Em Informática	228
Aulas De Língua Portuguesa Em Recursos Educacionais Abertos: Um Estudo Acerca Do Elo	243
Da Poesia Visual À Artemídia: Um Relato De Experiências Sobre Os Diálogos Entre Arte E Tecnologia	264
Dos Exercícios De Ver À Produção Midiática: Um Relato De Experiências Acerca Do Mundo Editado	282
A Proposta Nacional Brasileira Proletras – Mestrado Profissional Em Letras E O Letramento Digital De Professores Do Ensino Fundamental De Escolas Públicas Do Estado De Mato Grosso.....	315

Simpósio 28

A Modalização Deôntica Em Estratégias De Reformulação Na Escrita De Alunos Pré-Universitários	334
<i>Consignas</i> Oraís: Instrumentos Mediadores Do Desenvolvimento De Capacidades De Linguagem Na Escola.....	348
Gêneros Acadêmicos Como Instrumentos Para Uma Proposta De Ensino De Língua Portuguesa No Contexto Da Tutoria: Formação E Intervenção.....	371
Objetos Educacionais Digitais Para Ensino De Língua Portuguesa: Uma Análise Dos Gestos Didáticos Prescritos Para O Letramento Digital	395
A Escrita Na Universidade Em Foco: Uma Análise Do Ensino Do Gênero Artigo Científico Como Trabalho De Conclusão De Curso.....	415
Transposição Didática E Gestos Profissionais De Ensinar: A Construção Do Objeto De Ensino Pelo Professor De Língua Portuguesa	441
Argumentação Como Prática Social	463
Análise Do Discurso Estético E Outros Gêneros Textuais Para Formação De Professores: Um Processo Metaenunciativo De Múltiplas Leituras.....	480

Os Gêneros Discursivos/Textuais Na Proposta Formativa Do Programa De Desenvolvimento Da Educação Do Paraná	503
--	-----

Simpósio 29

Relevância Dos Conhecimentos Científicos Sobre O Estatuto E O Funcionamento Morfosintático Das Categorias Nominais Para O Ensino Do Português Língua Não Materna	527
Visão De Professores Sobre Variação Linguística E Práticas De Ensino De Gramática	544
Consciência Fonológica E Apropriação Da Leitura E Da Escrita	565
Leitura Dos Pcms/Lp À Luz Da Teoria Da Enunciação Benvenistiana: Dissimetria Entre O Texto E O Leitor	586
O Desafio Do Professor Em Adequar As Teorias Linguística Às Necessidades De Ensino E Aprendizagem Da Língua Portuguesa	604

Simpósio 30

A Multimodalidade Em Práticas De Letramentos Acadêmicos Desenvolvidas Por Docentes Na Educação Superior Tecnológica	626
---	-----

Simpósio 31

Letramento Multimodal No Ambiente Escolar	650
A Oralidade Em Sala De Aula: Vozes Que Se Contradizem Ou Se Complementam?	671
Ensino De Língua Materna Via Projetos De Letramento: Ressignificações Conceituais E Metodológicas.....	694
Concepções Sobre Letramento Na Educação Hospitalar	709
Os Letramentos Do Professor De Língua Materna	729

Da Revisão Da Escrita Pelo Próprio Autor À Revisão Profissional: A (Dis)Semelhança Entre Atuar Sobre Um Texto Em Curso Ou Sobre A Sua Versão Final	747
Pibid-Letras Em Ação: Do Ler Para Aprender, Para Aprender Para Ler	768
Rasuras Nas Séries Iniciais E Finais Do Ensino Fundamental Ii	786

Simpósio 32

“Na Prática, A Teoria É Outra”: Relato De Uma Experiência De Ensino Da Escrita Em Uma Escola Na Fronteira Brasil-Paraguai	805
Aprender E Ensinar A Escrever: Limites E Possibilidades.....	823

Simpósio 33

Avaliação De Manuais Escolares: Particular Relevância Da Avaliação De Manuais Escolares Após A Sua Utilização	848
Uso De Livro Didático De Português No Ensino Fundamental: Percepções De Alunos E Professores.....	863
O Contributo Dos Manuais De Português Para Práticas De Leitura Literária – Percursos De Análise No 1.º Ciclo Do Ensino Básico	885
O Papel Do Manual Escolar No Desenvolvimento De Competências De Compreensão Na Leitura.....	904
O Povo Negro Brasileiro E Sua Poética Na Formação Leitora De Alunos Do Ensino Médio: Reflexões E Apreciações De Bens Simbólicos Reproduzidos Pelo Livro Didático	925
O Lugar Da Oralidade Em Livros Didáticos Brasileiros Recomendados Pelo Programa Nacional Do Livro Didático	949
Temas Caracterizadores Em Duas Coleções De Língua Portuguesa Aprovadas No Pnld-2014 E 2017	972

Simpósio 34

Do [E3mu] Ao Excelentíssimo.....	999
----------------------------------	-----

O CONTRIBUTO DOS MANUAIS DE PORTUGUÊS PARA PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA – PERCURSOS DE ANÁLISE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dulce Melão

IPV, Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Departamento de Ciências da Linguagem. dulcemelao@esev.ipv.pt. Viseu, Portugal.

Ana Isabel Silva

IPV, Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Departamento de Ciências da Linguagem. aisilva@esev.ipv.pt. Viseu, Portugal.

Susana Amante

UTAD, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Letras, Artes e Comunicação. susanamante@utad.pt. Vila Real, Portugal. IPV, CI&DETS, Viseu, Portugal.

Adelina Castelo

IPM, Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa. adelina.castelo@ipm.edu.com. Macau, China. UL, Centro de Linguística, Lisboa, Portugal.

Isabel Aires de Matos

IPV, Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Departamento de Ciências da Linguagem. jairesmatos@esev.ipv.pt. Viseu, Portugal.

João Paulo Balula

IPV, Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS. jbalula@esev.ipv.pt. Viseu, Portugal.

Resumo

É reconhecido que o processo de avaliação e certificação dos manuais escolares implicou um conjunto significativo de mudanças na reorganização dos mesmos. Relativamente aos manuais de Português destinados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tais mudanças repercutiram-se, sobretudo, no reajustamento dos domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Gramática e da Educação Literária. Tendo como quadro teórico de referência o cruzamento da reconceptualização da Educação Literária no *Programa e Metas Curriculares de Português* (2015) com o desenvolvimento de estratégias didáticas de ensino da compreensão na leitura, traçámos os seguintes objetivos: i) analisar o modo como as atividades propostas nos manuais promovem o cumprimento dos objetivos do domínio da Educação Literária em articulação com a compreensão na leitura; ii) compreender que repercussões terão tais opções para a reconstrução conjunta, de docentes e de alunos(as), de itinerários de leitura que possibilitem cultivar o gosto pela mesma. Relativamente às opções metodológicas, a nossa abordagem foi de natureza qualitativa, tendo sido selecionados três manuais do 1.º CEB adaptados ao *Programa e Metas Curriculares de Português*. Recorremos à técnica da análise de conteúdo para o estabelecimento de categorias *a posteriori*, de modo a podermos compreender que tipo de atividades os manuais privilegiam e quais as razões que subjazem a tal escolha. Concluímos que as atividades propostas, embora contribuam para a promoção da Educação Literária, se articulam, por vezes, de forma débil, com o desenvolvimento da compreensão na leitura, o que poderá repercutir-se nos itinerários de leitura partilhados em contexto escolar.

Palavras-chave:

manuais de Português; práticas de leitura literária; 1.º CEB; formação de leitores.

Introdução

A atenção concedida atualmente à Educação e aos recursos didáticos mobilizados pelos diversos intervenientes no processo educativo torna evidente a necessidade e a pertinência de continuar a investir no estudo rigoroso desta problemática. A sua complexidade recomenda especial cuidado na abordagem e exige uma frequente aproximação aos contextos, tendo em conta a vertiginosa mudança que tem caracterizado a sociedade atual.

O valor social atribuído à leitura e a importância da Educação Literária para a formação e para a vida de cidadãos livres e capazes de dar respostas adequadas aos desafios da sociedade têm vindo a ser destacados de diversas formas na comunidade científica.

Este trabalho visa contribuir para a melhor compreensão, à luz dos resultados da investigação mais recente, do contributo dado pelo manual escolar de Português para as práticas de leitura literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por isso, tem os seguintes objetivos: i) analisar o modo como as atividades propostas nos manuais promovem o cumprimento dos objetivos do domínio da Educação Literária em articulação com a compreensão na leitura; ii) compreender que repercussões terão tais opções para a reconstrução conjunta, de docentes e de alunos, de itinerários de leitura que possibilitem cultivar o gosto pela mesma.

Começamos por apresentar um breve enquadramento teórico, onde são apresentadas e discutidas algumas questões relacionadas com o manual escolar, com a leitura e com a Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Seguem-se a descrição da metodologia utilizada, a análise e a discussão dos resultados do estudo, bem como as considerações finais.

Breve enquadramento teórico

Os manuais escolares, enquanto recursos pedagógico-didáticos, constituem-se como matéria que está na ordem do dia, muito embora as numerosas investigações que incidem sobre este assunto remontem a várias décadas, marcadas por questionamentos, debates e muita controvérsia (cf., a título de exemplo, Huot,

1989; Choppin, 1992; Castro, 1999; Bonafé, 2011; Rego, Gomes & Balula, 2012; Balula, Matos, Silva & Amante, 2016; Silva, Balula, Matos, Amante, Castelo & Melão, 2016). O número de agentes com interesse nas problemáticas inerentes ao manual escolar é elevado e, cada vez mais, não se subordina meramente a professores, alunos e encarregados de educação, já que o Ministério da Educação, as editoras, os autores e os livreiros têm igualmente um papel ativo nas políticas educativas, designadamente na qualidade de entidades reguladoras, produtoras e distribuidoras, respetivamente, deste instrumento de trabalho. Pelo exposto, não é surpreendente que Cabral (2005) ressalve

... a importância que o manual escolar tem na escola, a sua centralidade no desenvolvimento do Currículo, ao acompanhar trajetórias de ensino/aprendizagem, valorizar percursos ou até substituir o professor, [o que] permite legitimá-lo como uma fonte essencial de investigação que pretende aceder à cultura escolar e aos seus sistemas de representação. (p. 53).

O manual escolar, assumindo-se como um veículo do saber e do conhecimento com uma influência clara sobre os dois outros elementos da triangulação, o professor e o discente, está ao serviço das prerrogativas da regulação exercida por um poder central, e Ryan e Cooper (2010, p. 37) vão mais longe, ao defenderem que as escolas são

... pliant servants of those in power. Instead of humanistic institutions attempting to free individuals from their own lives' limitations, schools are viewed as institutions operating for the economic powers-that-be. The influence of corporate values is seen in many phases of school life, from the way textbooks are used to the widespread use of testing. (...) [S]chools claim to serve the needs of all but, in fact, serve the needs of the elites (that is, the people with the most power).

Na verdade, centrando-nos no contexto educativo nacional, e particularmente no ensino do Português, esta área disciplinar tem estado «à mercê das frequentes alterações das orientações programáticas» (Balula, Matos, Silva & Amante, 2016, p. 56) que se têm feito sentir sobretudo nas últimas duas décadas e que emanam de um certo imperialismo do Estado, como Cabral (2005, p. 9) observa: «De forma explícita ou implícita, o ME induz determinada mundovisão, contribuindo, largamente para a difusão/standardização dos diferentes interesses e valores sociais (políticos, culturais, económicos).»

O documento orientador vigente, designado como *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, apresenta um currículo homogéneo que se assume, ao nível do domínio da Educação Literária, como «um currículo mínimo comum de obras literárias de referência» e que é constituído por «sete títulos por ano de escolaridade» (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8). Obviamente, a seleção plasmada neste documento oficial não está isenta de críticas, na medida em que se pode considerar que não toma em consideração as preferências dos alunos, as particularidades regionais/locais e a própria autonomia docente. Como Leite (2007) postula, «[n]a sociedade onde a diversidade e o multicultural são, cada vez mais, aspectos que as caracterizam, não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, em que apenas alguns se revêem e se sentem legítimos».

No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* está previsto que as leituras de cariz obrigatório sejam «complementadas com a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno» (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8). Não se pretende, portanto, o apagamento de preferências individuais, mas a constituição e a promoção de um *corpus* textual que transcende as fronteiras do nacional, da temporalidade e de género, através de um novo e mais amplo acervo que o domínio da Educação Literária, introduzido em 2012 (cf. Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), válida e legítima. Importa recuperar, a este propósito, um excerto no qual se salienta que

[o] domínio da Educação Literária (...) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação. (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8)

Das políticas educativas às práticas na sala de aula, observamos divergências, pela multiplicidade de atores envolvidos em todo o processo, conforme expusemos acima. O caminho que se traça entre as orientações programáticas, a leitura das

mesmas pelas editoras e pelos autores de manuais escolares e o trabalho de mediação, por parte de professores, entre este dispositivo pedagógico e os alunos torna-se, muitas vezes, algo sinuoso e um tanto ou quanto imprevisível, conforme Mariana Oliveira Pinto (2003, p. 179), citando Ferraz, nos lembra:

... um manual não é uma cópia do programa (...), 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 objectivos definidos em relação com as finalidades do sistema educativo.

Isto permitir-nos-ia afirmar que o manual escolar condiciona, em grande parte, a autonomia do aprendente, o qual se vê limitado no acesso a alguns dos textos prescritos que não são apresentados na íntegra, bem como nas actividades de compreensão na leitura que nem sempre estimulam o recurso a metodologias e estratégias metacognitivas promotoras de reflexão sobre um dado texto.

Sabendo-se que «... é precisamente o *corpus* literário que constitui uma fonte importante de cenários didáticos associados à exploração de outros domínios» (Silva, Balula, Matos, Amante, Castelo & Melão, 2016, p. 205), pretendemos, na secção subsequente, tomar as actividades propostas nos manuais escolares como objeto da nossa análise para aferirmos se e como é promovido o cumprimento dos objetivos do domínio da Educação Literária em articulação com a compreensão na leitura. É, ainda, nossa intenção compreender as repercussões que tais opções podem ter para a reconstrução conjunta, de docentes e de discentes, de itinerários de leitura que possibilitem cultivar o gosto pela mesma, isto porque subscrevemos as palavras de Azevedo e Balça (2016, p. 1), quando argumentam que «... nós não nascemos leitores, mas tornamo-nos leitores, em função de experiências positivas e gratificantes que temos com a leitura ao longo da vida. (...) Daqui decorre a necessidade de fertilizar, com boas práticas (...) as actividades de leitura...».

De forma a dar cumprimento a tais objetivos, indagando a relevância da articulação proposta, entretecida em itinerários de leitura(s) partilhada(s), utilizamos como quadro teórico de referência Sá (2009; 2014) e Sim-Sim (2007). No primeiro caso, a autora distingue um conjunto de estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, implicando que a sua operacionalização se

centre na motivação para a leitura (por exemplo, «Criar materiais para a leitura»; «Rodear os alunos de um universo de leitura»; «Promover a partilha de experiências de leitura») e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (por exemplo, «Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos»; «Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos»). Para complementar tais estratégias, Sá (2014) coloca ainda a ênfase nas estratégias do leitor, no que respeita às etapas da pré-leitura, da leitura e da pós-leitura. Sim-Sim (2007) sublinha igualmente a necessidade do professor realizar um trabalho rigoroso e sistemático no que se refere ao ensino de «estratégias para abordar um texto» (Sim-Sim, 2007, p. 15), no âmbito de tais etapas, destacando a importância da sua mobilização por parte dos alunos.

Detenhamo-nos, pois, na análise a três manuais do 1.º CEB adaptados ao *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, por forma a tecermos algumas reflexões atinentes às atividades propostas, conducentes (ou não) a boas práticas, no âmbito da articulação acima exposta.

Estudo realizado

Metodologia

A abordagem utilizada foi de natureza qualitativa com recurso à técnica da análise documental, metodologia que se tem revelado adequada em estudos tendo como matéria-prima o manual escolar, contemplando quer análises de maior fôlego, envolvendo amostras mais diversificadas (Balula, Matos, Silva, Melão, Amante & Castelo, 2013), quer reflexões mais focadas em áreas disciplinares específicas (por exemplo, Costa, Sousa & Cardoso, 2015; Ramos, 2012).

A nossa amostra é constituída por três manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, destinados ao 1.º (M1), 2.º (M2) e 3.º (M3) anos de escolaridade, adaptados ao *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Os critérios de seleção dos manuais foram os seguintes: i) pertença a projetos editoriais distintos, podendo desvelar diferentes formas de abordagem que favorecessem uma análise mais aprofundada e rica; ii) possibilidade de avaliação da progressão operada, ao longo dos três níveis de ensino contemplados, no que respeita à exploração dos domínios da Educação Literária e da Leitura e Escrita.

Relativamente ao processo de categorização realizado, seguiram-se os passos sugeridos na literatura de especialidade (por exemplo, Bardin, 2004; Coutinho, 2011), tendo sido constituídas, para todos os manuais, categorias *a posteriori*, tendo por base os objetivos e os descritores de desempenho do *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), mormente os relativos ao domínio da Educação Literária, de modo a podermos compreender que tipo de atividades os manuais privilegiavam e quais as razões que subjaziam a tal escolha.

Procedemos, igualmente, ao cruzamento dos objetivos e dos descritores de desempenho referidos com o quadro teórico relativo às estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura (Sá, 2009; 2014; Sim-Sim, 2007).

Análise dos resultados

Na Tabela 1 apresentamos a análise dos resultados relativos ao manual do 1.º ano de escolaridade.

Tabela 1 – Atividades privilegiadas no manual do 1.º ano de escolaridade

Categorias	Ocorrências	%
Ilustrar textos ou excertos de textos	4	25%

Recitar poemas	4	25%
Dramatizar partes de textos	3	18,7%
Contar histórias com recurso a diferentes linguagens	2	12,5%
Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto	2	12,5%
Fazer pesquisas em diferentes suportes	1	6,2%
Total	16	100%

Da análise da Tabela 1 podemos inferir que as categorias que mais se destacaram foram «Ilustrar textos ou excertos de textos» e «Recitar poemas» (4 ocorrências cada).

Pela relevância do seu conjunto, entendemos ser também importante salientar as categorias «Dramatizar partes de textos» e «Contar histórias com recurso a diferentes linguagens» (3 ocorrências e 2 ocorrências, respetivamente). A título exemplificativo, mencionamos duas dessas atividades: «Dramatiza esta pequena história com um colega» (M1); «Ilustra a história que tem o segredo que achaste mais engraçado» (M1).

As categorias «Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto» (2 ocorrências) e «Fazer pesquisas em diferentes suportes» (1 ocorrência) receberam pouca atenção. Embora, no segundo caso, tal se possa compreender, face à fase do percurso formativo em que as crianças se encontram, no primeiro caso consideramos ser uma lacuna relevante, pela riqueza, por exemplo, que os elementos paratextuais das obras desvelam, aspeto reconhecido e frisado na literatura de especialidade (Fillola, 2008; González Colina, 2013).

No que se refere à mobilização de estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, podemos inferir as seguintes:

- i) Centradas na motivação para a leitura (promover a partilha de experiências de leitura – cruzar a leitura com outras formas de expressão – dramatização/expressão plástica; variar as experiências de leitura dos alunos – ler diferentes tipos de textos: poesia/texto narrativo);

- ii) Centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura (ativação de conhecimentos prévios; elaboração de previsões; fazer uma síntese do que foi compreendido).

Na Tabela 2 apresentamos a análise dos resultados respeitantes ao manual do 2.º ano de escolaridade.

Tabela 2 - Atividades privilegiadas no manual do 2.º ano de escolaridade

Categorias	Ocorrências	%
Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto	31	43,6%
Escrita planificada	13	18,3%
Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista	11	15,4%
Escrever textos	6	8,4%
Propor títulos alternativos para textos	4	5,6%
Fazer pesquisas em diferentes suportes	3	4,2%
Dar continuidade a um texto	1	1,4%
Ilustrar textos ou excertos de textos	1	1,4%
Criar uma história a partir de imagens	1	1,4%
Total	71	100%

Da análise da Tabela 2 destaca-se, por número de ocorrências (31) e representação de percentagem (43,6%), a categoria «Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto». Ainda que com inferior representatividade, segue-se a categoria «Escrita planificada» com 13 ocorrências, representando 18,3%. Estes dados permitem-nos inferir, por um lado, que se privilegiam percursos de leitura e de escrita orientados; por outro, que é dado destaque às atividades de pré-leitura. A par destes resultados, salientamos, também, a categoria «Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista» com 11 ocorrências, elegendo o aluno como sujeito ativo na interpretação da mensagem e, por isso, convidado a mobilizar os seus conhecimentos sobre o mundo, também em situações de atividades de pós-leitura.

A este respeito, as atividades que cabem nas categorias «Propor títulos alternativos para textos» e «Fazer pesquisas em diferentes suportes» são escassas (4 e 3 ocorrências, respetivamente). Destacam-se, também, pelo número reduzido as categorias «Dar continuidade a um texto», «Ilustrar textos ou excertos de textos» e «Criar uma história a partir de imagens» com uma ocorrência cada, representando 1,4% respetivamente.

A categoria «Escrever textos» congrega 6 ocorrências. Salientamos este aspeto dado os 8,4% não se inscreverem na categoria de «Escrita planificada», já que, os enunciados da primeira, não orientam ou estruturam o trabalho do aluno, antes apelam à escrita recreativa. A título de exemplo, apresentamos alguns enunciados: «Imagina que és uma letra do alfabeto. Qual serias? Apresenta dois motivos que expliquem a tua escolha» (M2); «Escreve um texto em que escolhas outras duas palavras que tenham saído do livro. Explica porque quiseram sair e como o conseguiram» (M2).

No que diz respeito ao recurso a estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, as atividades propostas pelo manual clarificam a mobilização de estratégias:

- i) centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura (ativação de conhecimentos prévios; elaboração de previsões; trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos; responder a questões sobre o texto);
- ii) centradas na motivação para a leitura (variar as experiências de leitura dos alunos – ler diferentes tipos de textos (poesia/texto narrativo); promover a partilha de experiências de leitura - cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, escrever a partir de textos lidos, propor títulos alternativos para textos e manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista).

Na Tabela 3 apresentamos a análise dos resultados respeitantes ao manual do 3.º ano de escolaridade.

Tabela 3 – Atividades privilegiadas no manual do 3.º ano de escolaridade

Categorias	Ocorrências	%
Fazer pesquisas em diferentes suportes	8	27,5%
Escrever textos	4	13,7%
Completar histórias	3	10,3%
Propor títulos alternativos para textos	3	10,3%
Dar continuidade a um texto	3	10,3%
Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto	2	6,8%
Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista	2	6,8%
Criar histórias a partir de um título	1	3,4%
Contar histórias com recurso a diferentes linguagens	1	3,4%
Escrita planificada	1	3,4%
Recitar poemas	1	3,4%
Total	29	100%

Da análise da Tabela 3 depreendemos que a categoria que mais sobressai diz respeito a «Fazer pesquisas em diferentes suportes» (8 ocorrências), seguindo-se «Escrever textos» (4 ocorrências). Pela sua depreciação, importa realçar as categorias «Criar histórias a partir de um título», «Contar histórias com recurso a diferentes linguagens», «Escrita planificada» e «Recitar poemas» (1 ocorrência cada).

No que respeita às fases do ato de leitura privilegiadas, a que recebe menos atenção é a pré-leitura, como inferimos a partir da categoria «Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto» (2 ocorrências), aspeto que nos merece reparo dada a relevância da realização de um trabalho rigoroso e sistemático nesta etapa, de modo a que possam ser criados itinerários de leitura com fins recreativos, proporcionando prazer na leitura, como vincado na literatura de especialidade (Pinto, 2009; Sim-Sim, 2007).

A etapa da pós-leitura é enfatizada, quer pelo número de atividades associadas a cada categoria (nomeadamente a que mais se destacou, «Fazer

pesquisas em diferentes suportes», com 8 ocorrências), quer pela sua diversidade, também patente na Tabela 3. No âmbito da categoria que maior relevo obteve, salientam-se, por exemplo, as seguintes atividades: «No texto usa-se a palavra *república*. Descobre o seu significado, pesquisando em livros» (M3); «Para compreenderes melhor o texto, procura no dicionário o significado das palavras que desconheces e regista-o no caderno» (M3); «Investiga na *internet* sobre os cuidados que devemos ter com a água e como podemos contribuir para preservar a sua qualidade» (M3).

No que diz respeito à operacionalização de estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, as atividades apontadas possibilitam, por exemplo, a mobilização das estratégias seguintes:

- i) Centradas na motivação para a leitura (variar as experiências de leitura dos alunos – ler diferentes tipos de textos (poesia/texto narrativo); promover a partilha de experiências de leitura - cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, escrever a partir de textos lidos);
- ii) Centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura (ativação de conhecimentos prévios; elaboração de previsões; trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos; responder a questões sobre o texto).

Considerações finais

A investigação sobre o manual escolar tem sublinhado a importância deste instrumento pedagógico, que orienta e conforma grande parte das práticas escolares de ensino/aprendizagem (e.g. Pinto, 2003; Cabral, 2005). Também se constata que tem havido, nos últimos anos, mudanças significativas não só no processo de avaliação e certificação dos manuais escolares, como também nas orientações curriculares para o ensino do Português, nomeadamente no que diz respeito ao ensino da leitura e à educação literária. Por esse motivo, este trabalho procura i) analisar o modo como as atividades propostas nos manuais promovem o cumprimento dos objetivos do domínio da Educação Literária em articulação com a

compreensão na leitura; ii) compreender que repercussões terão tais opções para a reconstrução conjunta, de docentes e de alunos, de itinerários de leitura que possibilitem cultivar o gosto pela mesma. Para tal, neste trabalho foi feita uma análise de conteúdo de três manuais do 1.º CEB adaptados ao *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), sendo as atividades de leitura e de educação literária integradas em categorias constituídas *a posteriori* e relacionadas com as estratégias de ensino explícito da compreensão na leitura propostas por Sá (2009; 2014) e Sim-Sim (2007).

Os resultados desta análise permitem tecer várias considerações. Em primeiro lugar, constata-se que, em qualquer um dos três manuais, são usadas várias atividades de naturezas diferentes para promover os objetivos do domínio da Educação Literária e, simultaneamente, fomentar a compreensão e a motivação para a leitura (exemplos de atividades para desenvolver a compreensão na leitura: antecipar informação / fazer previsões acerca do texto, propor títulos alternativos para textos, ilustrar textos ou excertos, escrever textos; exemplos de atividades de motivação para a leitura: completar histórias, contar histórias com recurso a diferentes linguagens, ilustrar textos ou excertos, dramatizar partes de textos, recitar poemas). Especificamente em termos de compreensão na leitura, são igualmente de registar, nos manuais analisados, atividades que cobrem as três fases do processo: pré-leitura (e.g. antecipar informação / fazer previsões acerca do texto), leitura (e.g. propor títulos alternativos para textos, recitar poemas) e pós-leitura (e.g. ilustrar textos ou excertos, dar continuidade a um texto).

Contudo, apesar de os manuais proporem estratégias que abarcam as várias necessidades, é de salientar que nem sempre estas recebem o peso adequado. Por exemplo, as atividades de pré-leitura incluídas na categoria «Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto» ocorrem apenas duas vezes tanto no M1 como no M3, sendo que a escassez destas ocorrências não permite fomentar um itinerário de leitura que poderia ser mais motivante, envolvente e profícuo para o aluno como ator do processo de leitura. Outro exemplo reside na recitação de poemas. Embora tal atividade possa ter um impacto muito positivo em termos de motivação para a leitura literária e compreensão profunda dos efeitos estéticos, é quase inexistente no manual M3 e encontra-se totalmente ausente no M2.

Outra conclusão derivada dos resultados do estudo consiste na grande variação existente entre projetos editoriais em termos das estratégias usadas, variação essa que não pode ser atribuída somente ao ano de escolaridade. De facto, alguns manuais valorizam mais determinadas estratégias, enquanto outros privilegiam opções com objetivos diversos. Por exemplo, embora o peso das atividades de pré-leitura possa ser semelhante em manuais de 2.º ou de 3.º ano, verifica-se que, no caso dos manuais analisados, existe uma valorização muito maior destas estratégias no M2 do que no M3. Além disso, a quantidade de atividades dedicadas ao domínio da Educação Literária, em articulação com a compreensão na leitura, é igualmente diferente, registando-se um número muito mais elevado de ocorrências no M2, por comparação com os manuais M1 e M3 (apesar de este último não ser do 1.º ano e poder, por isso, incluir bastantes atividades de Educação Literária e Leitura/Escrita).

Essa variação dará certamente origem a diferentes resultados em termos de itinerários de leitura, motivação para a mesma e articulação com o treino da compreensão escrita, resultados esses também bastante dependentes da mediação do professor. É certo que essa variação contribui para um enriquecimento das possibilidades de escolha de projetos editoriais mais adequados aos interesses, necessidades e estilos de ensino/aprendizagem dos alunos e dos professores. No entanto, pode igualmente levar a que determinada fase ou componente do processo de leitura (literária) não seja suficientemente focalizada. Por esse motivo, é de propor que os autores de manuais ponderem, contabilizem e equilibrem o peso atribuído às várias estratégias. Para garantirem uma distribuição adequada da atenção dos alunos e professores às diferentes fases e necessidades do processo de leitura (literária), será útil a identificação e contabilização das atividades efetivamente propostas e das estratégias que as mesmas mobilizam. Com esta calibração mais rigorosa das propostas realizadas, poder-se-á procurar o equilíbrio e a abrangência necessários para ir ao encontro das especificidades dos diferentes alunos, textos e competências envolvidas na compreensão da leitura.

Respondendo aos objetivos iniciais com base nestas observações, podemos considerar que as atividades propostas nos manuais promovem o cumprimento dos objetivos do domínio da Educação Literária em articulação com a compreensão na

leitura, embora de forma, em alguns manuais, incompleta, parcial e não suficientemente equilibrada. Estas opções, quando incompletas e/ou menos equilibradas, poderão levar à reconstrução de itinerários de leitura não tão plenos e motivantes quanto o desejável. Para evitar este fenómeno, será fundamental que os autores de manuais procurem calibrar devidamente as suas propostas, tendo em conta que é muito grande o impacto do manual escolar nas práticas de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo e A. Balça (Coord.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 1-14). Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Balula, J. P., Matos, I. A., Silva, A. I., & Amante, S. (2016). O manual escolar português: das políticas às práticas. In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. Mesquita, J. Cunha & A. Arqueiro (Eds.), *V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 55-64). Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Balula, J. P., Matos, I. A., Silva, A. I., Melão, D., Amante, S., & Castelo, A. (2013). *As repercussões das metas curriculares nos manuais escolares de Português do ensino básico*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/2029>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).
- Bonafé, J. (2011). *Políticas do manual escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino básico do 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Castro, R. V. (1999). «Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares». In R. V. Castro, A. Rodrigues; J. L. Silva & M. L. Sousa (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.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Costa, T., Sousa, O. C., & Cardoso, A. (2015). Compreensão na leitura num manual de estudo do meio. *Da investigação às práticas* 5 (1), 98-117.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Fillola, A. M. (2008). Formulación de expectativas y paratextos: motivación y guía para el lector en formación. In F. L. Viana, E. Coquet & R. L. Ramos (Coord.) *Atas do 7.º encontro nacional/5.º Internacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Universidade do Minho, (pp. 1-26). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/13555>
- González Colina, D. (2013). Importancia de los paratextos en la lectura y interpretación de textos literarios. *Multiciencias*, 13 (2), 180-189. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/904/90428841010.pdf>
- Huot, H. (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Éditions du Seuil.
- Leite, C. (2007). «Questões do currículo e da educação intercultural». Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/5495>
- Pinto, L. (2009). Motivar, ler e escrever: alguns exemplos. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coord.) *Modelos e práticas em literacia* (pp. 99-113). Lisboa: LIDEL.
- Pinto, M. O. (2003). «Estatuto e funções do manual escolar de língua Portuguesa». Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/598>.

- Ramos, M. H. S. (2012). Os manuais escolares do 3.º ano no ensino da compreensão da leitura. *Exedra. Número Temático. Português: Investigação e Ensino*, 322-339.
- Rego, B., Gomes, C., & Balula, J. P. (2012). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal. Um contributo para a excelência. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Orgs.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 129-138). Montargil: AEPEC.
- Ryan, K., & Cooper, J. (2010). *Those who can, teach*, 12th ed. Boston, MA: Wadsworth/Cengage Learning
- Sá, C. M. (2009). Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sá, C. M. (2014). Estratégias do leitor. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Silva, A. I., Balula, J. P., Matos, I. A., Amante, S., Castelo, A., & Melão, D. (2016). Manuais escolares de Português: cenários didáticos de educação literária a partir das Metas Curriculares. In B. Hlibowicka-Weglarz, J. Wisniewska, E. Jablonka (Eds.), *Língua Portuguesa. Unidade na Diversidade* (pp. 193-206). Lublin, Polónia: WydawnictwoUniwersytetu Marie Curie-Sklodowskiej.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UID/Multi/04016/2016. Agradecemos adicionalmente ao Instituto Politécnico de Viseu e ao CI&DETS pelo apoio prestado.

Acknowledgments

This work is financed by national funds through FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P., under the project UID/Multi/04016/2016. Furthermore, we would like to thank the Instituto Politécnico de Viseu and CI&DETS for their support.