



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

O TEXTO EXPOSITIVO NUM MANUAL ESCOLAR DE ESTUDO DO MEIO

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa
no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico**

Teresa Alexandra Mendes Costa

Orientadores: Otília da Encarnação Costa e Sousa

e Maria Adriana Príncipe Cardoso

2011

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, às Professoras Otília Sousa e Adriana Cardoso pelo acompanhamento de todo o trabalho, pelo esclarecimento de dúvidas e, sobretudo, pela forma como me fizeram acreditar que era possível concluir com sucesso este percurso.

Ao Ministério da Educação, através da Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC) e da Divisão de Manuais Escolares da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) pela disponibilização dos dados respeitantes à adoção dos manuais escolares.

À Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), principalmente a todos os professores que partilharam comigo estes dois anos de trabalho e que me ajudaram a percorrer o caminho da descoberta e da aprendizagem.

Aos colegas do Mestrado, sobretudo à Catarina Pereira, pelos momentos de reflexão e trabalho conjunto e pelo apoio e encorajamento dado.

Aos colegas e, especialmente, aos meus alunos do Colégio Cesário Verde, que sempre me apoiaram e que me deixaram aplicar nas suas aulas algumas das minhas descobertas na área da compreensão leitora.

Ao Ricardo, por tudo o que significou durante este ano de trabalho.

Por último, e não menos importante, à minha família e, de uma maneira especial, aos meus pais, pela motivação, paciência e apoio durante a realização da dissertação.

Título: O Texto Expositivo num Manual Escolar de Estudo do Meio

RESUMO

O domínio de competências ao nível da compreensão leitora assume-se, cada vez mais, como o caminho para chegar ao conhecimento. O tipo de texto que se assume como o meio privilegiado de acesso ao conhecimento é o texto expositivo. Neste sentido, é importante que os alunos utilizem estratégias de leitura adequadas aos diferentes tipos de texto expositivo que encontram ao longo da sua vida académica, por exemplo, quando realizam trabalhos de pesquisa para aceder ao conhecimento. Para isso, é importante que os textos a que os alunos têm acesso diariamente na sala de aula (nomeadamente, os textos dos manuais) sejam adequados ao desenvolvimento dessas competências.

Neste estudo, analisamos os textos expositivos do manual de Estudo do Meio do 4.º ano mais adotado em Portugal no ano letivo 2010/2011, no sentido de: (i) verificar a representatividade do texto expositivo no manual; (ii) analisar a estrutura dos textos expositivos que ocorrem no manual; (iii) verificar qual é a intencionalidade didática/pedagógica subjacente ao uso desses textos; (iv) verificar se o manual analisado se encontra de acordo com os princípios orientadores do Currículo e do Programa de Estudo do Meio.

Nesta investigação, apuramos a percentagem de textos expositivos existentes no manual, analisamos a estrutura dos textos expositivos de acordo com a proposta de Meyer (1985), analisamos o tipo de questões que acompanham os textos, bem como as relações entre as perguntas e as respostas, de acordo com a perspetiva de Raphael (1986) (citado em Giasson, 2000:294). O manual foi ainda analisado à luz do que é preconizado pelos documentos oficiais, programas e currículo.

Palavras-chave: didática da Língua Portuguesa; texto expositivo; compreensão leitora; manual escolar; acesso ao conhecimento; competências.

Title: The Expository Text in an Environmental Studies Student Handbook

ABSTRACT

The mastery of skills in reading comprehension is assumed, increasingly, as the way to attain knowledge. Expository text is assumed to be the most privileged means to access knowledge. In this sense, it is important that students use appropriate reading strategies to different types of expository text they encounter throughout their academic life, for example, when performing research work to access knowledge. It is, therefore important that the texts student access daily in the classroom (including the texts in manuals), are suitable for the development of these skills.

In this study, we analyse the expository texts in the Year 4 student handbook, adopted in Portugal for the academic year 2010/2011, for Environmental Studies in order to: (i) ascertain the representativeness of the essay in the manual; (ii) analyse the structure of the expository texts in the manual; (iii) ascertain the didactic/ pedagogical intention underlying the use of these texts; (iv) ascertain whether the analysed manual is in line with the guiding principles of the Environmental Studies Curriculum and Program.

In this investigation, we determine the percentage of existing expository texts in the manual, analyse the structure of expository texts in accordance with the proposal of Meyer (1985), analyse the types of questions that accompany the texts, as well as the relationship between the questions and answers, according to Raphael's perspective (1986) (quoted in Giasson, 2000:294). The manual is further examined in line with recommendations made by official documents, programs and curriculum.

Keywords: teaching the Portuguese language; expository text; reading comprehension; textbook; access to knowledge; skills.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
1.1 Temática.....	1
1.2. Problema a estudar	4
1.3. Objetivos	4
1.4. Organização da dissertação	4
1.5. Enquadramento metodológico.....	5
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
2.1. Texto expositivo	9
2.1.1 Abordagem de Meyer para a análise da prosa.....	12
2.2 O texto expositivo e o acesso ao conhecimento	17
2.3 A compreensão do texto expositivo	19
2.4. O texto expositivo nos documentos oficiais.....	23
2.5 O texto expositivo nos manuais escolares	25
2.5.1 Os manuais escolares e o trabalho do professor.....	25
2.5.2 Os manuais escolares e o texto expositivo	29
2.5.3 O manual escolar e a leitura.....	34
2.6 Conclusão	47
CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO.....	49
3.1 Manual selecionado	49
3.1.1 Estrutura do manual.....	50
3.1.2 Planificação Anual da Atividade Pedagógica.....	51
3.1.3 Desenvolvimento dos temas.....	52
3.2 Estrutura dos textos apresentados pelo manual	55
3.3 O trabalho de compreensão leitora no manual analisado.....	57
3.3.1 Antes da leitura.....	60
3.3.2 Durante a leitura	61
3.3.3 Depois da leitura.....	63

3.3.4 Actividades propostas	66
3.4 O manual escolar e o programa	77
3.5 O manual escolar e a interdisciplinaridade	82
3.6 O manual escolar e o ensino por competências	83
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXO 1- Gráficos organizadores e palavras-chave (Akhondi, M., Malayeri, F. A., Samad, A. A., 2011)	A1
ANEXO 2 – Caraterísticas das perguntas que ajudam a aprender (Bargalló e Tort, 2006:65-66).....	A3
ANEXO 3 – Texto classificado como descrição e coleção (Rodrigues, A. et al., 2010).....	A5
ANEXO 4 – Texto classificado como coleção (Rodrigues, A. et al., 2010)	A7
ANEXO 5 – Texto classificado como resposta e coleção (Rodrigues, A. et al., 2010).....	A9
ANEXO 6 – Exemplo de texto apresentado pelo manual (Rodrigues, A. et al., 2010)	A11

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 Temática

A presente investigação insere-se no domínio da didática da Língua Portuguesa, em particular no âmbito da competência leitora.

A escolha deste tema resulta, essencialmente, de uma preocupação pessoal, fruto dos problemas e dificuldades encontrados no trabalho com os textos expositivos existentes nos vários manuais escolares. A pertinência do trabalho aumenta quando cruzamos esta preocupação com os dados apresentados por estudos já realizados em Portugal sobre este tema (Duarte, 2010; Martinha, 2011). De acordo com informações provenientes do estudo de Moss (2004) e dos Relatórios das Provas de Aferição de 2010, do Ministério da Educação, ainda existem problemas ao nível da compreensão dos textos expositivos, uma competência essencial no percurso académico dos estudantes.

A maioria das investigações já realizadas sobre a compreensão leitora centrarse, essencialmente, nas questões didáticas e nas estratégias que deverão ser utilizadas pelos professores em sala de aula. Assim, consideramos importante perceber porque é que, mesmo depois de tudo o que já foi publicado sobre esta temática, os resultados não melhoram. Decidimos, então, dedicar este estudo aos manuais escolares do 1.º ciclo do ensino básico, especificamente a um manual de Estudo do Meio do 4.º ano, concentrando-nos, essencialmente, nos textos expositivos, porque são estes os que normalmente são lidos pelos alunos para aprofundar os seus conhecimentos nos diversos domínios do currículo.

Tendo em conta as exigências da sociedade atual relativamente às competências de leitura, considera-se que uma das grandes competências que os alunos deverão desenvolver e utilizar ao longo da sua vida é a leitura (Tavares, 2007:84; Ministério da Educação, 2001:31). Sim-Sim (2007:5) afirma mesmo que “(...) *saber ler* é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional.” PISA 2009:18 “(...) success in reading provides the foundation for achievement in other subject areas and for full participation in adult life.”

Nos modelos interativos de leitura define-se leitura como um processo interativo entre o leitor e o texto, em que o primeiro tem o objetivo de compreender e interpretar o segundo (Reis, 2009; Aragonés, 2004; Colomer, 2002, Snow 2002, Viana et al., 2010).

No entanto, não podemos deixar de realçar que a aprendizagem da leitura é um processo complexo que envolve duas habilidades principais, que deverão ser alvo de ensino explícito: a decifração e a compreensão. (Sim-Sim, 2007; Esteve, 2009). A primeira assegura o reconhecimento automático de palavras e a segunda é responsável pela extração de significado do que se lê. Enquanto se pode decifrar sem compreender, não há compreensão sem acesso à transformação do material gráfico em imagens fónico/conceptuais.

Cantón (1997) designa a compreensão na leitura como “leer para aprender” e refere que a compreensão na leitura “(...) consiste en una lectura dirigida a aumentar los conocimientos. Suele ser lenta, repetida, com retrocessos contínuos, poniendo en prática estratégias de relación com conocimientos prévios, aclaración de conceptos y síntesis para ayudar a la transformación del conocimiento” (citado por Aragonés, 2004:213).

Apesar da compreensão na leitura já ter sido alvo de vários estudos, e de já conseguirmos encontrar propostas concretas de como devem ser desenvolvidas as atividades de compreensão na leitura na sala de aula (Giasson, 2000; Sim-Sim, 2007; Esteve, 2009; Viana et al. 2010), a verdade é que os resultados a este nível não melhoram significativamente, tal como se pode verificar pelos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Procedendo à análise dos resultados por competência das provas de aferição de 2004, 2005 e de 2006, no que se refere à **compreensão da leitura**, conclui-se que não há diferenças significativas entre os três anos.

Muito embora mais de 50% das respostas se situe no código máximo, a percentagem de respostas com zero (entre 26 e 34%) é expressiva, ainda mais se somada à dos alunos que não responderam. O ano de 2004 fica assinalado pelos melhores resultados ao nível do código máximo (Lima, Varela, Pignatelli, Duarte e Ucha, 2007:7)

Os investigadores tentam explicar estes resultados equacionando várias causas, entre as quais se encontram as seguintes:

- O ensino explícito da compreensão na aula não está a ser bem sucedido. Os alunos não conseguem, autonomamente, ler e compreender os textos, porque “(...) a Escola “manda ler”, raramente fornecendo os instrumentos de ordem referencial e discursiva que sustentam as operações cognitivas de nível superior” (Tavares, 2007:85);
- A compreensão dos vários tipos de texto não é realizada, na sala de aula, de forma correta porque, na maioria dos casos, os professores só se apoiam nos textos e nas

propostas que aparecem nos manuais escolares e estas não estão bem formuladas ou são insuficientes. Tal como refere Camps (2006:211), “(...) el enfoque didático predominante incluye una presentación teórica de las características del tipo de texto estudiado, la lectura de un texto que las ejemplifique y unas propuestas de producción muy abierta y muy poco guiada”;

- Os textos que aparecem nos manuais, e que são, por vezes, o recurso mais fácil de obter por parte dos alunos, não estão construídos de forma a auxiliá-los no processo de compreensão dos mesmos e apresentam vários problemas:

1. Los textos presuponen en el aprendiz un conocimiento inicial sobre el tema que es excesivo y poco realista.
2. Los textos requieren del aprendiz una contribución excesiva para garantizar la coherencia.
3. Los textos carecen de unas metas de contenido claras y un plan correspondiente para alcanzarlas.
4. Los textos están redactados de tal manera que resultan opacos respecto a como unir unas ideas con otras, como diferenciar su grado de importancia y como articularlas entre sí (Miguel, 1993:222).

Quando nos referimos aos manuais escolares não estamos só a pensar nos livros de Língua Portuguesa, mas também nos de outras áreas curriculares, porque, apesar de, normalmente, se ligar este tema à Didática da Língua Portuguesa, a verdade é que a compreensão textual é transversal a todas as áreas do saber e tem vindo a constituir-se como um campo de investigação e de ensino (Halliday, 1996; Moje, 2008; Love, 2009; McKeown et al., 2009; Fang e Schleppegrell, 2010; Wilson, 2011).

São várias as questões que se discutem na literatura acerca dos manuais escolares, no entanto, para este trabalho, interessa-nos sobretudo a questão do conteúdo, nomeadamente, a abordagem dos textos expositivos do ponto de vista da compreensão leitora e do acesso ao conhecimento.

Apesar de sabermos que os alunos têm de ser capazes de interpretar todos os textos e que “(...) a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas da compreensão” (Sim-Sim, 2007:14), aqueles que, de acordo com Esteve (2009), mais contribuem para a obtenção de informação nova nos diversos domínios são os textos expositivos. Este autor refere mesmo que “(...) entrar na dinâmica de este tipo de texto significa para muchos escolares triunfar académicamente. Para aprender conceptos nuevos y, también, para mostrar los propios conocimientos y descubrimientos se hace prácticamente indispensable dominar totalmente el texto explicativo.” (Esteve, 2009:192)

1.2. Problema a estudar

O problema que pretendemos estudar pode ser definido da seguinte forma: sendo o texto expositivo essencial para o percurso académico dos estudantes, de que forma é que o mesmo é abordado no manual de Estudo do Meio do 4.º ano mais adotado em Portugal no ano letivo 2010/2011?

O trabalho que se pretende desenvolver insere-se no âmbito da compreensão leitora e consiste na análise dos textos expositivos que aparecem neste manual escolar, bem como do tipo de questões que os acompanham. Se os textos que aparecem nos manuais forem realmente bons do ponto de vista da construção e apresentarem uma abordagem que permita aos alunos compreendê-los facilmente, então os problemas da compreensão prendem-se, possivelmente, com outros aspetos. Mas, se, pelo contrário, os textos expositivos e as propostas de trabalho que os acompanham não forem construídos de modo a apoiar e desenvolver a compreensão, é porque há um trabalho importante que ainda tem de ser feito ao nível dos manuais escolares em Portugal.

1.3. Objetivos

Para este estudo, definimos quatro grandes objetivos:

- a) Verificar a representatividade do texto expositivo no manual de Estudo do Meio do 4.º ano mais adotado em Portugal no ano letivo 2010/2011;
- b) Analisar a estrutura dos textos expositivos que ocorrem nesse manual;
- c) Verificar qual é a intencionalidade didática/pedagógica subjacente ao uso desse texto;
- d) Verificar se o manual analisado se encontra de acordo com os princípios orientadores do Currículo e do Programa de Estudo do Meio.

1.4. Organização da dissertação

Para alcançarmos os objetivos definidos, começamos por apresentar, logo no capítulo 2, uma revisão de bibliografia existente sobre o tema.

Neste âmbito, consideramos importante, em primeiro lugar, perceber o que se entende por texto expositivo, qual a sua importância para o acesso ao conhecimento e qual a sua relação com as questões que se prendem com o tema da compreensão leitora.

Numa segunda fase, centramo-nos no manual escolar, como recurso privilegiado em sala de aula, relacionando-o com o trabalho do professor, as características do texto expositivo, a compreensão na leitura e os documentos orientadores do Ministério da Educação.

No capítulo 3, apresentamos a análise do manual Estudo do Meio do 4.º ano mais vendido em Portugal no ano letivo 2010/2011. Procedemos ao levantamento e à apreciação crítica dos seguintes dados: (i) tipos de texto existentes no manual; (ii) estrutura dos textos expositivos presentes; (iii) intencionalidade didática/pedagógica dos mesmos; (iv) tipologias das questões que acompanham os textos e (v) relação pergunta/resposta. Por fim, analisamos a adequação do manual analisado ao Programa e ao Currículo Nacional.

Finalmente, apresentamos as conclusões deste estudo. Neste espaço de discussão e reflexão, esperamos poder dar um contributo para a melhoria dos manuais escolares em Portugal no domínio do desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que os manuais escolares ainda constituem um suporte de grande importância para o desenvolvimento das atividades na sala de aula, chegando mesmo a condicionar os temas a trabalhar e a forma de abordagem dos mesmos (Pinto, 2003).

1.5. Enquadramento metodológico

A presente investigação foi desenvolvida de acordo com as seguintes fases:

1. Elaboração do estado de arte acerca da investigação desenvolvida no âmbito do texto expositivo, compreensão leitora e dos manuais escolares.
2. Seleção do manual a estudar.
3. Análise qualitativa e quantitativa do manual.
4. Análise comparativa do manual selecionado e dos documentos oficiais.

1.2.1. Elaboração do estado de arte

No que diz respeito ao texto expositivo, não existe consenso na literatura acerca das estruturas que este pode assumir. No entanto, tendo em conta a relevância que assume na literatura da área, adotamos neste estudo a proposta de Meyer (1985), que contempla cinco tipos de estrutura de textos expositivos: coleção, causalidade, resposta, comparação e descrição.

A investigação na área da compreensão leitora, que assume um papel preponderante nesta investigação, é desenvolvida tendo por base, sobretudo, as contribuições dos seguintes autores: Viana et al. (2010); Cassany, Luna & Sanz (2008); Giasson (2002) e Miguel (1993).

Por fim, na revisão do estado de arte relativamente aos manuais escolares assumimos como referência o estudo de Pinto (2003), Duarte (2011), dois autores que apresentam análises próximas da que apresentamos neste trabalho.

Este suporte teórico assume um papel de relevo nesta dissertação, dado que esteve na base de toda a investigação empírica desenvolvida posteriormente.

1.2.2. Seleção do manual a estudar

Para este trabalho, selecionámos o manual de Estudo do Meio do 4.º ano mais adotado em Portugal no ano letivo 2010/2011 - “Pasta Mágica - Estudo do Meio 4”, de Angelina Rodrigues, Cláudia Pereira, Isabel Borges e Luísa Azevedo (Areal Editores, 2010, 1.ª edição / 9.ª reimpressão). Esta decisão prende-se com o facto de querermos perceber se o manual que está a ser utilizado num maior número de escolas portuguesas apresenta uma abordagem do texto expositivo próxima do que é proposto na literatura sobre o tema.

1.2.3. Análise quantitativa e qualitativa do manual

A presente investigação utiliza o método quantitativo na análise do conteúdo, uma vez que tem “(...) como informação de base a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas (Quivy & Campenhoudt, 2008:227).

A recolha de dados foi realizada somente no próprio manual, sendo este o único sujeito da amostra. Estes dados foram depois tratados, através da construção de tabelas de frequência, “(...) em que, a cada grupo/categoria está associado o seu respetivo número de ocorrências” (Coutinho, 2011:134).

Os dados das tabelas de frequência foram depois apresentados graficamente, “(...) fazendo-se corresponder ao eixo horizontal dos x a variável independente e ao eixo vertical dos y as frequências/ocorrências verificadas na variável dependente” (Coutinho, 2011:135).

As categorias de análise utilizadas na recolha dos dados foram definidas segundo os tipos de dados a analisar:

- na tipologia de questões, as categorias apresentadas referem-se às existentes no manual (construção de resposta; escolha múltipla; ligação; verdadeiro ou falso; legendagem de figuras/siglas; preenchimento de quadros e preenchimento de lacunas), tendo-se acrescentado apenas a categoria *ordenação de items*¹;
- na análise da relação pergunta/resposta, as categorias apresentadas são as propostas por Raphael (1986), tendo-se acrescentado apenas a categoria *a resposta encontra-se nas ilustrações ou em esquemas*²;
- na tipologia textual foram utilizados os tipos de texto propostos pelo Dicionário Terminológico;
- nos sub-tipos de texto expositivo, utilizou-se a caracterização proposta por Meyer (1985).

Os dados recolhidos foram também sujeitos a uma análise qualitativa, fundamentada nos pressupostos teóricos consultados para a realização deste trabalho e na nossa experiência como utilizadores deste tipo de recurso na sala de aula.

1.2.4. Análise comparativa do manual selecionado e dos documentos oficiais

Finalmente, foi feita uma análise conjunta de todos os dados recolhidos à luz das orientações curriculares do Ministério da Educação: Programa de Estudo do Meio e Currículo Nacional.

¹ Ainda que a categoria *ordenação de items* não ocorra no manual selecionado, decidimos acrescentá-la, porque ocorre com frequência noutros manuais de Estudo do Meio, alguns dos quais já utilizados nas nossas práticas pedagógicas.

² Tal inserção justifica-se pelo facto de os textos apresentados no manual serem, na sua maioria, multimodais. Como tal, as questões remetem, nalguns casos, para informações apresentadas nas ilustrações e nos esquemas que acompanham o texto.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Texto expositivo

Atualmente, em Portugal, é o Dicionário Terminológico “(...) que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua” (Reis et al., 2009).

Este documento, considerado ferramenta essencial por todos os que se interessam pelo estudo da Língua, apresenta-nos “(...) uma classificação tipológica suficientemente compreensiva” em que surgem como tipos de texto os textos conversacionais, os narrativos, os descritivos, os argumentativos, os expositivos, os instrucionais ou diretivos, os preditivos e os literários.

No caso específico do texto expositivo, objeto de estudo deste trabalho, o Dicionário Terminológico define-o como:

o tipo em que o referente é a análise ou síntese de ideias, conceitos e teorias, com uma estrutura verbal em que figuram predominantemente o verbo ser com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo ter com complemento directo, e apresentando como tempo peculiar o presente.

Numa tentativa de clarificar e explicitar esta definição, podemos analisar as ideias defendidas por outros autores relativamente a este tipo de texto. De um modo geral, há a tendência de comparar o texto narrativo com o texto expositivo.

Moss (2004:712), por exemplo, compara estes dois tipos de texto num artigo sobre a abordagem dos textos expositivos na sala da aula, referindo que “(...) the main purpose of narrative texts is to tell a story, while expository text is intended to inform, describe or report”.

Também Colomer e Camps (2002:53) referem esta diferença, registando que “(...) os textos expositivos apresentam uma organização textual muito distinta daquela dos narrativos.”

Para além de se registarem diferenças em termos de definição, no âmbito dos estudos das várias tipologias textuais existentes, quando se caracterizam e diferenciam os textos tem-se sempre em consideração a sua estrutura. Enquanto o texto narrativo, por exemplo, tem por objetivo contar uma história, apresentando uma estrutura própria e sem grandes alterações de texto para texto, o texto expositivo pode apresentar diversas estruturas num mesmo texto.

Dado que, neste trabalho, iremos analisar as estruturas dos textos existentes no manual escolar selecionado, consideramos pertinente apresentar as diferentes estruturas que o texto expositivo pode apresentar.

O Dicionário Terminológico apresenta-nos, no seguimento da definição de texto expositivo, uma visão acerca das estruturas textuais que nos permite perceber a sua importância para a classificação dos textos por tipos ou géneros.

De acordo com este documento,

os textos, para além das propriedades fundamentais da textualidade, apresentam estruturas verbais peculiares, semânticas e formais, e marcas pragmáticas que possibilitam a sua classificação em tipos ou géneros. As características dos tipos ou géneros constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos.

Podemos também encontrar uma referência às estruturas textuais nos trabalhos de Fernanda Leopoldina Viana,

a estrutura do texto diz respeito ao modo como as ideias se inter-relacionam e como são organizadas com vista à transmissão das mensagens. Por sua vez, a forma como o texto está estruturado decorre directamente da intenção do autor. Se a sua intenção for a de informar, ele privilegiará, por exemplo, a clareza das descrições, usando termos muito mais objectivos do que os que seleccionaria para elaborar uma descrição poética de uma paisagem. Ao nível da estrutura textual poderemos considerar dois níveis: global e local (Lencastre, 2003). O nível global diz respeito às regularidades internas de cada tipo de texto, incluindo unidades principais de informação e ligações semânticas. O nível local refere-se aos pormenores estruturais, como a forma de ligação das frases e das proposições (Viana et. al., 2010:3).

Finalmente, Ornstein (1994:82), citado por Heydari (2009:255), define estrutura de texto como "(...) the main ideas of the text, how information is organized, as well as the verbal and textual cues (or pedagogical aids) that help organize and bring unity to the text."

São vários os estudos nacionais e internacionais que se têm debruçado sobre a estrutura e traços linguísticos do texto expositivo. Apesar de ser uma matéria muito discutida, ainda não existe consenso na literatura acerca das diferentes estruturas que este tipo de texto pode apresentar. No entanto, esta é uma questão fundamental para a reflexão acerca das dificuldades de compreensão que os alunos enfrentam quando leem textos expositivos.

Especificamente no caso do texto expositivo, não há uma estrutura única, aplicável a todos os textos. As estruturas apresentadas pelos investigadores dependem, muitas vezes, dos textos que analisam. Assim, à medida que analisam os textos, desenham a estrutura que esse texto apresenta e, posteriormente, comparam as várias análises, procurando regularidades que lhes permitam defender um tipo de estrutura que se adapte a vários textos. No entanto, uma vez que este trabalho nem sempre apresenta os resultados esperados, os autores começam a seguir outras investigações. Ao observarmos as várias propostas, chegamos à conclusão de que a principal referência é Meyer (1985:269), que agrupa as relações retóricas discutidas em Meyer (1975) e em Grimes (1975) em cinco grupos: "(...) collection, causation, response, comparison, and description."

Uma vez que a proposta de Meyer (1985) se apresenta como uma referência incontornável neste domínio, decidimos adotá-la na realização da nossa análise, pelo que a apresentamos em detalhe na secção 2.1.1.

A classificação das estruturas proposta p Meyer (1985) é partilhada por Colomer e amps (2002:53). De acordo com estas autoras "(...) embora ainda não exista uma classificação suficientemente aceite sobre as várias estruturas do texto expositivo, a mais difundida é a de Meyer (1975, 1985), que compreende as modalidades de compilação (sequência e enumeração), causalidade, comparação/contraste, problema/solução e descrição."

Outra autora que também se refere aos estudos de Meyer é Moss (2004:712), quando considera nos seus trabalhos que "(...) the five most common expository text structures include description, sequence, comparison and contrast, cause and effect, and problem and solution (Meyer, 1985)". Moss assinala ainda que "(...) signal words (or cue words) alert readers to the presence of these patterns. Often, however, signal words are implied rather than stated."

No trabalho de Heydari e Mustpha (2009:255) também se pode ler que "(...) there is a number of listing for types of text structure and almost different authors used various terminology. Meyer e Freedle (1984) have organized five basic expository text structures. (Descriptive, Sequential, Causation (Cause/Effect), Problem/Solution and Comparison (Compare e Contrast)."

Apesar de ser a visão de Meyer (1985) a mais difundida, é possível encontrar outros autores que nos apresentam uma classificação em termos de estruturas, na sua opinião, diferente. No entanto, ao analisarmos os seus trabalhos, verificamos que a

base de construção das listas de estruturas do texto expositivo vai ao encontro do que é defendido por Meyer (1985).

Em 2002, por exemplo, Harvey Daniels escreveu um artigo sobre “Expository Texts in Literature Circles”. No início do seu texto, o autor refere de forma bastante clara que pretende encontrar uma definição de texto expositivo, bem como identificar as diferentes estruturas que este pode apresentar. Note-se que, apesar de serem em maior número, estas estruturas revelam uma base muito próxima da apresentada por Meyer (1985).

Pick up any standard description of expository text and you'll find a simple, clear-cut description. “Expository text,” intones one state curriculum guide, “is text that informs or persuades.” Okay, simple enough. But there's more. On its Web site, the National Education Association warns: “Unlike stories that have plot, characters, setting, problem, and resolution, informational text has many different structures; the only unifying factor is that they are organized around topics and details.” Hmm. This is getting a little complicated. Exactly what are those “many different structures”? Well, look in almost any language arts textbook, curriculum guide, or state standards document, and you'll find a list of “different structures” that are supposed to be skeletons of expository text: Cause / Effect; Compare / Contrast; Pro / Con; Problem / Solution; Definition / Categorization; Order / Sequence / Procedure; Description / Listing. (Daniels, 2002:8)

Também Montelongo e Hernández (2007:538), citando Picollo (1987), apresentam as estruturas de texto expositivo propostas por Meyer (1985), “(...) there are different types of expository structures. These structures include descriptive, comparison and contrast, sequence, and cause and effect, among others (Picollo, 1987).”

Uma vez que a abordagem adotada neste trabalho é a de Meyer (1985), por se considerar uma das maiores referências em termos da classificação de estruturas expositivas, decidimos aprofundar um pouco mais a sua visão no próximo ponto, a fim de a compreendermos melhor e de a podermos utilizar na análise dos textos do manual.

2.1.1 Abordagem de Meyer para a análise da prosa

Na perspetiva de Meyer (1985), a estrutura do discurso permite organizá-lo num todo. As estruturas são compostas pelas ideias centrais, ligadas pela organização central do discurso, e pelas que são apresentadas num nível mais periférico. No texto expositivo, por exemplo, encontramos um estrutura de texto que nos permite distinguir uma relação de subordinação entre ideias, o que diferencia o texto de listas de palavras ou de frases.

A identificação das estruturas dos textos começa a ganhar importância para os investigadores, principalmente para os que se interessam pela compreensão leitora, porque permite perceber de que forma é que os leitores utilizam os conhecimentos que possuem em termos de estruturas de texto no melhoramento do seu processo de compreensão. Assim, a análise dos processos de compreensão passa, na maioria dos casos, pela identificação, pelo leitor, da estrutura do texto lido, através do registo das suas recordações.

Outro ponto importante na ligação das estruturas dos textos ao processo de compreensão prende-se com a predisposição do leitor para compreender um texto, ou seja, um leitor que consiga analisar a estrutura do texto irá ter mais facilidade em construir uma representação desse texto na memória. A criação de modelos de representação na memória normalmente são indicados para alunos que não possuem muitos conhecimentos prévios sobre o tema do texto e em situações em que lhes é solicitado que leiam um texto e recuperem as informações através de uma recordação imediata.

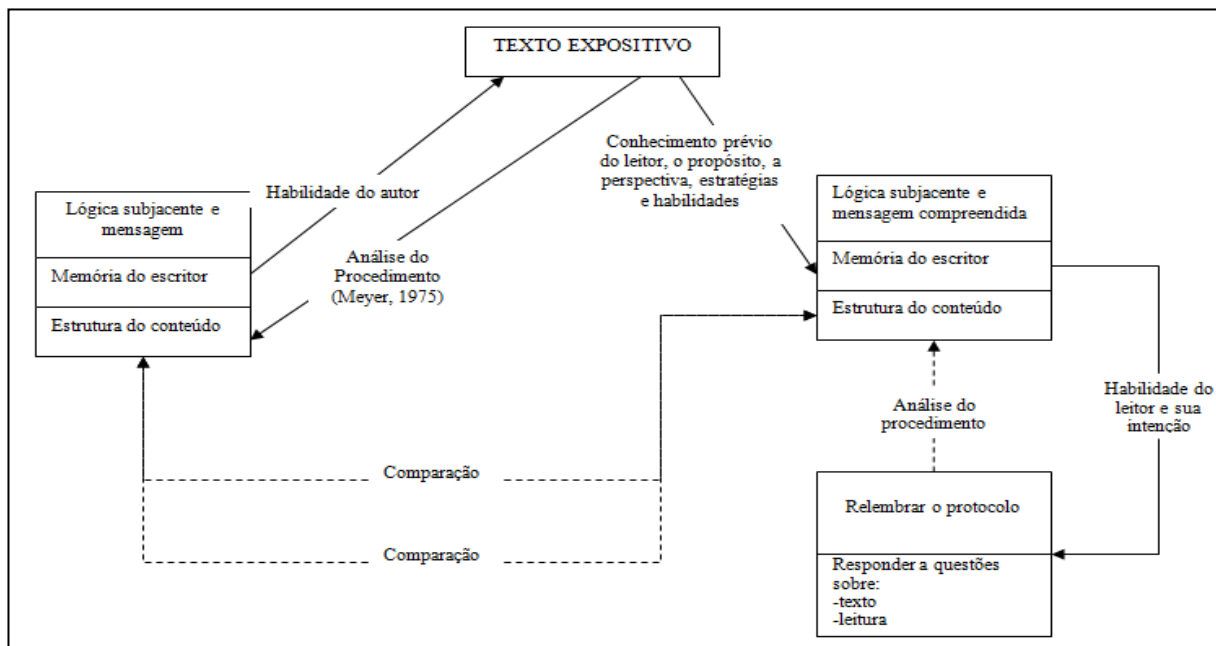
Com efeito, há consenso de que as estruturas subjacentes aos textos têm um papel importante na compreensão dos mesmos. Como afirma van Dijk,

Los factores determinantes de la comprensión, organización y recuerdo de un texto son mucho más amplios e complejos de lo que a primera vista puede parecer. Los factores más relevantes son éstos: familiaridad de los tópicos, la complejidad estructural de la estructura lingüística e no lingüística en el conjunto del discurso, las propiedades cognoscitivas y personales de los sujetos, el tipo de tareas y los contextos (ejemplos, motivación, etc.) de tareas implicados, dilaciones en la reproducción, la presencia de estructuras semánticas o narrativas y la experiencia de procesarlas (van Dijk, 1984:233).

As estruturas textuais foram objecto de estudo de diversas disciplinas, nomeadamente da psicologia e linguística. A este nível, Meyer (1985:13) refere que já é notório algum progresso na caracterização dos tipos de determinados discursos, tais como “(...) histórias simples (Mandler e Johnson, 1977; Rumelhart, 1977), relatórios científicos (Kintsch e van Dijk, 1978), exposição (Meyer, 1977; Meyer e Freedle, 1984).” Referindo-se às estruturas subjacentes ao discurso “(...) description, narration, and exposition” e aos quatro propósitos “(...) to inform, to persuade, to entertain, and literary aesthetic”, identificados por Brewer (1980) e citados por Meyer (1985), Meyer conclui que estão a começar a ser feitos progressos no que se refere à determinação dos aspetos da estrutura do texto que devem ser considerados na diferenciação de seleções de texto. Para explicitar a forma como faz a análise da prosa, Meyer

apresenta-nos o seguinte esquema (ver figura 1) que denomina de “Complexity of prose learning paradigm”.

Figura 1 – Complexidade do paradigma da aprendizagem da prosa (tradução nossa)



Fonte: Meyer (1985:15)

O paradigma apresentado na figura 1 mostra as abordagens usadas por Meyer (1985) para estudar a compreensão na leitura de um texto expositivo. De acordo com a autora, a estrutura do conteúdo representa a lógica de base e a mensagem do texto a partir da perspectiva do autor. Um leitor qualificado, com o conhecimento prévio assumido pelo autor e o desejo de entender a lógica do autor, irá formar, na memória, uma representação do texto paralela à estrutura do conteúdo. Assim, o processo de compreensão seguirá a estratégia da estrutura, defendida por Meyer, Brandt e Bluth em 1980, e envolverá um esforço ativo para descobrir a estrutura principal das relações de ideias do texto bem como as informações que a ela se ligam, ou seja, a essência do texto.

A estrutura do conteúdo de um texto também poderá ser útil para organizar e analisar a quantidade e o tipo de informação recordada pelo leitor do texto. Além disso, o que é recordado pelo leitor também pode ser analisado como se tratasse de um texto com o objetivo de detetar diferenças na organização e no tipo de informação que é lembrada. Por exemplo, Meyer, Brandt e Bluth (1980), citados em Meyer (1985), descobriram que os leitores mais pobres ao nível da nona série organizam os seus protocolos de recordação em formato de lista, uma coleção de descrições não-relacionadas sobre um tópico, enquanto os bons leitores organizam as recordações do texto expositivo com as suas relações lógicas inerentes. Ou seja, a estrutura do texto, identificada na

memória como um modelo das informações presentes no texto, é uma melhor representação do texto para os bons leitores do que para os leitores pobres.

Meyer (1985) refere que o método que utiliza para partir do texto e chegar à sua estrutura de base e partir do que é lembrado para também chegar à estrutura de base é um procedimento baseado nos trabalhos de Grimes (1975) e Fillmore (1968), citados por Meyer (1985), e conclui que a correspondência entre a análise de conteúdo e a estrutura lógica e a mensagem presente na mente do autor e do leitor pode ser considerada alta. Meyer refere ainda que os níveis da estrutura do conteúdo são ditados por relações de grande lógica.

A abordagem à análise da prosa apresentada por Meyer (1981) e van Dijk (1979), citados por Meyer (1985), apresenta três níveis:

- o primeiro é a frase ou o nível microproposicional, que está relacionado com a forma como as ideias estão organizadas dentro das frases e a forma como as frases estão organizadas dentro do texto;
- o segundo é o nível macroproposicional, que está relacionado com as questões de organização lógica e a argumentação;
- o terceiro é o da estrutura de alto nível ou organização geral do texto como um todo.

Enquanto que no nível da microproposição estão em questão as relações dentro e entre as frases, isto é, a ordenação interna das diferentes proposições e a ordenação interproposicional, no nível da macroproposição o problema prende-se com as relações entre as ideias apresentadas em conjuntos de proposições ou em parágrafos. A macroproposição refere-se, assim, ao nível de análise em que a essência das partes do texto é o ponto central, isto é, as macroproposições fazem referência à estrutura do texto no seu conjunto.

Como é descrito em Meyer (1985), já foram propostas várias classificações dos tipos de relações lógicas que operam no texto (Beaugrande, 1980; Frederiksen, 1975; Graesser, 1981; Grimes, 1975; Halliday e Hasan, 1976; Mayer, 1975), mas segundo Meyer podem ser identificados cinco grupos básicos fruto do colapso das relações identificadas por Grimes (1975) e Meyer (1975, 1981):

1. *colletion*: relation that shows how ideas or events are related together into a group on the basis of some commonality;
2. *causation*: relation that shows a casual relationship between ideas where one idea is the *antecedent* or cause and the other is the *consequent* or effect;

3. *response*: or problem and solution (also remark and replay, question and answer formats) is similar to the casual in that the problem is an antecedent for the solution. However, in addition, there must be some overlap in topic content between the problem and solution; that is, at least part of the solution must match an aspect of the problem;
4. *comparison*: points out differences and similarities between two or more topics;
5. *description*: gives more information about a topic by presenting attributes, specifics, manners, or settings (Meyer, 1985:17).

Na literatura, as cinco relações retóricas propostas por Meyer (1985) são apresentadas graficamente através dos esquemas apresentados no anexo 1.

A autora apresenta no seu trabalho uma descrição destas relações, a saber:

The five rhetorical relationships of collection, causation, response, comparison, and description represent ways of thinking about topics (abstract schemata). The first three types of relations appear to line up on a continuum of constraints. The arguments or information to be related by the collection relation have to meet fewer constraints than do does for the response relation. The comparison relation, like the response relation, as interlinking, subordinate arguments, but time and causality are not factors. Different types of argumentative text may differ on the extent with which their subordinate arguments overlap. For description relation the arguments are grouped on a topic but in a hierarchical manner; one argument is superordinate and the other modifies this superordinate argument. (Meyer, 1985: 20)

Uma vez que algumas dessas relações retóricas exigem mais ligações entre os seus argumentos do que outras, um modelo de rede de memória (Anderson, 1976), citado por Meyer (1985), pode prever um desempenho de memória diferente para textos processados e recuperados com estruturas diferentes. É notório que a recordação de um texto é menor quando as estruturas de alto nível se encontram em forma de coleção de descrições, ou seja, quando as descrições fazem parte do mesmo tema mas não estão interligadas (Meyer, 1977, 1984b,; Meyer e Freedle, 1984; Meyer e Rice, 1983^a, citados por Meyer, 1985).

Para finalizar, Meyer refere que estas cinco relações retóricas podem ser combinadas numa grande variedade de maneiras e fornecer uma série de possibilidades para as estruturas de alto nível que aparecem na exposição. No entanto, os textos expositivos que Meyer estudou e que apresentavam uma estrutura problema / solução pareciam exigir pelo menos uma componente da causa do problema e uma componente da solução proposta.

A definição de texto expositivo exige uma referência à multiplicidade de estruturas que apresenta. A mais difundida entre os autores é a de Meyer (1985) que, como referimos, as organiza em cinco tipos “(...) collection, causation, response, comparison, and description”. O estudo do texto expositivo pelos investigadores nacionais e internacionais ganha uma nova importância quando, como refere Moss (2004), se percebe que o nível de compreensão do leitor aumenta quando este apresenta um conhecimento aprofundado sobre as estruturas que pode encontrar, o que significa que, em termos escolares, a organização e classificação dos textos segundo estas estruturas facilita o acesso ao conhecimento por parte dos alunos. Por se tratar de um tema relevante no âmbito do estudo do texto expositivo, e uma vez que iremos analisar este tipo de texto num manual escolar, iremos abordá-lo em profundidade no ponto seguinte.

2.2 O texto expositivo e o acesso ao conhecimento

A importância do desenvolvimento da competência leitora dos alunos ao longo do seu percurso escolar é largamente reconhecida na literatura. A integração na sociedade está indubitavelmente associada ao desenvolvimento desta competência, como é destacado no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico:

O desenvolvimento da competência leitora realiza-se ao longo da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida. Para atingir objectivos tão ambiciosos, é fundamental que as várias funcionalidades da leitura sejam tidas em consideração na formação de crianças e jovens leitores. Na escola e fora dela, eles precisam de utilizar social e individualmente a leitura para fazer coisas, para se formar, para se documentar e informar, para interagir, ou muito simplesmente como forma de fruição e de evasão (Silva et al., 2010:5).

No mesmo sentido, Sim-Sim (2007:5) refere que:

(...) todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta condição individual tem uma aplicação directa na vida das comunidades. Não é por acaso que os países mais ricos e, portanto, com um nível de desenvolvimento mais elevado, erradicaram o analfabetismo mais cedo e apresentam níveis superiores de literacia, o que significa que os respectivos cidadãos têm mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura, e em se expressar eficazmente através da produção escrita, do que os nativos de países pobres com níveis elevados de iliteracia.

Quando procuram documentar-se e informar-se, os alunos contactam frequentemente com textos expositivos. Atualmente, a internet ocupa um lugar de destaque nas preferências dos estudantes, uma vez que é de acesso mais fácil, menos dispendioso e apresenta uma quantidade de recursos multimédia que os livros em papel não conseguem oferecer.

No entanto, a seleção e organização da informação recolhida pelos alunos exige destes um grande conhecimento das estruturas do texto expositivo, uma vez que só o domínio de competências de leitura de textos expositivos permite aos alunos um maior acesso à informação de que necessitam para progredir na sua aprendizagem, tal como refere Moss (2004:710-711):

During the past few years, teachers at all grade levels have become increasingly interested in developing student understanding of expository text. At least two factors have helped to drive this interest. First, teachers are well aware of the demands of living in an era when information is increasing at an alarming rate. They recognize that if today's students are to survive in the Information Age, they must develop greater familiarity with and understanding of expository text.

Second, mounting pressures for improved student standardized test performance have resulted in increased attention to exposition. Because 70-80% of standardized reading test content is expository (Daniels, 2002), it is essential to provide students with the tools necessary to develop understanding of this type of text.

Schmar-Dobler (2003), citado por Moss (2004:710-711), também evidencia as ideias apresentadas anteriormente, referindo que a capacidade de usar a internet na procura de informações, de avaliar o conteúdo e sintetizar as informação de diversas fontes é crucial para o bom desempenho de alunos na escola e até de trabalhadores no seu local de trabalho. No entanto, para que este trabalho seja realizado com sucesso, é necessário que os leitores tenham desenvolvido competências ligadas à leitura e compreensão dos textos encontrados na internet, a maioria dos quais do tipo expositivo (Kamil e Lane, 1997, citado por Moss, 2004:710-711).

Os dados apresentados por Kamil e Lane (1998), citado por Schmar-Dobler (2003:81), sobre a representatividade do texto expositivo nos sites da internet resulta de um estudo em que foram analisados 50 sites. Destes, 48 continham texto expositivo enquanto os outros 2 apresentavam texto narrativo. É ainda referido que este tipo de texto apresenta uma ideia global do conteúdo procurado e as palavras ou frases com destaque para o tema estão ligadas a outros textos ou a outro tipo de recursos como, por exemplo, imagens ou vídeos. Assim, para que o ato de leitura tenha sucesso, é

importante que os alunos, ao pesquisarem na internet a resposta a uma questão, o aprofundamento de um tema, saibam utilizar os conhecimentos do processo de leitura.

Considerando que nos encontramos numa na época da informação, na qual a internet assume uma função importante como fonte privilegiada das pesquisas efetuadas por alunos e trabalhadores, é importante que, desde cedo, as crianças comecem a desenvolver competências ao nível da leitura e compreensão de textos expositivos. Esta deverá ser, entre outras, uma das preocupações não só dos professores, mas também dos autores dos programas escolares. Dado que é um tema complexo e nem sempre compreendido, será aprofundado e explicitado no próximo ponto.

2.3 A compreensão do texto expositivo

De acordo com os dados do Pisa 2009, “(...) pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura”³ (Serrão, Ferreira e Sousa, 2010:7) Estes dados permitem-nos ter uma visão mais otimista dos resultados dos alunos portugueses ao nível da leitura. No entanto, dado que este estudo não se aplica ao 1.º ciclo, é necessário consultar outras fontes para encontramos dados sobre os alunos deste ciclo de ensino.

Consideremos, para o efeito, os relatórios apresentados pelo Ministério de Educação⁴. De acordo com o relatório da aplicação das Provas de Aferição de Língua Portuguesa do 1.º ciclo, realizadas em 2009, “(...) de 2007 para 2008, verificou-se uma descida acentuada na média no domínio da Leitura (18 pontos) (...) De 2008 para 2009, registou-se uma subida nas médias em todos os domínios, sendo a Leitura o domínio que registou a subida mais acentuada (24 pontos)” (Sousa, 2009:18)

No relatório das Provas de Aferição realizadas no ano letivo de 2010, lê-se que:

(...) a classificação média nacional por competência situa, em termos percentuais, a *Leitura* em 68%, a *Escrita* em 73% e o *Conhecimento Explícito da Língua* em 73%. Isto significa que os alunos evidenciam um bom desempenho ao nível do *Conhecimento Explícito da Língua* e da *Expressão Escrita*, mas que permanecem um pouco aquém no que respeita à *Compreensão da Leitura*. (GAVE, 2010:16)

³ O domínio da literacia de leitura é definido pelo Pisa 2009 como “(...) a capacidade do indivíduo para compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade.”

⁴ Note-se que os resultados apresentados nem sempre se referem à compreensão de texto expositivo, uma vez que não é este o tipo de texto que aparece em todas as provas.

Os resultados obtidos ao nível da compreensão da leitura levantam pois algumas questões importantes no que diz respeito à compreensão dos diferentes tipos de texto, em geral, e do texto expositivo, em particular. Neste âmbito, o texto expositivo merece especial atenção, dado que é o tipo de texto que veicula por excelência os conteúdos escolares (Heydari e Mustpha, 2009:255).

Colomer e Camps (2002) apresentam uma visão sobre o trabalho deste tipo de textos que nos pode ajudar a compreender os resultados mencionados anteriormente.

Os alunos lêem textos relacionados com as diferentes matérias do currículo para aprender os seus conteúdos, sem que, de maneira geral, lhes tenham ensinado a ler textos informativos. Parece pressupor-se que os alunos já sabem ler e que, nessas situações, simplesmente devem fazê-lo e apropriar-se dos conteúdos (Colomer e Camps, 2002:53).

O trabalho de leitura e compreensão de textos expositivos na sala de aula apresenta-se, assim, como verdadeiramente importante para o desenvolvimento de competências dos alunos, permitindo-lhes um maior acesso ao conhecimento. Esta tese é confirmada pelo Guião de Implementação do Novo Programa de Língua Portuguesa que, após referir que "(...) o trabalho mais habitual incide sobre o texto narrativo", faz notar que: "(...) é importante diversificar os tipos textuais que são estudados, pois o conhecimento que se tem sobre a estrutura do texto é um factor importante no âmbito da compreensão" (Silva et. al., 2010).

A maioria dos estudos consultados mostra que o trabalho das diferentes estruturas textuais é facilitador do processo de compreensão textual (Montelongo et. al., 2010, 2006; Dymock, 2005; Silva et. al., 2010). Estes estudos mostram ainda que a compreensão do texto narrativo não só precede a do texto expositivo, como também é mais fácil para os alunos. Tal facto encontra explicação em três fatores distintos:

- (i) os alunos têm um maior contacto com o texto narrativo antes da entrada na escola, normalmente no contexto familiar (Beck e Mckowen, 1991; Sousa, 1995; Bakken e Whedon, 2002);
- (ii) o trabalho realizado no contexto escolar dá primazia aos textos narrativos (Viana et. al., 2010);
- (iii) as estruturas apresentadas pelo texto expositivo são mais complexas e exigem um trabalho específico (Moss, 2004; Dymock e Nicholson, 2010; Beck e Mckowen, 1991).

Tendo em conta estes fatores, é importante que os professores tomem consciência de que os alunos precisam de aprender a compreender o texto expositivo, o que deve passar especificamente por uma explicitação das diferentes estruturas que este pode apresentar, tal com é referido por Bakken e Whedon:

Children are not familiar with the different types of text structures, and this unfamiliarity impedes their comprehension of the to-be-learned material (Bakken, Mastropieri, e Scruggs, 1997; Cook, 1983). Because the structure of expository prose varies greatly from that of narrative prose, students need explicit training in strategies that teach them to identify different types of text structure and apply appropriate structure-specific strategies. (Bakken e Whedon, 2002:230)

Como vemos, é necessário um ensino explícito, e acrescentaríamos sistemático e progressivo, da estrutura dos textos expositivos.

Para os autores do Novo Programa de Língua Portuguesa, os alunos devem conviver com uma diversidade de textos, a fim de interiorizarem “(...) múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão” (Reis, et al., 2009:61). Referindo-se especificamente aos textos não literários, como é o caso do texto expositivo, este documento apresenta como estruturas a considerar as apresentadas por Meyer (1985):

No âmbito do texto não literário, a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédica, devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação: descrição, comparação e contraste, causa e efeito, sequência e enumeração, mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, entre outros (Reis et al., 2009:63).

A nível internacional, são vários os estudos que alertam para a importância do conhecimento da estrutura do texto expositivo na compreensão da leitura. Alguns, por exemplo, comparam as metodologias em que há um ensino da compreensão através do estudo das estruturas do texto com as metodologias tradicionais, em que o aluno tem de ler os textos autonomamente e responder às questões que os acompanham. Os resultados destes estudos revelam que o conhecimento da estrutura dos textos influencia fortemente a compreensão, uma vez que ajuda os alunos a inferirem que informação é necessário compreender a partir do texto, mesmo que haja vocabulário ou estruturas gramaticais desconhecidas (Heydari e Mustpha, 2009; Moss, 2004).

A relação entre o conhecimento da estrutura e a compreensão do texto é, na maioria das vezes, estudada através das recordações que os alunos têm dos textos que leram. O reconhecimento de um padrão organizacional permite ao leitor criar uma

representação mental da informação e identificar as relações lógicas avançadas pelo autor do texto (Ogle e Blachowicz, 2001). Assim, quanto maior for o conhecimento da estrutura do texto, melhor será a compreensão do mesmo.

Esta relação tem sido considerada de extrema importância e alguns autores, como Meyer (1989), citado por Heydari, M., Mustpha, G. (2009) e Taylor e Samuels (1983), citado por Montalongo (2007) utilizam-na, inclusive, para fazer uma distinção entre bons leitores e leitores pobres. Os alunos que conseguem usar a estrutura do texto na organização das informações recordadas são considerados os bons leitores, enquanto aqueles que não conseguem estruturar na mente as ideias retiradas do texto são denominados de leitores pobres.

Para além da compreensão na leitura, o conhecimento da estrutura do texto também influencia a escrita. Os estudantes que foram ensinados, por exemplo, a desconstruir as estruturas dos textos em trechos de leitura melhoram, segundo Rubin e Hansen (1986) e Armbruster, Andreson e Ostertag (1989), citados por Montalongo (2007), não só em termos de compreensão leitora, mas também em termos de escrita de resumos de textos.

Podemos encontrar a aplicação e avaliação de algumas estratégias de ensino explícito da compreensão de textos expositivos com base no conhecimento da estrutura nos trabalhos de Miguel (1990). O principal objetivo deste estudo é o de “(...) poner a prueba la utilidad de ciertos procedimientos para instruir en la comprensión de textos escritos de carácter expositivo” (Miguel, 1990:22) e os resultados estão visíveis num conjunto de conclusões na linha das que encontramos noutros autores.

Em primeiro lugar, ficou provado que os alunos que receberam o programa de instrução delineado por Miguel (1990) conseguiram melhores resultados ao nível da compreensão leitora do que os alunos que não trabalharam com este programa. O grupo experimental era constituído por bons leitores e leitores pouco proficientes, mas tanto uns como outros melhoraram os seus desempenhos. Os leitores pobres, por exemplo, conseguiram, depois do ensino explícito, obter os mesmos resultados que os bons leitores que foram expostos a um ensino indireto: “Ambos recuerdan el mismo número de ideas centrales, el mismo número de ideas de detalle, y hacen gala del mismo uso de la organización textual”(Miguel, 1990:38)

E acrescenta:

Estos resultados deben contemplar-se a la luz de dos echos: que en el momento preexperimental existió entre ambos grupos diferencias significativas en dos de esas

variables (n.º de ideas centrales y uso de la organización del texto) a favor del grupo de buena comprensión (BEI); y, segundo, que el grupo de buena comprensión entrenado de forma directa en habilidades de comprensión (BED) supero al grupo de buena comprensión (BEI) en esas mismas variables después del entrenamiento (Miguel, 1990:38).

O autor considera importante valorizar estes dados, uma vez que os alunos a quem não foi aplicado este programa não conseguiram melhorias significativas.

É também importante referir que os ganhos em termos de compreensão não podem ser considerados na totalidade, ou seja, o aumento dos resultados só se verificou nas estratégias em que houve ensino explícito: recordação das ideias centrais de um texto, sem os detalhes, baseada na estrutura lógica do texto.

Pelas razões apresentadas anteriormente percebemos que “(...) não só é possível ensinar a compreender o que é lido, mas que é desejável (e urgente) fazê-lo” (Viana et al., 2010:3).

2.4. O texto expositivo nos documentos oficiais

Verificámos anteriormente a relevância do ensino explícito das estruturas textuais para a melhoria da compreensão leitora por parte dos alunos. No entanto, há uma questão que surge imediatamente: estarão os professores preparados para fazer este trabalho em sala de aula? Podemos responder a esta questão, olhando para alguns documentos que neste momento estão ao alcance dos professores em Portugal e que os devem auxiliar na sua tarefa diária de desenvolver com os alunos competências de compreensão leitora.

Em 1991, no programa de Língua Portuguesa do 1.º ciclo, podia ler-se:

(...) ao entrar para a escola, todas as crianças construíram já ideias acerca da escrita e da leitura.

Importa, assim, que elas experimentem, ao longo do 1.º ciclo do Ensino Básico, percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura.

Torna-se, para isso, necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos (Ministério da Educação, 2004:146).

Em 1997, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) construíram, para os Jardins de Infância e para as escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, um documento denominado “A Língua Materna

na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho”, que as autoras, na nota prévia, definiram como

(...) um trabalho elaborado com o maior rigor científico mas também com o necessário pragmatismo, o qual poderá ajudar os professores, não apenas os de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas curriculares, a equacionar como poderão ajudar as nossas crianças e jovens a manusear esse instrumento precioso que é a Língua Materna (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:7).

A propósito da matéria que estamos a estudar, as autoras defendem que

(...) na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver nos anos subsequentes técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando ao longo de todo o percurso escolar situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:28).

Dez anos depois, em 2007, o Ministério da Educação, a propósito do Plano Nacional de Ensino do Português, publica uma brochura com o título “O Ensino da Leitura: a compreensão de textos”. Neste documento, são apresentadas algumas ideias importantes para a presente reflexão:

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estrategicamente e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.

A investigação das últimas décadas mostrou-nos que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura (Sim-Sim, 2007:6)

Em 2009, o Novo Programa de Língua Portuguesa, quando se refere à leitura, insiste na importância de os alunos passarem por duas fases de aprendizagem durante o seu percurso de formação como leitores:

Aceder ao sentido dos textos implica o treino da decifração, sendo fundamental que a escola ensine as diferentes técnicas de decifração que permitem extrair sentido do material escrito. Aprendidas as técnicas é fundamental o ensino explícito de estratégias de compreensão que possibilitem o acesso à informação. De uma fase de leitura mais centrada no ler para aprender a ler, evolui-se para uma fase em que o ler para extrair e organizar conhecimentos é privilegiada. No desenvolvimento da competência de leitura o

aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura (Reis et al., 2009:70).

A análise destes vários documentos deixa perceber que, a nível nacional, está a ser feito um esforço no sentido de ajudar os docentes, mas serão as orientações ministeriais e os regulamentos suficientes para mudar as práticas e melhorar as aprendizagens? O relatório das provas de aferição de 2010 revela, por exemplo, que os alunos ainda “(...) permanecem um pouco aquém no que respeita à compreensão da leitura” (Gave, 2010:16).

Assim, torna-se fundamental uma reflexão alargada acerca dos desempenhos dos alunos ao nível da compreensão leitora. Esta dissertação apresenta um contributo para esta discussão, ao centrar-se no estudo dos manuais escolares.

2.5 O texto expositivo nos manuais escolares

2.5.1 Os manuais escolares e o trabalho do professor

No Decreto-lei n.º 47/ 2006, o manual escolar é definido como o

(...) recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (Diário da República, Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto)

Esta é a forma como o Ministério da Educação pretende que os professores olhem para os manuais escolares. Mas será que é assim que é visto pelos docentes?

Para os autores do Novo Programa de Língua Portuguesa, “(...) os manuais não devem sobrepor-se aos programas, como com alguma frequência se verifica” (Reis et al., 2009:9).

Nunes (2005) analisando o trabalho de Tormenta (1996), refere que, de acordo com este autor,

(...) é a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as actividades dos alunos, acrescentando que os mesmos, muitas vezes, têm para o

professor, o papel do próprio programa. Afirma ainda serem raros os professores que conseguem viver as suas práticas sem recorrer sequencialmente ao manual escolar; constituindo-se este como o elemento que transmite a segurança necessária ao professor, mas que constitui também, muitas vezes, um impedimento à flexibilização das suas práticas (Nunes, 2005:47).

Pinto (2003), num artigo sobre manuais escolares de Língua Portuguesa, refere que o manual se apresenta como “(...) um texto normativizador e normalizador no sentido em que”, citando Castro (1995:87), “(...) estabelece «verdades» e (...) espera que elas sejam aceites como tais pela generalidade dos sujeitos aquisidores.” De seguida, acrescenta que “este sentido «de verdade» não é, por vezes, questionado por alguns professores que o utilizam como elementos prioritariamente estruturadores da disciplina” (Pinto, 2003:4).

Remetendo para as conclusões de Zabalza (1992), Pinto (2003) acrescenta ainda que “(...) quando planificam, os professores não trabalham directamente com os programas mas sim com os manuais que funcionam como guias de estruturação da aula” (Pinto, 2003:4).

Em 2000, Zabalza retoma a perspetiva apresentada na sua obra de 1992. Citando este autor, Nunes (2005) diz-nos que:

(...) a escola e os professores não fazem as suas abordagens improvisando ou com base nos seus conhecimentos teóricos, mas sim através de materiais didácticos que, segundo o autor, “oferecem, desde, logo, esboços de programação, não se confrontando directamente com o Programa, nem partem directamente dos seus postulados, mas sim através de mediadores que actuam como guias.

(...) ao planificar, o professor aceita e adapta ao seu plano, as suas próprias previsões sobre o ensino. Em muitas escolas, planificar, reduz-se à simples escolha do manual a utilizar. Acabam estes por configurar a prática do docente, não se limitando a ser simples intermediários entre o Programa oficial e o professor, convertendo-se em guias para o professor, condicionando a sua prática (Nunes, 2005:44).

Dado que ainda é este o comportamento de muitos professores em Portugal, é importante questionar a qualidade dos manuais que todos os anos são adquiridos pela maioria das famílias portuguesas.

Moreira (2006:1), num documento de apoio a um grupo de discussão de manuais escolares, refere que “(...) de uns anos a esta parte os manuais escolares constituíram-se em assunto da ordem do dia na sociedade portuguesa” porque, de acordo com a autora, os atores educativos e sociais com os quais os manuais

interferem “(...) debatem e problematizam os manuais escolares, colocando questões e suscitando reflexões que podem contribuir para uma melhoria dos processos de concepção e de utilização deste material didáctico” (Moreira, 2006:1).

No entanto, até há bem pouco tempo, o manual era, como refere Ferraz (1997:17) “(...) uma apropriação que os autores tenham feito” do programa, ou seja “(...) um projecto pessoal ao serviço do ensino do ensino e da aprendizagem.”

Relativamente a estas palavras, Pinto (2003:5) alerta-nos para o facto de nos confrontarmos com “(...) a possibilidade de encontrar manuais muito distintos, em função dos «projectos pessoais» traduzidos em escolhas diversas no que diz respeito aos conteúdos e às formas da sua transmissão”.

Como já foi referido anteriormente, os professores olham o manual como um recurso muito importante na sala de aula e, quando lhes é solicitada uma opinião sobre a qualidade deste material, alguns professores têm a “(...) convicção de que as equipas que elaboram os manuais são detentoras de conhecimentos científicos e pedagógicos” (Pinto, 2003:6).

Seria, então, necessária uma avaliação rigorosa dos manuais. Contudo, de acordo com estudos consultados por Pinto (2003), nem sempre se consegue chegar a um consenso sobre o que é um bom manual, se o que o que têm muitos exercícios e materiais, se o que não “faz” tudo ao professor.

Assim, ficamos perante um problema na qualidade dos manuais que se pode justificar pela “(...) inexistência de uma reflexão crítica por parte dos professores (...), a ausência de uma formação específica na área dos manuais escolares, e a grande influência comercial das editoras aquando da escolha do manual” (Bento, 1999, citado por Pinto, 2003).

Retomando a ideia de que os professores acreditam que podem confiar nas equipas que elaboram os manuais, é importante verificarmos de que forma é que a escolha dos manuais pode ser influenciada pelas editoras que os publicam e de que forma é que estas são influenciadas pelos professores que os adotam, como é referido por Bento (1999).

Utilizando dados de Tormenta (1996), Nunes (2005) explica-nos que:

(...) a concepção do manual nem sempre obedece a princípios pedagógicos e científicos inovadores, pois é enviesada pela conjugação dos interesses das editoras com as práticas pedagógicas mais usadas. Num estudo efectuado por este autor [Tormenta], na

Área Metropolitana do Porto, abrangendo escolas de vários concelhos e cujo enfoque se centrava na análise de manuais escolares, são raros os casos em que os manuais com propostas inovadoras são preferidos em favor daqueles que evitam as rupturas que outros acarretariam (Nunes, 2005:46).

Assim, "(...) há uma preocupação das editoras em se adaptar ao mercado de trabalho, daí que procurem responder àquilo que os potenciais compradores desejam encontrar, querendo assim agradar a um leque alargado de professores, muitas vezes limitando a criatividade destes e dos seus alunos, constituindo assim um foco perpetuador das práticas pedagógicas" (ibidem).

Importa, então, percebermos o que está a ser feito em Portugal para resolver os problemas que resultam da forma como os manuais são vistos tanto pelos professores como pelas editoras. Podemos encontrar uma resposta a esta dúvida no site da Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (www.dgidc.min-edu.pt), onde pode ler-se:

Como o objectivo de garantir a qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares foi criado um regime de avaliação e certificação de manuais, a realizar por comissões de peritos ou por entidades especialmente acreditadas para o efeito, conforme disposto na Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto.

A Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto prevê a avaliação e a certificação dos manuais escolares – *avaliação e certificação prévia e avaliação de manuais escolares já adoptados e em utilização* – o que implica a adopção de uma metodologia que permita operacionalizar e executar, em tempo útil, o conjunto de procedimentos do processo de avaliação e certificação de manuais escolares, a que se referem os normativos acima citados.

Até que todos os manuais adoptados tenham sido objecto de avaliação prévia, tal como previsto na Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, pode o membro do governo responsável pela área da educação, determinar a avaliação dos manuais adoptados e em utilização referentes a qualquer ano de escolaridade e disciplina ou área curricular disciplinar.

Como ainda não existem dados conclusivos sobre a forma como esta avaliação irá influenciar as práticas dos professores, uma vez que a utilização de manuais certificados só se iniciou este ano e só em algumas disciplinas, esperamos que as mudanças que, acreditamos, tenham sido feitas nos manuais ajudem os professores e os alunos no trabalho diário da sala de aula.

2.5.2 Os manuais escolares e o texto expositivo

As considerações acima apresentadas relativamente aos manuais escolares, em particular no que diz respeito à sua função na sala de aula, à sua relação com os programas e à forma como são vistos pelos docentes e produzidos pelas editoras, levam-nos a considerar que é necessária uma mudança nestes materiais pedagógicos. A existência, atualmente, de um processo nacional de certificação dos manuais deixa perceber que podem estar a ocorrer mudanças significativas na forma como estes estão a ser produzidos e na sua adequação aos programas e à realidade existente nas escolas, ao nível da classe docente.

Dado que o nosso estudo se centra, essencialmente, no texto expositivo e na forma como este aparece nos manuais do 1.º ciclo, consideramos pertinente debruçar-nos sobre os problemas existentes nos textos, apresentando a visão de alguns autores que têm dedicado as suas investigações à revisão dos textos escolares.

Um dos problemas que os textos podem apresentar prende-se com a sua origem, ou seja, se o texto foi retirado de um artigo científico, de uma enciclopédia ou se, simplesmente, foi escrito pelo autor do manual. Esta é uma questão que nem sempre consideramos quando selecionamos um manual para adoção, mas que pode apresentar entraves à compreensão dos alunos.

Colburn (2008), por exemplo, apresenta-nos algumas ideias a este nível que obteve, segundo refere, numa conversa com “(...) Devon Day, a nationally boardcertified reading specialist who specializes in helping students with low-reading abilities”. Devon Day defende que “(...) the tone and style of writing in sources such as textbooks may be more foreign to students than teachers recognize; textbook authors may come from very different backgrounds than the students reading their books” (Colburn, 2008:10).

Colomer e Camps (2002), na linha do que foi anteriormente exposto, acrescentam que:

(...) para ensinar os alunos a reconhecer e dominar as características lingüísticas e os indícios que facilitam a recepção de um texto, é importante que a escola utilize textos realmente concebidos para ser lidos.

Muitas vezes, esse princípio é contradito pela elaboração e pelo uso de materiais escolares que tentam facilitar a leitura das meninas e dos meninos mediante a proposta de textos narrativos que eles conhecem em sua versão oral, ou realizados especialmente para a aprendizagem escolar. Essa situação causa problemas na aprendizagem da interpretação do texto porque as crianças já sabem seu significado

sem necessidade de indagar-se a respeito e também pela falta de interesse que pode ter um tipo de texto tão artificial e simplificado (Colomer e Camps, 2002:66-67).

Daniels (2002) também aborda este problema, integrando-o na explicitação do que considera ser um bom manual. Para este autor:

(...) most school textbooks simply don't contain the kind of rich, complexly structured expository text we might find in *Rolling Stone* magazine or a good popular nonfiction book. Instead, they are crudely structured compendiums, storage systems for vast amounts of information, constructed without serious regard to engaging their readers. Textbooks usually don't use story elements to support their readers; instead, they simply pile up information as densely as possible. The point is: textbooks are reference books, and are a good place to look up information when you need it. Unfortunately, this is not how textbooks are often used in school. Instead, we act as if they were novels that kids should be able to plow right through, remembering and caring about what they read (Daniels, 2002:10).

Juntamente com a apresentação do problema, aparece uma possível solução, baseada na utilização de textos existentes noutros tipos de livros, o que nos faz refletir não só sobre a forma como ensinamos a ler, mas também sobre os textos que damos a ler aos alunos:

This whole textbook problem reminds us of a larger issue in literacy education: we need to change not just *how* we teach reading, but *what* we ask kids to read. We need to use textbooks and reference books more appropriately (and sparingly), and instead infuse the curriculum with authentic, real-world nonfiction—the kind of informational, expository, persuasive texts that adults really read. Luckily, textbooks are just them foam on the ocean of nonfiction. The world is full of fascinating, important, debatable, and sometimes inflammatory nonfiction, from partisan magazines to primary source materials to revisionist histories—for readers of all ages (ibidem).

Viana et al. (2010) referem que os textos tendem a apresentar problemas, tais como: a inexistência de referências que ajudem os alunos a perceber o que já devem saber sobre o tema antes de ler o texto; a utilização pelo autor de uma "(...) organização frásica complexa ou menos canónica"; a existência de vocábulos desconhecidos; a pouca "legibilidade" do texto; a inexistência de "indicadores tipográficos" e de "ajudas".

Colomer e Camps (2002) chamam a atenção para a "(...) necessidade de zelar para que os textos expositivos dirigidos aos escolares sejam elaborados a partir das características de organização textual que a pesquisa sobre esse tipo de texto assinalou como aspectos a melhorar" (Colomer e Camps, 2002:66).

Para estas autoras,

um desses aspectos refere-se à quantidade de informação apresentada, (...) outro aspecto refere-se à boa organização do texto. (...) Em geral, parece que quanto mais concreto, imaginável e próximo da experiência e dos interesses do leitor é um texto expositivo, mais se facilita a compreensão (Colomer e Camps, 2002:66-67).

De entre os estudos que se centram na qualidade dos textos expositivos que ocorrem no manuais, urge ainda referir as contribuições de Miguel (1993), Beck et al. (1991) e Beck e Mckeown (1991).

Os estudos de Beck et al. (1991) apresentam-nos um trabalho com os textos expositivos de ciências sociais em que, para além da identificação de problemas existentes nos textos, se descrevem as revisões efetuadas e se demonstram empiricamente os efeitos dos melhoramentos dos textos. Os autores focaram-se, sobretudo, em dois aspetos que podem causar dificuldades no momento da leitura, a saber: a complexidade dos processos envolvidos e os atributos apresentados pelos textos.

Para além da identificação dos erros existentes no textos, Beck et al. (1991) também nos apresentam uma visão sobre o processo de compreensão de textos pelos alunos. Para estes autores, o processo de compreensão de leitura deverá passar pela ligação entre os conhecimentos que o aluno já possui (sobre o tema, o vocabulário e a forma dos textos) e a informação nova veiculada pelo texto. No entanto, este processo nem sempre é ensinado formalmente aos alunos, provocando-lhes problemas ao nível da compreensão e, conseqüentemente, a obtenção de baixos resultados académicos.

Segundo Beck et al. (1991:254), as dificuldades apresentadas a este nível “(...) may be the result of particular text features”, tais como:

- uso de referências ambíguas, distantes ou indiretas;
- ausência de informação que leve o leitor a ativar conhecimentos de um contexto apropriado ao tema do texto;
- falta de conexões claras entre eventos;
- inclusão de eventos ou ideias irrelevantes;
- inclusão de uma grande quantidade de conceitos.

A resolução destes problemas deverá passar, segundo os mesmos autores, por uma revisão dos textos que:

- ajude o leitor a ligar as partes do texto e essa informação com os conhecimentos que já possui sobre o tema;
- clarifique, elabore e explique a informação importante e explicita as conexões.

A aplicação de testes aos alunos, em que lhes eram pedidas recordações livres e respostas abertas sobre os textos originais e os revistos, permitiram aos investigadores chegar à conclusão de que "(...) the proportion of recall and the proportion of questions correctly answered were reliably higher for the students who read the revised version than for the students who read the original text" (Beck et al. 1991:272).

Por seu lado, a análise de Beck e Mckeown (1991) também se refere à importância da revisão dos textos, mas centra-se, essencialmente, em projetos que poderão ser desenvolvidos pelos professores em sala de aula a fim de ajudarem os alunos na compreensão deste tipo de texto. É claro que, na contextualização e justificação do seu trabalho, passam pela análise dos problemas do texto expositivo, da qual destacamos a escrita pobre que se encontra nos livros dos alunos. A sua análise centra-se em tópicos específicos (conhecimentos prévios e coerência textual) e conclui que:

- muitas ideias e eventos retratados nos livros estavam fora do alcance de um jovem estudante, porque os textos assumiam níveis irreais de conhecimento;
- as apresentações dos manuais de estudos sociais apresentavam, muitas vezes, falta de coerência.

Vejamos, finalmente, o trabalho de Miguel (1993). De acordo com este investigador, os problemas apresentados pelos textos escolares podem agrupar-se em torno de 4 dimensões, que podem ser esquematizadas da seguinte forma:

1- Os textos pressupõem que o aluno tenha um conhecimento inicial sobre o tema que é excessivo e pouco realista:

- introdução de muitos conceitos novos em poucas palavras;
- toma-se como ponto de partida um assunto que não foi referido anteriormente e que, provavelmente, é desconhecido para o leitor;
- requerem-se muitas inferências por parte do leitor.

2- Os textos requerem do aluno uma contribuição excessiva para garantir a coerência:

- não há continuidade entre o título do texto e o início do texto, o que pressupõe a realização de muitas inferências.

3- Os textos precisam de definir metas claras em termos de conteúdo e um plano correspondente para as alcançar:

- os textos sobre um determinado tema apresentam uma lista de ideias sobre esse tema e não apresentam uma forma de ligação entre as ideias.

4- Os textos não são transparentes no que diz respeito à sua estrutura:

- Os textos estão escritos de uma forma que não deixa perceber como se devem unir as ideias umas às outras, como se pode diferenciar o seu grau de importância e como é que se devem articular entre si.

Finalmente, Miguel (1993) apresenta-nos quatro critérios que deverão ser adotados na avaliação de textos escolares:

- O texto reflete uma planificação prévia? Existe uma sucessão lógica dos temas e subtemas nos diferentes parágrafos?

- É possível identificar o padrão organizativo do texto?

- O texto permite uma fácil extração das ideias-chave?

- O texto contém 'ajudas textuais', que indicam a organização do texto, a progressão temática e as ideias principais?

Tal como Beck et al. (1991), também Miguel (1993) alerta para a importância da reescrita dos textos como caminho para a melhoria dos resultados dos alunos ao nível da leitura e compreensão.

Assim, a fim de podermos melhorar os escritos que apresentamos aos alunos, seria importante, para além de conhecermos que tipo de problemas apresentam, percebermos quais são as características que um bom texto deve apresentar. Apesar de não existir consenso na literatura acerca do que se entende por um bom texto, Fillola (2008), retomando algumas das categorias de Beaugrande e Dressler (1981), apresenta quatro aspetos a ter em conta:

Coerência – propriedade interna do texto ou discurso que afeta tanto a seleção como a ordenação da informação e faz com que os conteúdos estejam dispostos de tal modo que o destinatário (ouvinte ou leitor) os perceba e entenda com clareza;

Coesão – propriedade que afeta a forma externa do texto ou discurso e faz com que as orações que o compõem estejam bem relacionadas e ligadas entre si;

Gramaticalidade (ou correção gramatical) – propriedade contemplada dentro dos limites da oração, seja esta simples ou composta;

Adequação – uso do texto num contexto concreto de comunicação. (Fillola, 2008:482-483).

Estes quatro pontos apresentados por Fillola permitem-nos perceber que ainda há muito trabalho a fazer no que se refere à melhoria dos textos escritos para os alunos. Um trabalho moroso, complexo, mas necessário.

2.5.3 O manual escolar e a leitura

Independentemente da área disciplinar do manual, as questões ligadas à leitura deverão sempre fazer parte dos aspetos a considerar pelos seus autores. Se num manual de Língua Portuguesa será suposto encontrarmos atividades direcionadas para o “aprender a ler”, num manual de Estudo do Meio deveríamos encontrar atividade direcionadas para o “ler para aprender” (Chall, 1986, Citado em Chall, 1990), numa perspetiva de acesso ao conhecimento.

Porém, a preocupação dos autores dos manuais de Estudo do Meio prende-se muito com a apresentação dos conteúdos do programa e não tanto com as questões ligadas à legibilidade dos textos apresentados. Assim, a organização do trabalho de sala de aula e o desenvolvimento de atividades de compreensão leitora ficam a cargo do professor sem que, muitas vezes, haja um conhecimento aprofundado do tipo de estratégias a utilizar.

Vejamos, então, como podemos trabalhar compreensão leitora a partir de textos expositivos sobre os conteúdos do currículo, deixando um pouco a fase do “ler para aprender a ler”, e explorando mais aprofundadamente a vertente do “ler para aprender”.

Sobre a definição de leitura e a necessária resposta à questão “o que é ler?”, podemos analisar o trabalho Francisco Galera Noguera (Fillola, 2008), onde aparece uma descrição de leitura que o autor refere pertencer a Mendoza (1998):

Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es, basicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar. La lectura, pues, no es un acto de decodificación de las combinaciones de letras, palabras o enunciados que presenta el texto, sino un proceso complejo apoiado en expectativas y

en inferências personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto. Saber leer es saber avanzar a la par que el texto e integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...) para establecer inferências de comprensión y, finalmente, elaborar su interpretación. Leer, (...) es interaccionar entre los modelos textuales y los saberes del receptor. El processo lector se produce mediante la conjunción de un microproceso de reconocimiento léxico y de proposiciones y un macroproceso en el que se integra toda la información para construir el significado del texto. En definitiva, la recepción de una obra implica siempre una «actividad de comprensión» que, por su vez, implica un acto de decodificación del texto (hallar las unidades funcionales del texto); pero, como hemos dicho, leer es, sobre todo, una recepción personal, una interpretación (Fillola, 2008:228).

Para Aragonés (2004), a atividade leitora é um processo complexo que tem vindo a evoluir ao longo dos tempos e que se pode dividir em três grupos: leitura como processo percetivo, leitura como processo compreensivo e leitura como processo interativo/criativo. No entanto, é importante ressaltar que estas três componentes não se opõem, complementam-se constituindo, em conjunto, o que denominamos de processo leitor. Assim, para a autora,

(...) si tradicionalmente el aprendizaje de la lectura há sido concebido como un proceso passivo consistente en la simple traducción de los signos gráficos a sonidos y en establecer la correspondencia entre la tira fónica y la tyra gráfica, a partir de las más recientes aportaciones de distintas ciencias lingüísticas y psico lingüísticas, el acto de leer es concebido no sólo como proceso percetivo, sino fundamentalmente como un processo interactivo y creativo entre el lector y el texto, com la finalidad de comprenderlo e interpretarlo (Colomer y Camps, 1996:33) (Aragonés, 2004:191).

Apesar de serem conhecidos vários modelos de leitura, o modelo interativo é, de acordo com Cassany, Luna e Sanz (2008) o mais completo e consistente e sustenta que a compreensão do texto se alcança a partir da interrelação entre o que o leitor lê e o que já sabe sobre o tema. Os autores acrescentam que ler é a combinação simultânea de processos ascendentes e descendentes.

Também Sim-Sim (2006) nos apresenta uma definição de leitura sobre a qual é importante refletir. Para além disso, também refere os modelos interativos, relacionando-os com os modelos ascendentes e descendentes, quando aborda o tema da compreensão de leitura:

Debruçando-nos sobre o conceito de compreensão de leitura encontramos uma oscilação que vai desde a mera recepção de informação, associada aos modelos ascendentes, até à construção de novo conhecimento com base nos conhecimentos

prévios do leitor, associada aos modelos descendentes e interactivos. Segundo este tipo de abordagem, a compreensão na leitura é entendida como uma construção activa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa com a informação prévia de que o leitor dispõe. Nessa medida, a leitura pode ser definida como um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. (Sim-Sim, 2006:40)

Assim, para que o processo de compreensão leitora seja completo e os alunos aprendam a mobilizar estratégias fundamentais para a compreensão do texto que vão ler, é importante que o professor ensine estratégias e metaestratégias que assegurem a compreensão dos textos. Em termos didáticos costuma-se dividir o ensino de atividades de leitura em três momentos: antes, durante e após a leitura.

2.5.3.1 Momentos – chave: antes, durante e após a leitura

Atualmente, já existem muitos estudos sobre a compreensão leitora e sobre a importância que esta deve assumir no trabalho a desenvolver em sala de aula. Contudo, ainda há questões importantes por explorar, principalmente no que se refere ao ensino de estratégias de compreensão leitora para os diferentes tipos de texto.

Neste sentido, é importante analisar algumas das referências que se destacam neste domínio, a fim de podermos perceber que tipo de abordagem deve ser realizada em sala de aula. Esta informação será, numa fase posterior, importante para a análise que realizamos neste trabalho.

Em primeiro lugar, consideramos importante verificar o que se entende, neste momento por compreensão da leitura. Encontramos em Sim-Sim (2006) uma explicitação do sentido de compreensão na leitura que devemos ter em consideração quando trabalhamos com os alunos:

A compreensão na leitura em si mesma mobiliza estratégias cognitivas específicas que permitem activar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse mesmo conhecimento prévio, organizar a informação nova e questionar-se sobre ela, sintetizá-la e construir uma representação mental do que foi lido (Sim-Sim, 2006:41).

Esta definição de compreensão na leitura deve ser operacionalizada em sala de aula modelizando comportamentos de um leitor proficiente de acordo com três momentos-chave: o antes, o durante e o após a leitura, como referido acima (Snow, 2002; Giasson 2000 e Viana et al., 2010).

Cada um destes momentos deverá ser composto por um conjunto de atividades a desenvolver pelos alunos juntamente com o professor, no sentido de os levar a uma melhor compreensão do que é lido. Progressivamente, os alunos aprendem estas estratégias cognitivas e meta-cognitivas e mobilizam-nas quando necessitam.

Encontramos uma referência a este tipo de atividades em autores como Giasson (2000, 2005), Colomer e Camps (2002), Snow (2002), Cassany, Luna e Sanz (2008), Sousa (2007) e, mais recentemente, em Viana et al. (2010).

Snow (2002:12), por exemplo, mostra-nos de forma bastante simples qual a importância das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. “We consider each of these three “microperiods” in reading because it is important to distinguish between what the reader brings to reading and what the reader takes from reading.”

Cassany, Luna e Sanz (2008) defendem que o processo de leitura contempla vários momentos, a saber:

- O processo de leitura começa antes de se iniciar a compreensão do texto, quando o leitor apresenta as expectativas que tem sobre o texto (tema, tipo de texto...), formula hipóteses e define os objetivos de leitura (o que quero saber? De que informações estou à procura? Quanto tempo tenho para ler o texto?).
- Quando se inicia a leitura, os alunos vão verificar as hipóteses colocadas anteriormente ou até reformulá-las, consoante a informação obtida. O processo de formular e verificar hipóteses acontece durante toda a leitura e é a essência da compreensão, é a interação entre as informações já conhecidas e as informações novas veiculadas pelo texto.
- O processo interativo da leitura termina quando o leitor consegue construir uma representação mental do texto. (Cassany, Luna e Sanz, 2008:204-206).

Colomer e Camps (2002) apresentam um conjunto de métodos de trabalho de compreensão leitora. Um deles, o de Stauffer (1975), refere-se especificamente à necessidade de ser pedido aos alunos que antecipem o assunto do texto, fazendo previsões que devem ser comprovadas com a posterior leitura do texto.

Sim-Sim (2006), a propósito do trabalho da compreensão leitora dinamizado em sala de aula, também refere que se devem definir três momentos: ativação do conhecimento prévio sobre o tema; organização da informação nova e questionamento; construção mental do que foi lido. Quanto mais hábil for o leitor na utilização destas

estratégias, melhor será o processo de compreensão do que foi lido e a utilização das aprendizagens.

Aragonés (2004) apresenta-nos algumas ideias que pretendem ligar o trabalho sobre a leitura à compreensão dos textos:

- a leitura é um processo complexo no qual intervêm fatores percetivos, cognitivos e linguísticos;
- a leitura é um processo interativo que não se limita só a somar os significados das palavras do texto, mas põe em prática um conjunto de estratégias e habilidades cognitivas, entre elas a antecipação e a comprovação de hipóteses ao longo de todo o processo;
- a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto em que se constrói um interpretação do que está escrito a partir da informação veiculada pelo texto e dos conhecimentos prévios do leitor.

Assim, e para que se perceba a articulação que deve existir entre leitura e compreensão do texto, Aragonés (2004:192) sublinha que “(...) la comprensión del texto es (...) el objetivo y fin último de la lectura”. Mas acrescenta que, de acordo com Clemente (2001), o processo de aprendizagem do leitor pode dividir em duas etapas: o conhecimento do sistema de escrita e a alfabetização (descoberta do valor simbólico da escrita e a sua funcionalidade; a compreensão leitora (o aluno, durante a leitura, utiliza as estratégias de leitura aprendidas para descobrir o sentido do texto, relacioná-lo com o que já sabe sobre o tema, interpretá-lo e integrá-lo nos seus esquemas mentais.

Em Viana et al. (2010:16), podemos encontrar um quadro com a “classificação de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura” (ver tabela 1). Por nos parecer bastante elucidativo relativamente às atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor em cada um dos momentos enunciados anteriormente, decidimos apresentá-lo na íntegra.

Tabela 1 - Classificação de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura.

<p>ANTES DA LEITURA DO TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar informações sobre o texto. • Formular perguntas sobre o texto. • Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efectuarem previsões sobre o mesmo. • Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efectuarem previsões sobre o texto. • Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos. • Activar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto. • Explicar palavras ou aspectos-chaves do texto. • Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem. • Suscitar a apresentação de dúvidas/comentários dos alunos sobre o texto. • Incentivar os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram. • Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objectivo. • Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, relembando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor. • Ajudar os alunos a definir os objectivos de leitura. • Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura. • Outros (por exemplo, orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto).
<p>DURANTE A LEITURA DO TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender. • Orientar os alunos para destacarem trechos do texto que não compreendem. • Incentivar os alunos a efectuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido. • Instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior. • Incentivar os alunos a confrontarem previsões efectuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que lêem o texto. • Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato. • Fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspectos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores. • Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram. • Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas. • Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos lêem o texto.

APÓS A LEITURA DO TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efectuadas e o texto lido. • Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente. • Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/expressões novas encontradas no texto. • Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas. • Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão. • Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto. • Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto. • Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto. • Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto. - Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto. - Identificar a ordem/sequência de acções que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos. - Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Construir quadros - sínteses da informação fornecida. - Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto. - Completar esquemas. - Resumir o texto. - Atribuir um título ao texto. - Formular juízos de valor sobre o conteúdo do texto. - Emitir juízos de realidade ou de fantasia sobre o texto. - Avaliar o texto lido, considerando o estilo do mesmo. - Apreciar o texto, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor. - Continuar ou finalizar uma história/texto. - Fazer um desenho que traduza as ideias ou imagens suscitadas pela leitura.
--------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Viana et al. (2010:16-18)

Antes da leitura

Na compreensão de um texto interveem três fatores: o leitor, o texto e o contexto (Snow, 2002; Giasson, 2000). Snow (2002:xiii), por exemplo, refere-se a cada um destes fatores, explicitando-os:

- Leitor:

(...) the reader brings to the act of reading his or her cognitive capabilities (attention, memory, critical analytic ability, inferencing, visualization); motivation (a purpose for reading, interest in the content, self-efficacy as a reader); knowledge (vocabulary and

topic knowledge, linguistic and discourse knowledge, knowledge of comprehension strategies); and experiences.

- Texto:

The features of any given text have a large impact on comprehension. While reading, the reader constructs various representations of the text that are important for comprehension. Those representations include the *surface code* (the exact wording of the text), the *text base* (idea units representing the meaning of the text), and the *mental models* (the way in which information is processed for meaning) that are embedded in the text.

- Contexto:

When one thinks of the context in which reading is taught, the first thing that comes to mind is the classroom. But the learning process for reading takes place within a context that extends far beyond the classroom. In fact, differences among readers can, to some extent, be traced to the varying sociocultural environments in which children live and learn to read (Snow, 2002:xiii).

As atividades de pré-leitura servem, essencialmente, para iniciar um processo de compreensão dos textos que, no caso dos textos que nos ocupam, visa o aumento do conhecimento dos alunos sobre um determinado tema. O ponto de partida será a ativação de conhecimentos que os alunos já possuem, uma vez que se supõe "(...) que o conhecimento em geral tem um efeito forte na compreensão". Esta enunciação, diz-nos Armada Costa (1992:77), "apoia-se na defesa de que o processamento da informação consiste num procedimento de encaixe entre a informação nova e a que faz parte do conhecimento prévio do leitor"⁵.

Além da mobilização dos conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses (a partir do título, das imagens, da mancha gráfica, etc.) é também um passo importante no processo de compreensão do texto. Cassany, Luna e Sanz (2008) consideram mesmo a antecipação como uma capacidade básica da compreensão, uma vez que

el éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto, etc. (Cassany, Luna e Sanz, 2008:214).

⁵ Este é um princípio de aprendizagem, enunciado por Piaget, segundo o qual toda a aprendizagem se efetiva na interação entre o conhecimento que possuímos e o novo conhecimento.

A antecipação é realmente um ponto importante para o sucesso da atividade de compreensão leitora. É um trabalho que poderá ser realizado com todos os tipos de texto, adaptando, obviamente, as estratégias e as atividades propostas. Relativamente ao texto informativo, é referido que “(...) o trabalho de antecipação com textos informativos tem um interesse particular porque o esquema textual é mais aberto, e a antecipação deve ser feita a partir dos conhecimentos que o aluno tem” (Colomer e Camps, 2002:130), quer acerca do tópico quer da estrutura do texto.

Relativamente ao antes da leitura, é referido que “(...) o professor intervém, primeiro, antes da leitura, estimulando os conhecimentos deles, pedindo-lhes que façam previsões sobre o conteúdo, levando-os a precisar a sua intenção de leitura” (Giasson, 2000:158).

Aragonés (2004) coloca em relevo os conhecimentos prévios do leitor, agrupando-os em categorias. Assim, para esta autora,

En el acto de leer el lector procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página a partir de sus conocimientos previos, que le servirán para contextualizar el texto desde la información del mismo escrito, los conocimientos sobre el objeto del escrito, el lugar y tiempo en el que se há producido, relación del registro utilizado con la intencionalidad comunicativa y relación del contenido del escrito con los conocimientos culturales del lector (Aragonés 2004:214).

Solé (2008) também apresenta um contributo neste sentido, defendendo que

(...) la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tiene delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que me gustaria señalar como mínimo las siguientes: el conocimientos previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia esa lectura (Solé, 2008:34).

Um estudo desenvolvido por José Carreira e Cristina Manuela Sá (citado em Sá, Ançã e Moreira, 2004) sobre o papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura apresenta-nos resultados que nos permitem atestar a importância das atividades de pré-leitura. Na componente teórica deste estudo, encontramos uma referência aos conhecimentos prévios que nos explica de uma forma bastante clara como deve ser este trabalho de pré-leitura e como podemos ajudar os alunos neste sentido. Assim, para estes autores,

Antes da leitura de um texto, é preciso verificar que conhecimentos tem o leitor e de que forma esses conhecimentos podem ser activados, pondo-os ao serviço da compreensão do texto lido. Importa, também, verificar que lacunas de conhecimentos subsistem e que

são impeditivas de um bom desempenho dessa tarefa de compreensão na leitura, ou seja, que tipo de conhecimento prévio é que o aluno precisa de desenvolver para ficar em condições de compreender o texto. A partir daí, é preciso desenvolver esses conhecimentos, preenchendo esses espaços em branco, através do recurso a diversas estratégias (Sá, Ançã e Moreira, 2004:77).

Cassany, Luna e Sanz (2008) chamam a nossa atenção para os três momentos de leitura e explicitam o que deve ser realizado antes da leitura:

Hay que preparar a los alumnos para la lectura; explicar claramente lo que hay que hacer, qué actividad concreta van a realizar (llenar espacios en blanco, ordenar, etc.), de cuánto tiempo disponen, los objetivos de la comprensión; activar los conocimientos previos que los alumnos pueden tener sobre el tema; etc. Com esta preparación se anima indirectamente a los alumnos y se les motiva para la lectura. (Cassany, Luna e Sanz, 2008:246).

Cassany, Luna e Sanz (2008:216) apresentam algumas ideias para antecipar a leitura em sala de aula, a saber:

- Antecipar o tema do texto a partir do título e das imagens;
- Fixar-se no sub-títulos, nas palavras destacadas a negrito e nas maiúsculas;
- Construir listas de palavras que o aluno considere que podem aparecer no texto: substantivos e verbos;
- Explicar o significado das palavras-chave ou difíceis do texto;
- Ler o primeiro parágrafo do texto e imaginar a sua continuação.
- Continuar, oralmente ou por escrito, os textos;
- Registrar tudo o que o aluno já sabe sobre o tema do texto antes de o ler: fazer listas, esquemas, mapas de ideias...

Durante a leitura

Durante a leitura, os alunos devem procurar compreender o texto na sua totalidade, procurando respostas a questões colocadas anteriormente, verificando as hipóteses colocadas, encontrando as ideias principais e, sobretudo, ligando a informação nova à que já conhecem.

Cassany, Luna e Sanz (2008) referem que

Maestro y alumnos deben colaborar entre sí en la construcción de la comprensión. La lectura es forzosamente una actividad individual y silenciosa, pero periódicamente (en cada frase, párrafo, cada cinco minutos) el maestro puede detenerla y hacer preguntas que ayuden al alumno a verificar si lo que ha comprendido es correcto y a formular

nuevas hipótesis sobre lo que todavía no há leído. Como hemos podido ver, la lectura no há de ser siempre lineal y hacia adelante, sino que puede desplazarse por todo el texto según los objetivos. Por eso mismo no se acaba de comprender al legar al final del texto, sino que a partir de una pergunta o de un comentário se puede recuperar algún passaje y comprenderlo mejor. Para finalizar, a partir de las respuestas del alumno y, ahora sí, una vez finalizada la lectura, se puede medir el nível de comprensión alcanzado (Cassany, Luna e Sanz, 2008:246-247).

Esta ideia é também defendida por Bargalló e Tort (2006:65), ao defenderem que:

(...) la conversación y la interacción en el aula son instrumentos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, las preguntas que el profesor plantea son básicas en la gestión del diálogo en el aula, y en el fomento de la participación e implicación del alumnado.

Estes autores apresentam-nos também, tal como para a pré-leitura, um conjunto de atividades que os alunos poderão realizar ao longo da leitura, em função do objetivo que queremos atingir. Podemos colocar questões aos alunos que levem a:

- realizar inferências, já que “(...) la inferência es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto”;
- seleccionar as ideias principais, uma vez que “(...) cualquier texto escrito vehicula información a distintos niveles y los alumnos deben estar preparados para captar cualquier dato”;
- identificar a estrutura e a forma do texto, isto porque “(...) los aspectos formales del texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos, etc.) ofrecen un segundo nível de comprensión que afecta a la construcción lingüística del escrito”.
- ler “entre líneas”, que se considera uma atividade importante mas que, importa referir, “(...) va mucho más allá de la comprensión del contenido básico o de la forma del texto.”

Depois da leitura

O processo de compreensão leitora termina no momento em que é pedido aos alunos que mobilizem a informação obtida com a leitura do texto, a cruzem com o que já sabiam sobre o tema e a transformem em conhecimento. Este trabalho final deverá ter como objetivo principal a apresentação do que foi aprendido e a partilha

dessa informação com os outros, seja ao nível da sala de aula ou ao nível da escola.

Nesta fase final, deve, então, recorrer-se a “(...) actividades de reacção/reflexão que tentem relacionar os novos conhecimentos, fazendo resumos, esquemas, trabalhando o vocabulário do texto e reagrupando-o semanticamente” (Contente, 2000).

Assim, mais do que avaliar o que foi aprendido pelos alunos através da leitura do texto, as atividades que se propõem depois da leitura devem visar, sobretudo, a partilha do que foi descoberto, organizando-se a informação em esquemas, fazendo resumos, preparando materiais de consulta para a sala de aula, ou até divulgando a informação através de vários meios, entre eles, as novas tecnologias.

Para que estes objetivos possam ser atingidos, é necessário um bom trabalho ao nível da formulação das questões e da organização das propostas de atividades que deverão seguir-se à leitura do texto.

Para a análise do manual de Estudo do Meio que apresentaremos no capítulo 3, assume especial relevância a análise das propostas de Bargalló e Tort relativamente às “(...) características de las preguntas que pueden ayudar a acercar los contenidos científicos al alumnado, es decir, ayudarle a aprender.”

Em primeiro lugar, de acordo com estes autores, é importante o professor ter consciência de que a aprendizagem das ciências passa muito pela capacidade de observação e de colocação de questões por parte do ser humano. Assim, a busca de respostas será uma fase crucial na aprendizagem de novas teorias e conceitos ligados ao estudo das ciências. No entanto, esta fase será tanto mais produtiva quanto melhor for a formulação das questões que estão na sua base, apresentando-se como o ponto de partida para a construção de conhecimento.

En el proceso de elaboración y construcción del conocimiento científico y del método científico intervienen, por una parte, la capacidad de mirar, ver y pensar sobre los hechos y fenómenos que nos rodean; y por otra, las ideas dominantes, los conceptos y las teorías. El conocimiento avanza a medida que se plantean nuevas preguntas; éstas pueden surgir, en algunos casos, de la observación, ya que esta capacidad se amplía con la utilización de nuevos instrumentos y el tratamiento de nuevos datos y, consecuentemente, pueden evidenciarse nuevas situaciones. En otros casos, sin embargo, es necesario un cambio de teoría para poder plantearse nuevas preguntas y, en definitiva, mejorar la comprensión de los fenómenos. Así, la capacidad de plantear preguntas es fundamental para la ciencia (Pickett, Kolasa y Jones, 1994), ya que

conduce a establecer diferencias, a rechazar, sustituir o ampliar el alcance de una teoría o sus componentes. (Bargalló e Tort, 2006:63-64)

Esta procura de questões deverá ser transportada para a dinâmica da sala de aula, porque “(...) de la misma manera que las preguntas y la búsqueda de respuestas son fundamentales en el desarrollo científico, también lo son en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias” (Giordan, 1985, citado por Bargalló e Tort, 2006). O professor terá, assim, de elaborar atividades que “(...) ayuden al alumnado a tomar conciencia de la importancia de las preguntas a lo largo de la historia, para mostrar, así, una visión pragmática y dinámica de la actividad científica” (Bargalló e Tort, 2006:64).

Em suma, podemos dizer que ao longo do processo de ensino-aprendizagem deve dar-se a oportunidade aos alunos de colocarem as suas próprias questões em relação ao tema estudado e de elaborarem as explicações a partir dos seus conhecimentos e do conhecimento científico atual. Colocar questões e apresentar problemas faz parte do processo de “fazer ciência”. Não se pode querer que os alunos comecem a ter uma cultura científica sem antes lhes termos ensinado a colocar questões e, sobretudo, a verificar quais são as mais pertinentes. (Bargalló e Tort, 2006)

Colocar questões sobre determinado tema do currículo deverá ser uma tarefa do professor, que não poderá descurar o seu papel orientador no processo de ensino – aprendizagem. No entanto, a complexidade deste tipo de ação nem sempre proporciona ao docente a segurança necessária para o realizar na sala de aula. É importante que os instrumentos que o apoiam e, neste caso específico, o manual escolar, estejam preparados para o auxiliar nesta tarefa.

Torna-se, como tal, fundamental saber como devem ser formuladas as questões para que os objetivos acima descritos possam ser atingidos e os alunos realizem aprendizagens significativas ao nível da Área do Estudo do Meio.

Bargalló e Tort (2006) apresentam-nos uma categorização das características das questões que consideram ser as mais indicadas para a aprendizagem (ver Anexo 2).

As suas orientações não se encontram habitualmente nos manuais escolares, dado que nestes predominam questões de resposta fechada, que requerem uma simples cópia de informação presente num determinado texto.

Assim, para que as questões possam auxiliar os alunos na construção de conhecimento, não podemos descurar algumas características, como: o grau de

abertura, o objetivo, a clareza, a contextualização, a teoria e os conceitos implicados. Existem ainda, de acordo com os autores acima referidos, outros pontos a ter em consideração na formulação de questões, a saber:

- Evitar perguntas nas negativa já que, na maioria das vezes, conduzem a respostas enumerativas, de uma só palavra ou só de “sim” e “não”.
- Evitar perguntas que não exijam a construção de uma resposta baseada em ideias próprias, ou seja, que solicitem a reprodução de uma ideias do texto.
- Elegir um contexto e um interlocutor definido e reconhecível pelo aluno.
- Colocar questões cuja resposta implique a aplicação , pelo aluno, dos conhecimentos teóricos que possui em questões do quotidiano. (Bargalló e Tort, 2006:70)

2.6 Conclusão

Em suma, com a análise de todos estes trabalhos, concluímos que os textos expositivos são os que têm como objetivo informar, descrever ou relatar. Ao contrário do texto narrativo, que tem como intenção contar uma história e segue, normalmente, sempre a mesma estrutura, cada texto expositivo pode apresentar uma estrutura diferente, por vezes bastante complexa, existindo até textos que são compostos por mais do que uma estrutura. Esta diversidade estrutural apresenta-se como o fator que mais dificulta a sua leitura e compreensão.

Os textos do tipo expositivo ganham importância quando se assumem como os que permitem aos alunos um maior acesso ao conhecimento, pois são a forma de organização da maioria da informação pesquisada, tanto em livros, como na internet, por exemplo.

Normalmente, os alunos apresentam muitas dificuldades na compreensão deste tipo de texto. Pensa-se que estes problemas se devem ao pouco contacto que as crianças têm com os textos expositivos antes de entrarem na escola, à complexidade das estruturas que apresentam, ao desconhecimento da forma como deve ser lido um texto deste tipo e à linguagem (vocabulário e estruturas frásicas) que apresentam.

Assim, é importante percebermos que a melhoria das práticas ao nível da compreensão do texto expositivo tem obrigatoriamente de passar por um trabalho de sala de aula em que se desenvolvam estratégias cognitivas e metacognitivas, se desenvolva a capacidade de questionamento do real e, mais diretamente ligado ao assunto em estudo, se dê primazia à explicitação das diferentes estruturas

apresentadas por estes textos e se ensinem os alunos a extrair informação do que é lido.

Quando analisamos a situação nacional, percebemos que já existem muitos documentos orientadores que guiam os professores no sentido de otimizarem o trabalho que desenvolvem em torno dos textos expositivos. Para além dos documentos publicados, há ainda um Programa Nacional de Ensino do Português que pretende levar os professores a refletir sobre as suas práticas e a melhorá-las de acordo com o que os estudos apontam ser o caminho para o sucesso dos alunos.

No entanto, os últimos dados das provas de aferição nacionais revelam que a compreensão na leitura é a competência que, ao nível do quarto ano, apresenta os resultados mais baixos.

Numa análise mais aprofundada, percebemos que as práticas dos professores não estão a alterar-se como seria desejável, porque estes ainda utilizam como recurso primordial o manual escolar, colocando-o, muitas vezes, em substituição dos Programas Oficiais. Tal facto significa que, para haver uma mudança das práticas, terão de existir, obrigatoriamente, alterações ao nível dos manuais escolares.

É importante, então, perceber que tipo de alterações podem ser realizadas nos manuais, quando nos direcionamos especificamente para o trabalho com os textos expositivos.

Em jeito de conclusão, diríamos que, de acordo com a bibliografia consultada, os textos existentes nos manuais podem apresentar problemas como: pressupor que o aluno tem um conhecimento prévio do tema excessivo e pouco realista; a necessidade de um grande esforço por partes dos alunos para garantir a coerência; uma fraca ligação entre as ideias que compõem o texto; pouca transparência no que se refere à estrutura que apresentam.

Acredita-se que a solução para estas situações passe, entre outros, pela reescrita dos textos, uma vez que os alunos que leem textos reescritos apresentam melhores resultados ao nível da compreensão que os alunos que leem textos originais.

Na verdade, ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere à melhoria dos textos expositivos nos manuais. Mas esta continua a ser uma reflexão bastante pertinente para a comunidade educativa, uma vez que os textos expositivos acompanham os alunos ao longo da sua vida académica e profissional, constituindo-se como um meio privilegiado para a construção do conhecimento.

CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO

A realização de uma investigação no âmbito do estudo da compreensão leitora num manual escolar exige-nos uma análise aprofundada do manual, tendo em conta a sua organização, o material escrito que apresenta e o seu enquadramento nos programas oficiais.

Em termos da organização do manual, apresentamos na secção 3.1 as partes que o constituem, descrevendo-as sucintamente. Após esta apresentação, ocupamo-nos nas secções 3.2 e 3.3 dos textos que ocorrem no manual e dos tipos de questões que os acompanham. Nas restantes secções (3.4, 3.5 e 3.6), relacionamos o manual com o programa, a interdisciplinariedade e o ensino por competências.

3.1 Manual selecionado

Na impossibilidade de analisar todos os manuais existentes no mercado, decidimos solicitar diretamente à Direcção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC) da Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) a listagem dos manuais mais adotados em Portugal no ano letivo 2010 – 2011.

O manual selecionado para esta investigação é o manual de Estudo do Meio mais comercializado em Portugal: “Pasta Mágica - Estudo do Meio 4”, de Angelina Rodrigues, Cláudia Pereira, Isabel Borges e Luísa Azevedo (Areal Editores, 2010, 1.^a edição / 9.^a reimpressão).

O manual de Estudo do Meio selecionado⁶ está estruturado em 6 blocos, que correspondem aos blocos do programa. Os blocos estão divididos em capítulos e os capítulos em temas ou lições de extensão média. A organização do manual obedece a uma lógica de aprendizagem (do conhecimento do eu para o conhecimento do que me rodeia). As aprendizagens não incluem objetivos, resumos, nem a indicação de pré-requisitos. Aparecem somente exercícios de aplicação, esquemas dos conteúdos abordados e atividades ligadas à Expressão e Educação Plástica. Ao longo do manual, constata-se uma regularidade na repartição dos objetos da aprendizagem, que segue

⁶ A apresentação do manual é feita tendo por base uma grelha de avaliação de manuais elaborada no decurso de um seminário de formação de formadores para a avaliação de manuais escolares para o ensino primário, na École Internationale de Bordeaux, em outubro de 1992 (Gerard e Rogiers, 1998:312-313)

uma progressão adequada às exigências da didática específica e denota-se coerência interna do manual.

Para que se compreenda melhor toda a estrutura apresentada pelo manual, apresentaremos uma descrição detalhada do mesmo nos pontos que se seguem.

3.1.1 Estrutura do manual

O manual, que é igual para professor e aluno, inicia-se (páginas 2 e 3) com duas mensagens das autoras dirigidas aos professores: numa primeira parte, apresentam-se sucintamente alguns dos pressupostos do programa de Estudo do Meio, bem como o cruzamento desta Área Curricular Disciplinar com outras Áreas Curriculares, neste caso não disciplinares, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica, numa perspetiva interdisciplinar; num segundo texto, é apresentada, pelas autoras, a estrutura deste projeto de Estudo do Meio, que consideramos pertinente analisar detalhadamente.

A apresentação da manual é realizada num texto das autoras intitulado “Estrutura do Projecto”. Este texto começa por apresentar uma referência aos recursos que acompanham o manual. Assim, para além deste livro, no interior da “Pasta Mágica”, que os alunos adquirem, encontra-se um “Bloco de Fichas de Avaliação”, um “Friso de História de Portugal”, um “Caderno de Materiais Destacáveis” e um “CD-ROM interactivo que reúne um conjunto de materiais didácticos, permitindo ao aluno compreender e interiorizar melhor os conteúdos programáticos”.

Segue-se uma indicação acerca das diferentes divisões do manual, referindo-se que “o projecto foi organizado segundo os seis blocos que o programa define”, a saber:

Bloco 1 – À descoberta de si mesmo

Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições

Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural

Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços

Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos

Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade

Confrontando esta informação com a “Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1.º Ciclo” (4.ª edição – 2004), verificamos que, efetivamente, o manual se encontra organizado de acordo com os blocos definidos no programa de Estudo do Meio. No entanto, há uma alteração que é importante registar: no manual, o Bloco 5 e

o Bloco 6 foram trocados. Assim, o último Bloco que aparece é “À Descoberta dos Materiais e Objectos”. Não é referida a justificação para esta alteração, porém esta poderá ser explicada pelo facto de este bloco apresentar uma maior componente prática, ao invés dos restantes que se distinguem pela sua natureza mais teórica.

No terceiro parágrafo do texto apresentado pelas autoras, são enumerados vários títulos que correspondem a diferentes secções do manual: “Planificação anual; desenvolvimento dos temas; Já aprendi. Vou praticar – exercícios de consolidação; aprendo a estudar – organogramas; actividades de Expressão Plástica.”

O texto é finalizado com a indicação de que esta organização irá facilitar a planificação que o professor terá de realizar. É ainda lembrada a existência de um “Bloco de Fichas de Avaliação”, que o professor poderá usar “(...) da forma que considerar mais conveniente” (Rodrigues et al., 2010)

Ao cruzarmos a informação do manual com a que é apresentada por Nunes (2005) e que citámos no capítulo 2 deste trabalho, podemos concluir que este manual, para além de ser um recurso para a sala de aula, pretende também ser um recurso importante para o trabalho de planificação do professor. Neste manual, o professor, em duas páginas, encontra o resumo do programa oficial, o que, em alguns casos, provavelmente substitui não só a leitura do programa, como também a sua adaptação à sala de aula.

Arriscamo-nos a avançar, considerando também a experiência como docentes participantes na seleção de manuais, que este poderá ser, entre muitos outros, um dos aspetos que contribuirá para o facto de este ser o manual mais adotado.

3.1.2 Planificação Anual da Atividade Pedagógica

Imediatamente após o índice, deparamo-nos com duas páginas (6 e 7), intituladas “Planificação anual da actividade pedagógica”, onde o professor encontra um quadro com quatro colunas com informação que, segundo os autores, o irá auxiliar na construção da planificação.

Na primeira coluna são apresentadas as competências. Esta listagem não apresenta uma organização específica. Na construção da sua planificação, o professor poderá optar por organizar as competências de acordo com os momentos de trabalho dos diversos conteúdos ou então copiá-las por esta ordem, evitando o trabalho de leitura, análise e seleção das competências.

Assim, é pertinente verificar se as competências apresentadas estão de acordo com os documentos orientadores, uma vez que a leitura destas páginas tenderá a substituir a leitura do Currículo Nacional.

Atualmente, em Portugal, o documento orientador que define as competências a desenvolver nas várias Áreas e os anos de escolaridade correspondentes é, como já foi referido, o Currículo Nacional, editado pelo Ministério da Educação em 2001.

Procurámos, então, perceber se estas competências se encontravam no referido documento ou se seriam uma adaptação feita pelas autoras. Confrontando os dois documentos, percebemos que estas competências apresentam uma formulação muito próxima do que é veiculado pelo Currículo Nacional para as Áreas de Estudo do Meio, História, Geografia e Ciências Físicas e Naturais.

Na segunda coluna, são expostos os conteúdos programáticos. Também neste ponto o cruzamento desta informação com o programa de Estudo do Meio do Ministério da Educação mostra coincidência entre as duas informações.

Segue-se uma coluna com atividades que contém os objetivos que o programa define para cada um dos conteúdos.

Finalmente, aparece a coluna da Avaliação, com quatro tipos propostos: avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e autoavaliação.

Termina aqui o conjunto de páginas dedicadas ao trabalho de planificação do professor. Na página seguinte, inicia-se o denominado “Desenvolvimento dos temas”, que passaremos a estudar, à luz dos pressupostos teóricos sobre compreensão leitora.

3.1.3 Desenvolvimento dos temas

Antes de procedermos à análise dos temas, é importante explicitar que a informação presente no manual permite inúmeras abordagens e reflexões. Para a presente investigação, interessa-nos apenas os aspetos relevantes para o estudo da compreensão leitora em textos expositivos.

A secção identificada pelas autoras como “Desenvolvimento dos temas” não está delineada fisicamente no manual. Pela análise da informação apresentada por este recurso, podemos deduzir que se integram neste “Desenvolvimento dos temas” todos os textos com informações sobre os diversos conteúdos do programa, bem como todas as atividades que os acompanham.

Assim, o “Desenvolvimento dos temas” é composto por: textos sobre os conteúdos do programa; as secções “Já aprendi. Vou praticar” (conjunto de questões que acompanham os textos sobre cada tema); as secções “Aprendo a estudar” (aparecem no final de cada Bloco e apresentam esquemas sobre os conteúdos abordados no bloco a que se referem); e “Atividades e Expressão Plástica” (aparecem também no final de cada bloco e estão relacionadas com um ou mais conteúdos apresentados no bloco onde estão inseridas).

Uma primeira análise do conjunto de páginas designado “Desenvolvimento dos temas” permite-nos verificar que a informação é apresentada sob a forma de: textos expositivos, ilustrações (47% são fotografias de imagens reais e 53% são outras ilustrações), caixas de texto, esquemas (normalmente preenchidos) e pequenos exercícios.

Mas, para compreendermos de forma mais aprofundada que tipo de informação e atividades aparecem no manual, apresentamos nos pontos que se seguem, uma pequena descrição de cada uma das secções que compõem o desenvolvimento dos temas: Já aprendi. Vou praticar – exercícios de consolidação; Aprendo a estudar – organogramas; e Atividades e Expressão Plástica. A par desta descrição, analisamos criticamente os dados recolhidos à luz dos pressupostos teóricos analisados.

Depois de analisadas cada uma das partes que constituem o “Desenvolvimento dos temas”, na secção 3.2 e seguintes, deter-nos-emos com mais profundidade na análise das estruturas apresentadas pelos textos e no trabalho de compreensão leitora existente no manual.

3.3.3.1 Já aprendi. Vou praticar

Esta secção é normalmente composta por uma ou duas páginas com exercícios de consolidação, que aparecem geralmente no final dos textos sobre o conteúdo que está a ser abordado. Para uma melhor compreensão da análise efetuada, doravante referimo-nos a estes conjuntos de páginas com questões pelo seu título: “Já aprendi. Vou praticar.”

Nem todos os conteúdos têm a secção “Já aprendi. Vou praticar.” (ver gráfico 1). Os conteúdos foram identificados da seguinte forma: a numeração romana refere-se ao número do bloco (relembramos que o manual se encontra dividido em blocos, tal como aparecem no programa) e a numeração árabe ao número do conteúdo (também de acordo com o que é expresso pelo programa – cada bloco tem um conjunto de conteúdos). Assim, por exemplo, o III.2 refere-se ao segundo conteúdo do Bloco 3.

Gráfico 1 – Secções “Já aprendi. Vou praticar” existentes em cada bloco.



Fonte: elaboração própria, tendo por base Rodrigues,A.; Pereira,C.; Borges, I.; e Azevedo L. (2010).

Os resultados mostram que oito conteúdos (II.1; II.3; IV.2; VI.1; VI.2; VI.3; VI.4; e VI.5) não apresentam, no final do seu desenvolvimento, as páginas com questões denominadas “Já aprendi. Vou praticar.”. Também se pode verificar que o conteúdo 2 do Bloco 2 (II.2) é o que apresenta um maior número destas secções, seguido pelos conteúdos 1 e 2 do bloco 1 e o 1 do bloco 5, com duas secções em cada. Os restantes apresentam só uma secção.

Normalmente, estes exercícios mobilizam toda a informação apresentada nos respetivos desenvolvimentos dos temas. São questões de resposta direta e as soluções são facilmente encontradas nas páginas anteriores, pois trata-se de informação explícita no texto. A título de exemplo, apresentamos um excerto do texto da página 48 do manual e a questão do “Já aprendi.Vou praticar” (página 51) que lhe corresponde.

D. Sebastião morreu na Batalha de Alcácer Quibir sem deixar descendentes. Sucedeu-lhe o seu tio, o **Cardeal D. Henrique**, que morreu dois anos depois, sem nomear um sucessor (p.48).

1. Quem sucedeu a D. Sebastião? (p. 51).

Esta análise será recuperada no ponto 3.3.4 deste trabalho, onde: (i) são analisadas, uma a uma, as questões do “Já aprendi. Vou praticar” das páginas 12 e 13 do manual; (ii) é feita a análise da tipologia de questões presentes em todas as secções “Já aprendi. Vou praticar”; (iii) são caracterizadas as relações pergunta-resposta, segundo o esquema de Raphael (1986), apresentado por Giasson (2000).

3.3.3.2 Aprendo a estudar

A secção “Aprendo a Estudar” aparece sempre no final dos blocos, imediatamente antes das “Actividades e Expressão Plástica”. É constituída normalmente por uma página em que são apresentados organogramas que incluem uma parte ou a totalidade dos temas abordados no bloco correspondente. Estes esquemas estão completamente preenchidos e é solicitado aos alunos que os leiam e os expliquem com palavras suas, verificando sempre se a sua explicação está de acordo com o que vem expresso nos textos que abordam esses conteúdos.

A título de exemplo, apresentamos as orientações dadas pelas autoras no “Aprendo a estudar!” da página 28 do manual, antes de três esquemas, um deles sobre o corpo humano, o outro sobre o aparelho locomotor e o último sobre a pele.

1.º - Observo e leio os esquemas;

2.º - Explico com frases minhas;

3.º - Verifico no manual (p.28)

3.3.3.3 Atividades e Expressão Plástica

Esta secção aparece sempre no final dos blocos e relaciona-se com um dos temas abordados nesse bloco. As atividades exigem, normalmente, conhecimentos no âmbito da Expressão Plástica, mas há algumas que se limitam a pedir aos alunos que colem no local correto autocolantes que se encontram no final do manual.

3.2 Estrutura dos textos apresentados pelo manual

A análise da tipologia dos textos do manual foi realizada tendo por base a tipologia apresentada no Dicionário Terminológico (textos conversacionais, textos narrativos, textos descritivos, textos expositivos, textos argumentativos, textos instrucionais, textos preditivos, textos literários). Após a análise de cada um dos textos e da sua categorização, concluiu-se que o manual é bastante homogéneo no que se refere à tipologia de textos apresentados, dado que todos eles são do tipo expositivo (ver gráfico 2).

Gráfico 2 – Tipos de texto presentes nos diferentes blocos em que o manual se organiza



Fonte: elaboração própria, tendo por base Rodrigues, A.; Pereira, C.; Borges, I.; e Azevedo L. (2010).

Embora pertençam todos à mesma tipologia, os textos diferem na sua organização e podem ser agrupados em diversas categorias, de acordo com a sua organização lógica de base.

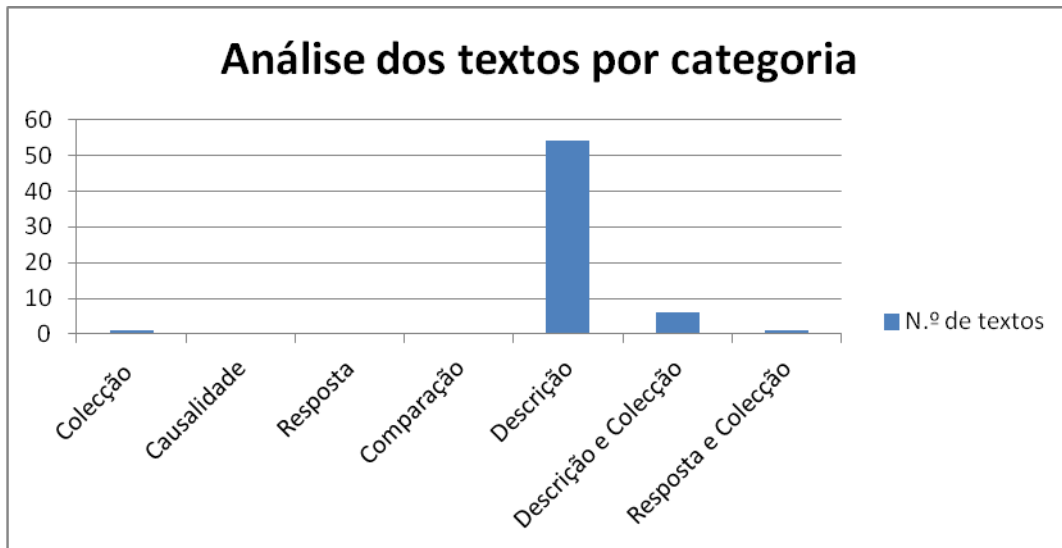
Para a realização desta categorização, utilizámos a classificação apresentada por Meyer (1985), que comporta cinco categorias ou modos de organização: coleção; causalidade; resposta; comparação; descrição (cf. secção 2.1.1 da presente dissertação).

Dado que os textos nem sempre pertencem inequivocamente a apenas uma destas categorias, foram tomadas algumas opções metodológicas para a classificação dos textos. Como refere Adam (1993), em geral, não há textos homogêneos, mas sim sequências textuais complexas e heterogêneas.⁷ Assim, na nossa análise, considerámos somente o texto que é apresentado para cada conteúdo, excluindo caixas de destaque de texto que possam surgir no meio ou no final dos textos.

Os dados recolhidos podem ser observados no gráfico 3.

⁷ Sabendo que não há textos de tipologia “pura”, os conceitos de heterogeneidade e de sequência textual (Adam 1992) são fundamentais na conceção de texto e na organização do ensino. Segundo Adam (1990:117) “Le texte est une structure séquentielle fondamentalement hétérogène”, ainda que cada texto se defina como predominantemente narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo, etc.

Gráfico 3 – Categorias a que pertencem os textos.



Fonte: elaboração própria, tendo por base Rodrigues, A.; Pereira, C.; Borges, I.; e Azevedo L. (2010).

A análise do gráfico apresentado permite-nos verificar que existe uma categoria de textos (descrição) que predomina em relação às restantes. Existem apenas 6 textos classificados como descrição e coleção (ver anexo 3), 1 texto classificado como coleção (ver anexo 4) e 1 texto classificado como resposta e coleção (ver anexo 5). Verifica-se também a inexistência de textos das categorias causalidade, resposta e comparação.

Há ainda um outro ponto importante para esta análise dos textos, que consideramos essencial apresentar e que se prende com a questão da autoria. Ao longo do manual, não é feita qualquer referência aos autores dos textos, o que nos leva a inferir que sejam elaborados pelas autoras do manual. Assim, o que podemos concluir é que se trata de textos produzidos exclusivamente para este fim. Esta constatação levanta uma questão: se trabalharmos com os alunos textos escritos a pensar na transmissão de conteúdos de forma simples e direta, estaremos a prepará-los para procurar, seleccionar e organizar informação em textos presentes em livros científicos, em enciclopédias, revistas ou até mesmo na internet? Parece-nos de facto que os textos apresentados no manual não são o recurso mais indicado para ajudar os alunos a desenvolver competências leitoras no domínio do ler para aprender e da construção do conhecimento de forma autónoma.

3.3 O trabalho de compreensão leitora no manual analisado

A análise relativa ao trabalho de leitura e compreensão dos textos que aqui apresentamos é transversal a todas as secções anteriormente identificadas.

Assim, começamos por analisar a organização das páginas relativas ao desenvolvimento dos temas.

No cabeçalho da primeira página encontra-se a identificação do bloco e da unidade. Nas restantes páginas, a identificação da unidade ocorre na página direita e do bloco na página esquerda. Estas informações permitem que os alunos se situem em relação aos conteúdos quando consultam o manual.

O desenvolvimento de cada tema está organizado de acordo com o que está estipulado pelo programa de Estudo do Meio. O programa prevê um conjunto de temas a trabalhar em cada um dos conteúdos e, para cada um destes temas, o manual apresenta um texto que é acompanhado por imagens, esquemas ou caixas de destaque de texto (ver anexo 6).

No final de alguns temas, aparecem exercícios e caixas de destaque de texto com os seguintes títulos: “Para saberes; Sabias que...; Sugestão de Actividade; Vamos experimentar.”

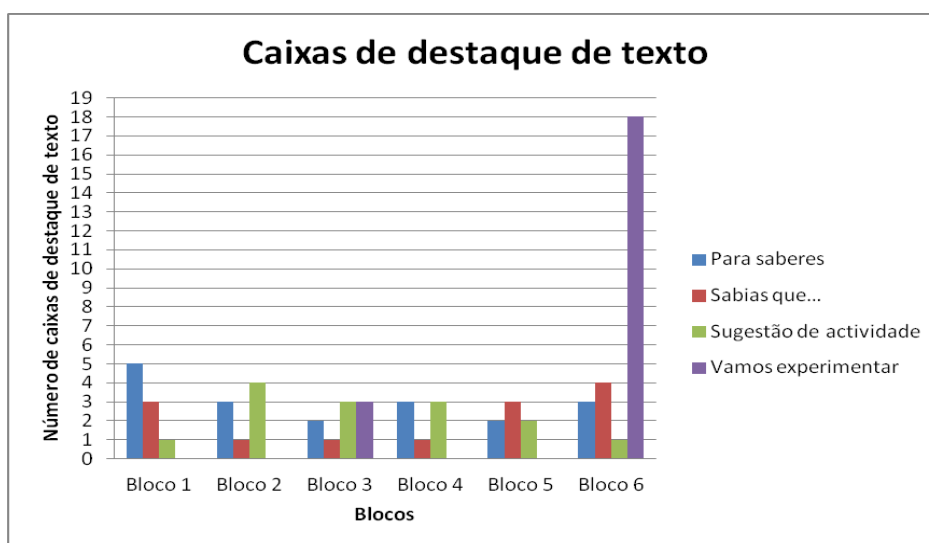
- O “para saberes” apresenta um conjunto de informações relacionadas com o tema que está a ser abordado. Normalmente estas informações aparecem por tópicos e, na maioria das vezes, estão ligadas a conhecimentos no âmbito da cultura geral. A título de exemplo, na abordagem dos ossos, um dos tópicos é: *o leite e os seus derivados são os maiores fornecedores de cálcio, por isso, nunca devem ser esquecidos na nossa alimentação* (p. 10).
- O “sabias que...” apresenta um conjunto de curiosidades sobre o tema que está a ser abordado, como por exemplo, *dos 206 ossos que formam todo o nosso corpo, cerca de 27 encontram-se nas mãos* (p. 11).
- A “sugestão de atividade” liga-se à recolha de mais informações sobre o tema que está a ser abordado. Uma das sugestões apresentadas propõe o seguinte: *Junta-te a um grupo de colegas e pesquisa acontecimentos do passado nacional. Para isso, podes recorrer ao **friso cronológico da História de Portugal** [oferecido na compra do manual], à Internet, à biblioteca, visitar monumentos, tirar fotografias... Organiza um álbum ou cartaz com os resultados dessa pesquisa* (p. 38). Ao analisarmos estas sugestões, poderíamos concluir que é aqui que as autoras pretendem mostrar que estão a auxiliar os alunos no trabalho de conteúdos de Estudo do Meio. No entanto, a nossa experiência docente permite-nos clarificar que, dada a faixa etária dos alunos neste nível de ensino, as indicações e orientações para o trabalho de

pesquisa têm de ser mais elaboradas, não se podendo limitar à indicação do local de procura da informação e ao tipo de recurso a construir. Deveria existir uma informação que explicitasse aos alunos o que significa pesquisar, que os questionasse sobre os conhecimentos que já possuíam sobre o assunto e o que queriam saber e que lhes facultasse um guião de pesquisa simples que eles pudessem seguir. Poderia ainda ser facultado um site onde encontrassem a informação necessária e não haver somente a referência *podes recorrer...à Internet* (p.38).

- O “vamos experimentar” aparece maioritariamente no Bloco 6 “À Descoberta dos materiais e objetos”. Há ainda três “vamos experimentar” no Bloco 3, quando são abordados os “fenómenos de precipitação, condensação, solidificação e evaporação”. A sua concentração no Bloco 6 deve-se ao facto de ser este o bloco dedicado às atividades experimentais. As propostas existentes nestas caixas de destaque de texto estão relacionadas com a realização de atividades experimentais. Note-se, porém, que nem sempre estão completas, ou seja, algumas não apresentam, por exemplo, os materiais necessários, limitando-se a descrever os procedimentos, o que, para crianças desta faixa etária, nos parece insuficiente. No final, nem todas as propostas solicitam a escrita ou a formulação de uma conclusão, o que pode fazer com que os alunos desconheçam tanto o objetivo da experiência como o que aprenderam com ela.

Os dados relativos ao número de caixas de destaque de texto existentes em cada bloco estão apresentados no gráfico 4.

Gráfico 4 – Número e categorização das caixas de destaque de texto existentes em cada bloco



Fonte: elaboração própria, tendo por base Rodrigues,A.; Pereira,C.; Borges, I.; e Azevedo L. (2010).

Os resultados mostram que, à exceção do “Vamos Experimentar”, que aparece em grande quantidade no Bloco 6 e não aparece nos blocos 1, 2, 4 e 5, todas as outras caixas de destaque de texto se distribuem mais ou menos de forma uniforme pelos vários blocos.

3.3.1 Antes da leitura

A análise do manual e, especificamente, dos textos apresentados, irá ser realizada, tal como foi referido anteriormente, tendo em conta os estudos sobre compreensão leitora existentes na literatura.

Como a estrutura apresentada no primeiro texto não se distingue muito dos restantes textos, iremos analisar aprofundadamente o primeiro texto do manual *Os ossos*. Esta análise será exemplificativa do que ocorre no restante manual.

Assim, quando principiamos a leitura e observação do primeiro texto “Os ossos” (que se inicia na página 8 do manual), verificamos que, antes do começo do mesmo, logo após o título, aparece uma gravura onde estão representadas quatro crianças, cada uma com um balão de fala.

Estes balões têm pequenas frases com lacunas para preencher com palavras dadas, que estão diretamente relacionadas com o conteúdo que irá ser abordado de seguida.

Analisando esta pequena gravura e as mensagens dos balões à luz das teorias sobre compreensão leitora, podemos deduzir que, dada a sua localização em relação ao texto, esta é uma atividade de pré-leitura, ou seja, uma atividade que irá permitir que os alunos tomem conhecimento do tema que irá ser tratado no texto que irão ler, fazendo uma ativação dos seus conhecimentos prévios sobre o tema.

Como foi referido na secção 2.5.3. do capítulo 2, as atividades de pré-leitura são fundamentais para o trabalho de compreensão leitora. Contudo, as propostas concretas do manual em análise não têm como objetivo principal a ativação de conhecimentos prévios, uma vez que o aluno não é questionado acerca do que já sabe sobre o tema e do que gostaria de saber. Desta forma, o professor, caso siga apenas o manual, não ficará a saber em que nível se encontram os alunos antes de apresentar o texto. Este tipo de trabalho, igual para todos os alunos, tem algumas desvantagens. Em alguns casos, pode não acrescentar informação nova ao que já é do conhecimento de algumas crianças e, noutros casos, pode apresentar uma grande quantidade de informação nova que o aluno dificilmente conseguirá ligar ao que já conhece sobre o tema.

Também não se propõe neste momento da leitura que o aluno faça uma previsão do que irá encontrar no texto que irá ler, por exemplo. Tal proposta poderia motivar o aluno para a leitura a realizar. Assim, não se promove uma leitura propiciadora do ler para saber mais, para procurar respostas a questões que colocamos. Pelo contrário, a motivação para a leitura parece ser a de que é um texto sobre um tema do programa que tem de ser lido porque ocorre no manual.

Esta atividade termina com a apresentação de uma caixa de destaque de texto onde é dada a definição de esqueleto (conteúdo abordado no primeiro texto). Arriscamo-nos a dizer que este tipo de estratégia terá como objetivo a memorização por parte do aluno da definição de esqueleto para que possa, posteriormente, aplicá-la nas questões das fichas de avaliação.

Seria, ainda, importante que, antes da leitura do texto, aparecesse uma definição das palavras do texto que não fazem parte do léxico comum dos alunos e que poderão constituir um entrave à compreensão do texto. Dado que isto não acontece, terá de ser o professor a explicitar algumas palavras/expressões. Ou seja, o aluno teria de ter sempre o apoio de um adulto, mesmo que quisesse, autonomamente, estudar aquele conteúdo.

Finalmente, é importante referir que, ao nível da atividade que antecede o texto, não há nenhuma orientação para o professor. Assim, se este manual for utilizado por um docente que não esteja familiarizado com as orientações sobre compreensão na leitura, nomeadamente sobre as atividades que devem acompanhar a leitura dos textos, o objetivo das autoras, que acreditamos seria apresentar uma atividade de pré-leitura, não terá sucesso.

Deste modo, o manual do aluno (ou um eventual manual do professor) deveriam conter questões que orientassem os alunos para o que vão, efetivamente, ler, para que o trabalho antes da leitura pudesse ser realizado de forma a contribuir ativamente para o desenvolvimento de competências leitoras.

3.3.2 Durante a leitura

Após a pequena atividade introdutória, é transcrito um texto, de curta extensão, com o título *Os ossos*. Aparecem depois três sub-títulos: *cabeça*, *tronco* e *membros*. O texto pode ser dividido em três partes: uma relacionada com as funções do esqueleto, outra em que são descritas as três partes do esqueleto (cabeça, tronco e membros) e uma última parte sobre articulações.

Antes do texto, não é apresentada qualquer indicação ao aluno sobre a forma como deverá ser lido o texto, o que deverá procurar, as atividades que deverá desenvolver, nem mesmo sobre os objetivos dessa leitura.

Ao longo do texto não são propostas atividades para o aluno realizar. Ao lado do texto aparecem somente cinco imagens ilustrativas do que é descrito. Estas cinco imagens (cabeça, tronco, coluna vertebral, membro superior e membro inferior) estão legendadas com o nome de cada um dos seus elementos. Mais uma vez, parece-nos que esta informação está apresentada para facilitar a memorização do aluno, não porque ele queira ou esteja interessado em saber mais sobre o seu corpo, mas porque é um tema que tem de aprender e saber expor num momento de avaliação. Seria bem mais interessante que fosse o aluno a preencher as legendas, apoiado na informação veiculada pelo texto. Assim, seria definido um objetivo de leitura e proposta uma estratégia de compreensão (esquematização), o que seria melhor do que apresentar todo o trabalho concluído, uma vez que o aluno não se limitaria a seguir o que estava descrito no texto.

Para além disso, no texto aparecem algumas palavras a negrito, que se entendem como as palavras-chave do texto. Assim, se o aluno já souber interpretar as indicações gráficas (negrito, sublinhado...) terá o trabalho facilitado. Caso contrário, terá de haver ajuda do professor, dado que o manual não apresenta nenhuma explicação para o uso deste destaque gráfico. Por fim, importa referir que o manual nem sempre apresenta uma definição para algumas palavras cujo significado pode ser desconhecido dos alunos, como por exemplo, na página 48, as palavras *cardeal*; *descendentes*; *sucessão*; *impostos*; *Paço*. Mesmo que estes significados já tivessem sido apresentados anteriormente, dada a complexidade inerente ao aumento de vocabulário que ocorre nesta faixa etária, seria pertinente lembrar as definições. A necessidade de apresentar, aos alunos, antes da leitura do texto, o significado das palavras que poderão ser desconhecidas é referida nos trabalhos de Cassany, Luna e Sanz (2008), integrada na listagem de ideias para antecipar a leitura intensiva: “explicar as palavras clave o difíciles del texto” (Cassany, Luna e Sanz, 2008:216). Se este trabalho não for realizado, o aluno necessitará de um grande apoio por parte do professor, o que lhe dificulta o trabalho ao nível do aumento da autonomia. Alternativamente, terá de parar a leitura para ir procurar a palavra no dicionário, o que para além de lhe exigir mais tempo para ler um texto, também o obriga a fazer muitas paragens, pondo em causa a compreensão do que está a ler.

3.3.3 Depois da leitura

Após a leitura do texto, é pedido ao aluno que responda a duas questões: uma em que é solicitado um comentário e outra em que é pedido que legende uma figura do esqueleto humano.

A primeira questão solicita ao aluno a interpretação de uma imagem sobre a posição correta do ser humano em situação de marcha. Nessa imagem aparecem duas crianças, uma numa posição correta e outra numa posição incorreta e a questão está elaborada da seguinte forma: *Observa, atentamente, a imagem e comenta-a* (p. 10).

Pensamos existirem alguns problemas na colocação desta questão, a saber:

- não é apresentado o tema da questão, ou seja, qual a informação que o aluno deverá mobilizar para comentar a imagem;
- a questão aparece depois de um texto descritivo sobre o esqueleto humano, no qual não há referência à postura corporal;
- depois da questão só existe uma pequena referência à importância de mantermos uma postura correta quando nos deslocamos. No entanto, esta informação é apresentada juntamente com outras informações sobre a constituição dos ossos e o aluno poderá responder sem perceber o seu verdadeiro significado.

Assim, ou há aqui um grande apoio por parte do professor no sentido de relembrar os alunos sobre este tema, ou até mesmo de lhes explicar o que significam as duas imagens apresentadas, ou os alunos não perceberão nem o objetivo da questão, nem a sua ligação ao que anteriormente tiveram oportunidade de ler.

Entre a primeira questão e a segunda, existe um quadro como o título “para saberes”. Nesta caixa de destaque de texto, aparecem informações sobre a constituição dos ossos e uma pequena referência à postura. Aparecem palavras que poderão ser um entrave à compreensão, como por exemplo “cálcio e fósforo”, mas não existe nenhuma definição destas palavras que possa auxiliar o aluno na compreensão da informação dada. Mais uma vez se reitera a chamada de atenção para a importância da explicitação das palavras-chave antes da leitura do texto, tal como é proposto nos trabalhos de Cassany, Luna e Sanz (2008).

A segunda atividade é, essencialmente, a legenda de um esqueleto humano. Para a realizar, o aluno deverá procurar nas imagens apresentadas ao longo do texto o local correto para escrever as palavras dadas. Ou seja, nesta atividade, o aluno terá,

apenas de “juntar” todas as outras imagens e copiar as suas legendas, sem ter de mobilizar o conhecimento adquirido.

Finalmente, aparecem mais duas caixas de texto: uma com o título “Sabias que...” e outra com “Sugestão de actividade”.

Na primeira, são apresentadas algumas curiosidades relativamente ao conjunto dos ossos do ser humano. Seria, na nossa opinião, bem mais interessante e significativo para o aluno se fosse ele a pesquisar e a encontrar estas curiosidades. Seria uma atividade mais motivante, que iria permitir ao aluno guardar estas informações como conhecimento produzido a partir das suas próprias questões. Estas informações poderiam resultar de uma investigação dos alunos. Deste modo, seria o aluno que construiria o seu conhecimento. O que está em causa é a conceção do aluno e do processo de aprendizagem: o aluno pode ser entendido como recetor de conhecimento ou, de acordo com a perspetiva construtivista⁸, como construtor do seu conhecimento a partir das interações com objetos e com contextos.

Em termos de ensino, num caso predomina o ensino transmissivo e no outro o ensino construtivo, o que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo de aprender e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem, tal como é referido por Gould (1999:136):

(...) aulas e escolas que fomentam a construção activa de significado partilham determinadas características: incidem mais sobre grande ideias do que sobre factos e encorajam e responsabilizam os alunos a seguir os seus próprios interesses, a fazer ligações, a reformular ideias e a alcançar conclusões únicas. Os professores e os alunos dessas aulas têm consciência de que o mundo é um local complexo onde existem múltiplas perspectivas e a verdade é frequentemente uma questão de interpretação, e reconhecem que a aprendizagem e o processo de avaliar a aprendizagem são intrincados e requerem não só interação entre alunos e professores como também tempo, documentação e análise de ambas as partes. (Gould, 1999:136)

⁸ O construtivismo é uma teoria psicológica pós-estruturalista (Doll, 1993), uma teoria que concebe a aprendizagem como um processo de construção interpretativa e recursiva por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social. É uma teoria psicológica da aprendizagem que descreve o modo como surgem as estruturas e a compreensão conceptual mais profunda, mais do que uma teoria que apenas caracteriza as estruturas e estádios do pensamento, ou mesmo que isola comportamentos aprendidos por meio de reforço. O desafio que se coloca aos educadores é o determinar aquilo que este novo paradigma traz à prática do ensino (Fosnot, 1999:53).

A “Sugestão de actividade” remete-nos para o cd-rom que acompanha o manual e solicita ao aluno a construção de um esqueleto humano com base num modelo já existente no caderno de materiais destacáveis.

Nas duas páginas seguintes, encontramos um conjunto de questões com o título “Já aprendi. Vou praticar.”

Este título suscita-nos algumas questões, nomeadamente: será que o aluno saberá mais sobre os ossos do que sabia antes? As atividades de leitura permitiram ao aluno construir conhecimento novo a partir dos seus conhecimentos e do conhecimento presente no texto? O conhecimento que o aluno agora possui foi fruto de uma aprendizagem consciente e motivante ou limitou-se simplesmente à aquisição de conhecimentos que foram transmitidos pelo professor e pelo texto lido? Será esta aprendizagem significativa (isto é, resultado dos interesses dos alunos ou de projetos de investigação) ou servirá apenas para responder corretamente às questões avaliativas que o aluno sabe que o professor irá colocar de seguida?

Independentemente de tudo isto, a verdade é que as questões estão ali em frente ao aluno e exigem uma resposta.

Caberá ao professor considerá-las mais ou menos adequadas para avaliar os conhecimentos dos alunos, deixando-os ou não consultar as páginas anteriores, em que se encontram as informações relevantes para responder às questões.

A verdade é que, como veremos de seguida, as questões apresentadas nesta secção não solicitam ao aluno um trabalho de ligação entre o que já sabia e a informação nova, mas sim uma tarefa de simples aplicação do que é veiculado pelo texto, ou seja, uma simples identificação de conhecimentos e não uma tarefa que exija níveis mais elevados de tratamento da informação.

Mais uma vez, não é dada importância ao conhecimento que o aluno já possuía nem à forma como construiu conhecimento a partir da informação do texto. A estrutura apresentada pelo manual sugere uma abordagem dos temas em que é transmitida informação sobre um determinado conteúdo que o aluno deve ler e reter, para depois ter a capacidade de responder às questões colocadas. Todo o trabalho de compreensão leitora, nomeadamente as atividades a realizar antes, durante e depois da leitura, parece estar ausente neste manual, o que nos remete para um ensino que visa a memorização e não a construção do saber.

3.3.4 Actividades propostas

As páginas 12 e 13 do manual apresentam-nos um conjunto de questões em que se pretende avaliar se o aluno compreendeu o que está escrito no texto. De acordo com as orientações do trabalho no domínio da compreensão leitora (cf. secção 2.3, capítulo 2), era suposto que, depois da leitura, os alunos construíssem os seus próprios esquemas e elaborassem os seus próprios textos sobre o que tinham compreendido do texto e a forma como tinha sido realizado o cruzamento entre informação já conhecida e informação nova. Mas, tal não é o que acontece nas actividades em análise. Nestas duas páginas, encontramos questões cuja resposta o aluno poderá facilmente ir copiar ao texto, até porque, nalguns casos, nem é necessária a alteração das frases do texto. Assim, se se pretendia uma construção do conhecimento por parte dos alunos, estas questões deixam-nos bem longe desse objectivo. Mas vejamos, uma a uma, cada uma das actividades apresentadas.

Actividade 1

Esta actividade é uma questão de resposta direta: *Que nome dás aos seres vivos que possuem esqueleto interno?* (p. 12). Ao ler a questão, o aluno depressa perceberá que basta ir ao texto porque lá encontrará facilmente a resposta.

Tentámos seguir um possível percurso realizado pelos alunos e depressa verificámos que a resposta que procurámos está na primeira frase do texto. Para além disso, o “nome” que é solicitado na resposta está a negrito, o que facilita o trabalho ao aluno. Mesmo que, por alguma razão, o aluno não entenda o que significa a palavra “vertebrado” ou porque é que os seres vivos que têm esqueleto interno se denominam desta forma, a sua resposta irá estar correta. Resta-nos pois questionar se, ao dar a resposta correta, o aluno compreendeu o que leu.

Para além disso, é importante colocar outras questões, tais como: e se a frase não estivesse de forma explícita no texto? E se não fossem utilizadas as mesmas palavras na questão e no texto, havendo por exemplo a sua substituição por sinónimos? E se o aluno não lesse um texto preparado para ser trabalhado em sala de aula, mas sim um retirado de uma enciclopédia ou de um livro sobre o corpo humano?

Mais genericamente, as questões que se impõem são: estamos a preparar alunos para ler textos do manual ou para procurar, ler e compreender informações veiculadas pelos textos existentes nas inúmeras fontes de informação com as quais o aluno se irá cruzar ao longo da sua vida académica? Estamos a ensinar verdadeiramente a ler, seguindo as indicações dadas, por exemplo, pelo PISA? Este documento “(...) define

literacia de leitura como a capacidade do indivíduo para compreender, usar, reflectir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade (OCDE, 2010)” (Serrão, Ferreira e Sousa 2010:6). Se olharmos a forma como é apresentada a atividade 1, parece-nos que a simples cópia de informação do texto não vai ao encontro do que é preconizado pelo Pisa.

Atividade 2

Esta atividade consiste na apresentação de uma frase do texto à qual foram retiradas três palavras que o aluno deve preencher. *Completa a afirmação. O esqueleto humano é formado por três partes: _____, _____ e _____.* (p.12) Ora, mais uma vez, o problema que se coloca é o de que, mesmo que o aluno não tenha compreendido porque é que dividimos o esqueleto humano em três partes, saberá, porque sabe decifrar, ir ao texto e copiar as três palavras que faltam na frase.

Atividade 3

Nesta atividade, é apresentada a seguinte questão: *Quais são as principais funções do esqueleto?* (p. 12). A informação pedida por esta atividade também está explícita no texto. A resposta não pode ser copiada literalmente do texto, porque exige uma ou outra mudança a nível gramatical, vejamos o excerto do texto do manual:

*O esqueleto humano tem diferentes **funções**:*

- *de **suporte**, porque dá forma ao corpo, fornecendo uma estrutura que suporta tecidos e órgãos;*
- *de **protecção**, porque protege alguns órgãos vitais, tais como o cérebro, o coração, os pulmões, a bexiga, os rins...;*
- *de **movimento**, porque sendo uma estrutura forte, mas leve, juntamente com os músculos permite o movimento;*
- *de **reserva de sais minerais**, porque funciona como uma reserva de substâncias como o cálcio e o fósforo.*

Para além de ser fácil a transcrição da informação do texto para a resposta, também a localização da informação no texto não apresenta dificuldades, uma vez que nem sequer é necessário ler o texto todo. A palavra-chave para esta resposta (“funções”) está a negrito e bastará ao aluno procurá-la para ficar perante uma listagem das principais funções do esqueleto humano (também destacadas a negrito).

Atividade 4

Esta é uma tarefa de ligação entre o nome de alguns ossos e o grupo a que pertencem. Mais uma vez, esta informação está explícita no texto e organizada de forma a ser imediatamente encontrada pelo aluno. Assim, mesmo tratando-se de vocábulos de alguma complexidade, que exigiriam compreensão do aluno, aqui assumem uma vertente simplista, uma vez que o que é pedido ao aluno é que vá ao texto e utilize a informação que lá encontra para desenvolver a atividade, sem ser necessária qualquer tarefa mais complexa que requeira a compreensão e mobilização da informação contida no texto.

Atividade 5

A atividade apresentada pressupõe a legendagem de duas figuras: cabeça e tronco. Quando se pede ao aluno que legende uma imagem, deveria, pelo menos, supor-se a utilização de informação existente num texto, que o aluno deveria selecionar, organizar e depois utilizar na construção de esquemas. Neste caso, não é o que se verifica: as imagens já estão legendadas junto do texto e o aluno, neste momento, só terá de copiar essa legenda para o espaço adequado na atividade. Esta proposta apresenta um cariz meramente aplicativo, não deixando antever qualquer tipo de compreensão. Na análise das questões apresentada por Raphael (1986) não encontramos qualquer referência ao tipo de questões como a que é apresentada nesta atividade – localização e cópia da informação. Se o professor se limitar a trabalhar com o manual, o aluno só irá contactar com o tipo de questões que aí aparecem. Neste caso, o aluno não conhecerá outro tipo de questões nem as estratégias de resposta que lhe estão associadas e que lhe irão ser solicitadas ao longo da sua vida académica. Nestes casos, aplica-se para, digamos, memorizar, mas não para compreender ou construir conhecimento. Assim sendo, a leitura não está a cumprir uma das suas finalidades, o alargamento do conhecimento do leitor.

Atividade 6

Esta atividade é composta por duas questões: uma de resposta direta e outra de aplicação de informação. *Em quantos grupos de vértebras está dividida a coluna vertebral? Escreve o nome de cada um desses grupos.* A resposta a esta atividade não aparece no texto, mas sim numa figura legendada que o acompanha. Basta os alunos encontrarem a figura e facilmente encontram a resposta, sem que lhes tenha sido dada a perceber a razão pela qual as denominações são aquelas e não outras, por exemplo. Trata-se, assim, mais um exercício de mera cópia de informação.

Atividade 7

Todas as atividades anteriormente apresentadas seguiam a ordem pela qual as informações são apresentadas pelo texto, ou seja, a resposta à primeira questão está no início do texto, segue-se a informação relevante para responder à segunda questão, e assim sucessivamente. Nesta questão (*Como se ligam os ossos uns aos outros?*), no entanto, dá-se uma quebra desta lógica e a resposta à questão não está a meio do texto, como seria de supor, mas sim já quase no final. Uma vez que esta também é uma questão de resposta direta em que a informação se encontra explícita no texto, os alunos só terão de ir ao texto copiar a informação.

Atividade 8

Esta é uma atividade de verdadeiro ou falso. Os alunos, após a leitura de pequenas frases, terão de as classificar como verdadeiras ou falsas, tendo em conta o que aprenderam sobre o tema estudado. Nalguns casos, as afirmações cingem-se a uma só parte do texto, noutros englobam ideias existentes em todo o texto, mas com um baixo valor inferencial, uma vez que é utilizado o mesmo vocabulário (ver tabela 2).

Tabela 2 – Classificação de frases como verdadeiras e falsas e localização informação no texto.

Frase para classificar (p. 13)	Excertos do texto (p. 8 a 11)
O tronco é formado pelo crânio e pela caixa torácica.	Na cabeça encontramos os ossos do crânio e os ossos da face . (...) Os principais ossos do tronco são: a coluna vertebral , o esterno e as costelas . (...) A coluna vertebral, o esterno e as costelas constituem a caixa torácica.
A cabeça é formada pelos ossos do crânio e da face.	Na cabeça encontramos os ossos do crânio e os ossos da face .
As costelas protegem o cérebro.	Os principais ossos do tronco são: a coluna vertebral , o esterno e as costelas .
Os ossos têm cálcio e fósforo.	Os ossos na sua constituição têm cálcio e fósforo.
A coxa, a perna e o pé formam os membros inferiores.	Os membros inferiores são formados por: coxa, perna e pé .
O maxilar inferior é uma estrutura fixa.	Os ossos da face são: dois nasais, dois malaras, um maxilar superior, que é uma estrutura fixa, e um maxilar inferior, que é móvel.

Atividade 9

Esta é mais uma atividade de legenda de figuras. Para a realizar, os alunos apenas terão de voltar ao texto e copiar os termos apresentados. Esta é uma atividade muito próxima da atividade 5, pelo que não iremos repetir o que já foi mencionado.

Atividade 10

Esta proposta é igual a uma já apresentada junto do texto. No entanto, é acrescentada uma expressão que os alunos terão de obrigatoriamente utilizar na sua resposta, o que não acontecia anteriormente. É pedido que o aluno redija um comentário a uma figura que, apesar de ter sido apresentada anteriormente, nunca foi acompanhada de uma explicitação da sua pertinência para o estudo deste tema. Assim, segundo o que nos é dado a perceber, espera-se que, no campo na postura, o professor tenha um papel interventivo durante o processo de leitura do aluno, para que este consiga formar uma opinião sobre o assunto tratado.

Atividade 11

A resposta a esta questão encontra-se na caixa de destaque de texto “Para saberes...”. Mais uma questão de resposta direta, em que o aluno só tem de localizar a informação e transferi-la para o espaço de resposta indicado.

Atividade 12

Esta é a única questão cuja resposta requer mais algumas operações do que a simples localização e cópia de informação explicitamente apresentada no texto. O aluno terá de ir buscar algumas informações ao texto, nomeadamente ao nível das funções do esqueleto humano e relacioná-las com o conhecimento que tem do mundo para poder responder a esta questão. Mas, depois de lhe ser colocado um conjunto de questões de transferência direta de informações do texto, estará o aluno preparado para uma questão que lhe exija uma resposta do tipo “O autor e tu” (Raphael, 1986), em que o aluno terá de combinar os conhecimentos que já possui sobre o tema com o que é dito pelo autor do texto? As autoras poderão estar a contar com o trabalho de professor para ajudar os alunos a resolver esta dificuldade, mas será este o caminho para se chegar à autonomia na busca do conhecimento? Na verdade, ao professor, neste manual, é exigido muito trabalho, sobretudo se perspetivar o aluno de acordo com a lei de bases do sistema educativo português, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, que preconiza, como uma das prioridades, o ensinar a pensar, enfatizando igualmente a aprendizagem de conteúdos e a aprendizagem dos processos.

Em suma, o que encontramos neste conjunto de questões faz-nos pensar acerca da sua intencionalidade. No geral, estas questões ensinam os alunos a desenvolver competências ligadas à localização da informação e à cópia, ou seja, à transferência de informação de um local (o texto) para outro (o espaço da resposta). Não há uma preocupação na escolha da tipologia das questões. A maioria das propostas requer respostas baseadas no texto que os alunos encontram numa só frase. Não encontramos muitas respostas que exijam que o aluno relacione informações presentes em diversas partes do texto, que localize informação relevante, que detete e apreenda sentidos explícitos no texto, reconheça expressões presentes no texto e também não há nenhuma questão que solicite aos alunos a utilização dos seus próprios conhecimentos. Encontramos uma única questão em que é necessário o cruzamento das informações dadas pelo autor com os conhecimentos que os alunos já possuem. Parece-nos pouco para preencher o desígnio do ensinar a pensar, do ensinar a aprender, questões fundamentais no paradigma de educação atual, que coloca o alunos no centro do processo de aprendizagem.

Após a análise do texto e das questões que o acompanham, percebemos que a abordagem proposta não respeita os princípios propostos na literatura para o trabalho da compreensão leitora. Primeiro, porque não há uma boa ativação de conhecimentos prévios nem de formulação de hipóteses sobre a informação que poderá estar no texto e sobre o tema que aparece no título, por exemplo. Depois, porque durante a leitura do texto não são propostas atividades que auxiliem os alunos na compreensão. Finalmente, porque depois do texto não são sugeridas atividades que levem os alunos a cruzar a informação nova com a já conhecida, no sentido de construir conhecimento.

Após observarmos todas as páginas de “Já aprendi. Vou praticar” existentes no manual, não consideramos pertinente fazer uma análise exaustiva de cada uma delas, tal como aconteceu com os textos, uma vez que a organização encontrada nas páginas analisadas é seguida nas restantes.

No entanto, importa referir que, ao longo de todas as páginas onde são apresentadas as questões, não há uma conceção do aluno como construtor dos conhecimentos, não há atividades guiadas para a construção de conhecimentos não há uma intencionalidade de ensinar a ler/desenvolver competências de leitura no domínio mais importante a desenvolver na fase em que os alunos se encontram: ler para aprender (Chall, 1983, Sousa, 2007).

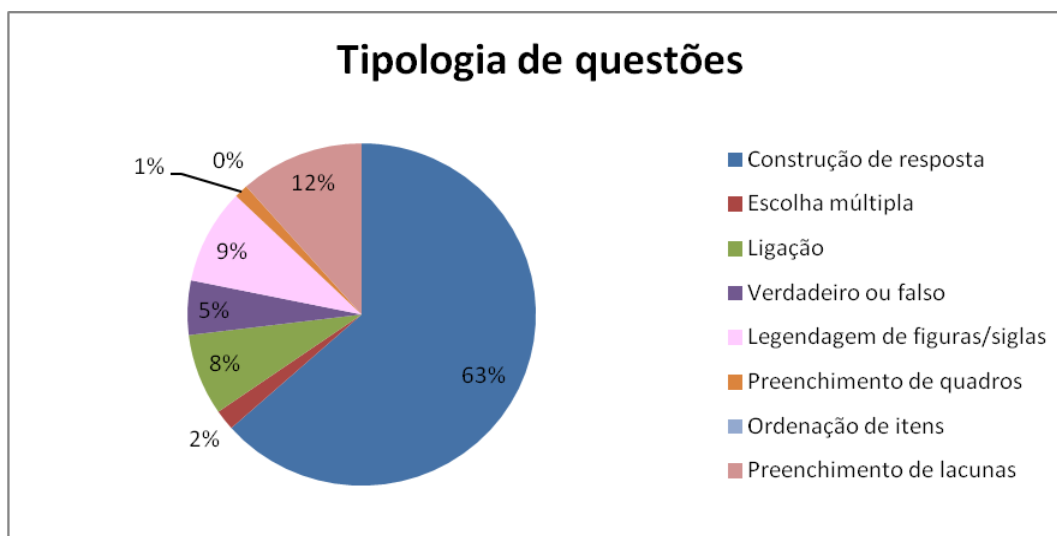
Assim, decidimos apenas apresentar gráficos ilustrativos das restantes páginas da secção “Já aprendi. Vou praticar”, de acordo com o seguinte conjunto de itens: tipologia de questões e relação entre a pergunta e a resposta.

Em termos de tipologia, decidimos classificar as questões de acordo com os itens que, normalmente, aparecem nas provas de aferição nacionais. Já quanto à relação pergunta/resposta, os itens apresentados foram selecionados da lista de descritores de desempenho de leitura do 3.º e 4.º anos do novo programa de Língua Portuguesa, de acordo com o tipo de texto apresentado pelo recurso analisado.

3.3.4.1 Tipologia de questões

Relativamente à tipologia de questões, a recolha de dados foi realizada segundo os seguintes tipos: construção de resposta; escolha múltipla; ligação; classificação de verdadeiro ou falso; legendagem de figuras/siglas; preenchimento de quadros; ordenação de itens; preenchimento de lacunas. Os dados obtidos através da contagem e classificação de todas as questões são apresentados no gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição das questões por tipologia.



Fonte: elaboração própria, tendo por base Rodrigues,A.; Pereira,C.; Borges, I.; e Azevedo L. (2010).

A análise do gráfico permite-nos verificar que:

- há uma predominância das questões em que é pedida a construção de uma resposta (63%);
- o preenchimento de lacunas apresenta a segunda maior percentagem (12%);
- não existem questões que solicitem aos alunos a ordenação de itens (0%);

- há uma proximidade no número de questões de legendagem de figuras/siglas (9%), verdadeiro ou falso (5%) e ligação (8%);

- o preenchimento de quadros (1%) e as questões de escolha múltipla (2%) têm pouca representatividade nas questões propostas.

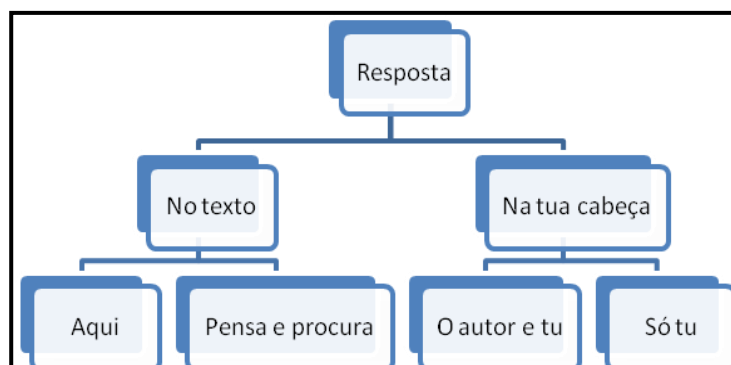
Através da análise dos dados é possível perceber que existe alguma preocupação com a diversidade das questões propostas. No entanto, uma vez que estamos perante uma área curricular disciplinar em que devem ser utilizadas estratégias de cariz mais investigativo, nomeadamente a recolha e organização de dados, não nos parece muito viável a predominância de questões de construção de resposta que exigem a reprodução de conceitos e não tanto o trabalho de pesquisa e análise que deve estar associado ao ensino do Estudo do Meio. Voltaremos a esta questão na secção 3.3.4.2., na análise da relação entre as perguntas e as respostas.

3.3.4.2 Relação pergunta/resposta

A análise das relações pergunta-resposta apresentada de seguida abrange todas as questões das secções “Já aprendi. Vou praticar” e é realizada à luz da classificação apresentada por Raphael (1986).

Quando é colocada uma questão ao aluno, a resposta pode encontrar-se numa só frase do texto ou em diversas frases. Também poderá ser necessário construir a resposta, combinando o que o aluno sabe com o que o autor diz ou então utilizando somente os conhecimentos que o aluno possui sobre o tema. Na figura 2 é apresentada a classificação das relações entre perguntas e respostas apresentada por Raphael (1986)⁹, que poderá ajudar-nos a analisar as questões presentes no manual.

Figura 2 – Classificação das relações pergunta-resposta proposta por Raphael (1986).

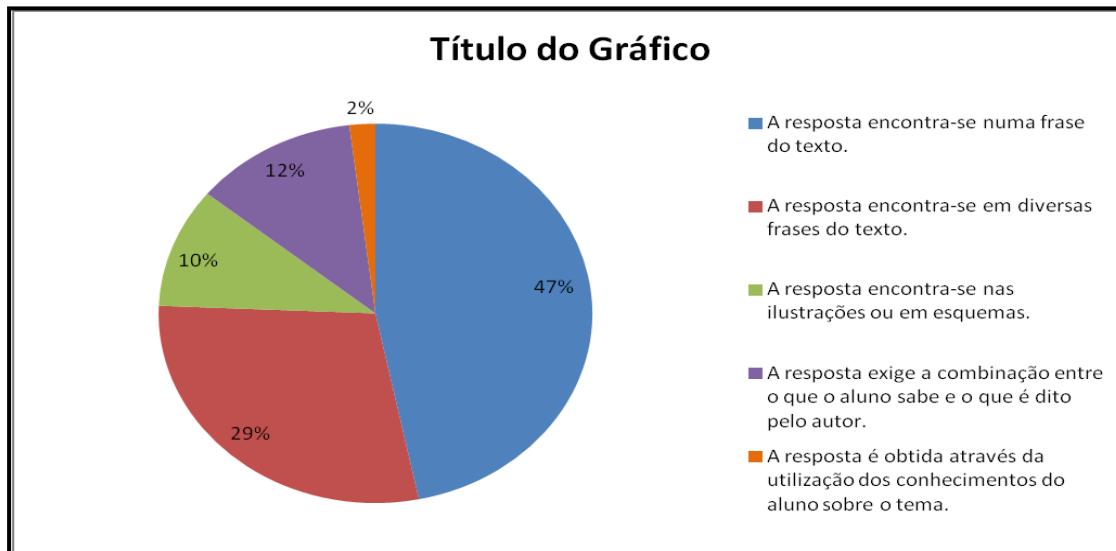


Fonte: Giasson (2000:294)

⁹ Cf. Giasson (2000)

A análise da relação entre as perguntas/respostas tendo por base a tipologia proposta por Raphael (1986) é apresentada no gráfico 6.

Gráfico 6 – Análise das relações pergunta/resposta existentes nas páginas “Já aprendi. Vou praticar.”



Fonte: elaboração própria, tendo por base Rodrigues,A.; Pereira,C.; Borges, I.; e Azevedo L. (2010).

A leitura do gráfico permite-nos verificar que:

- Quase metade das questões (47%) pede uma resposta cuja informação se encontra numa só frase do texto. Dado que, normalmente, a informação é fácil de localizar, o aluno só terá de a copiar do texto para o espaço da resposta sem, muitas vezes, ter de fazer alterações ao nível da construção frásica.

- 29% das questões solicitam ao aluno a localização da informação presente em diferentes frases do texto. Numa primeira análise destes dados, poderíamos inferir que o objetivo destas questões será desenvolver nos alunos competências ao nível da compreensão e do relacionamento de ideias com vista a construir uma resposta. No entanto, não é isso que acontece. Estas questões foram classificadas desta forma porque, normalmente, a informação aparece em duas frases ou dois parágrafos, mas estes estão seguidos, o que não oferece qualquer problema ao aluno, acabando este por realizar o mesmo trabalho que nas questões em que a resposta se encontra numa só frase: copiar a informação, muitas vezes, literalmente. Muitas das questões que obtiveram esta classificação são questões de verdadeiro ou falso, de preenchimento de lacunas ou de seleção (frases corretas e incorretas). Nestes casos, normalmente, cada alínea ou frase encontra a sua resposta numa só frase do texto, mas como analisámos as questões no seu todo, tivemos de as classificar como “(...) a informação encontra-se em diversas frases do texto”, porque a resposta a cada alínea se encontra numa frase diferente. Podemos, ainda, acrescentar que esperaríamos,

neste caso específico, encontrar questões que exigissem ao aluno a mobilização de informação de várias partes do texto para a construção de uma resposta.

- 12% das questões solicitam ao aluno um cruzamento de informação que já conhecem com o que é transmitido pelo autor. O conhecimento que o aluno deverá mobilizar está, muitas vezes, relacionado com questões de cultura geral e do quotidiano dos alunos. No entanto, uma vez que antes da leitura do texto não é realizada nenhuma ativação dos conhecimentos prévios, nem se solicita ao aluno, durante a leitura, um cruzamento da informação já conhecida com a informação nova, estas questões acabam por não atingir os objetivos desejados, o que faz denotar uma falta de conhecimento de estratégias de compreensão leitora e da sua organização e aplicação em prol do sucesso dos alunos. Este tipo de estratégias assume grande importância, por exemplo, ao nível do PISA, uma vez que, de acordo com este estudo, os

(...) alunos com melhor desempenho usam mais estratégias de controlo (por exemplo, definição prévia do que precisa de estudar antes de começar, verificação final do que aprendeu, verificação de que aprendeu o que era mais importante) e de elaboração (por exemplo, estabelecimento de relações entre temas de várias disciplinas e com conhecimentos prévios) (Ministério da Educação, 2001:9).

- 10% das questões solicitam ao aluno a consulta de imagens ou esquemas. Normalmente, estes esquemas estão preenchidos e o aluno não precisa de os compreender para responder à questão. Na maioria das vezes, basta uma simples cópia dos termos para que a questão fique correta, porque se trata sobretudo de legendagem de imagens.

- Em 2% das questões espera-se que o aluno responda tendo em conta somente os seus próprios conhecimentos. Normalmente, estas questões estão relacionadas com a pesquisa de dados relativos à comunidade onde vivem os alunos e, dado que o manual é criado para ser utilizado por alunos residentes em todas as regiões do país, não é possível colocar informação relativa a todas as regiões no manual.

Após a análise de todos estes dados, verificamos que este manual, ao nível das questões que coloca, é um recurso que apresenta uma abordagem dos conteúdos do tipo: lê, responde. Na maioria dos casos, os alunos leem um texto sobre um determinado assunto, observam algumas figuras, quadros ou até caixas de destaque de texto com curiosidades e depois são convidados a transpor essas informações para os espaços dos questionários. Uma vez que a maioria das respostas às questões se encontra numa só frase do texto e o vocabulário utilizado nas questões e no texto é

muito próximo, o aluno não terá de compreender verdadeiramente o texto para responder corretamente às propostas. Desta forma não se trabalha a compreensão do texto nem se ensina os alunos a compreender autonomamente um texto expositivo.

A fim de verificarmos a importância da diversificação das questões, não só em termos de tipologia, mas também no que se refere ao tipo de competências que mobilizam, sugerimos a consulta dos dados apresentados pelo PISA (2000): os alunos que conseguem “(...) realizar apenas as tarefas de leitura menos complexas desenvolvidas para o PISA, implicando a localização de uma única peça de informação, a identificação do tema principal de um texto, ou a simples conexão com o conhecimento do quotidiano” (Ministério da Educação, 2001:6), são classificados como alunos “(...) com nível de proficiência 1 na escala global de literacia de leitura”. No nível superior, “(...) com nível de proficiência 5 na escala global de literacia de leitura, encontram-se os alunos que

(...) são capazes de realizar com sucesso tarefas sofisticadas, que envolvem processos tais como a gestão da informação, que é difícil de encontrar em textos não familiares; a compreensão em detalhe de tais textos e a inferência sobre qual a informação relevante para a tarefa; a avaliação crítica e a construção de hipóteses; o funcionamento com conhecimento especializado; a adaptação de conceitos que podem ser contrários às expectativas (Ministério da Educação, 2001:5).

Destes dados podemos concluir que estamos a trabalhar para que os nossos alunos atinjam os níveis mais baixos em termos de leitura dos países avaliados pelo PISA.

O trabalho de conteúdos que este manual propõe fica sobretudo associado à memorização, não tendo efeitos significativos na aprendizagem dos alunos. Um tipo de trabalho baseado na memorização, segundo o relatório Pisa (2000), é mais utilizado pelos alunos com baixos desempenhos, o que deixa prever que não ajuda os alunos a evoluir.

É, assim, importante salientar que se devem privilegiar questões que ajudem os alunos a inferir, relacionar, pensar sobre o assunto do texto e confrontar a informação fornecida pelo autor com os seus próprios conhecimentos, porque são estes processos que ajudam os alunos a compreender verdadeiramente os textos. Note-se que é precisamente neste domínio que se centram as principais dificuldades para os alunos, tal como refere o PISA 2000, “(...) quando se trata (...) de textos informativos extensos, em que as respostas exigem grande precisão, os alunos portugueses alargam negativamente a amplitude que os separa dos valores médios da OCDE” (Ministério da Educação, 2001:28).

3.4 O manual escolar e o programa

Estamos, neste momento, em Portugal, a atravessar uma fase de implementação dos novos programas de Língua Portuguesa e de Matemática do 1.º ciclo. Ao nível do Estudo do Meio, não foi criado um programa que substituísse o de 1991, mas foram realizadas algumas alterações, nomeadamente no Ensino Experimental das Ciências. Em 2006, o Despacho n.º 19 575/2006 definia que metade das cinco horas semanais destinadas ao Estudo do Meio deveria ser aplicada no trabalho do Ensino Experimental das Ciências. Esta decisão deu origem à criação de um programa que foi desenvolvido a nível nacional e que, atualmente, deverá servir de orientação ao professor em sala de aula, estando, inclusive, a provocar alterações ao nível dos novos manuais escolares.

No entanto, o manual em análise ainda não está construído de acordo com estas novas orientações, o que nos poderia levar a concluir que, em parte, alguns dos problemas detetados se devem ao facto de este manual ainda seguir as antigas orientações programáticas.

Na tentativa de percebermos se essa inferência se justifica, decidimos cruzar os dados que recolhemos com as orientações do programa de 1991 e verificar se, efetivamente, as atividades propostas pelo manual seguem o que é definido pelo Ministério da Educação.

Ao analisarmos os objetivos gerais do ensino básico, apresentados logo nas primeiras páginas do documento em que estão compilados os programas das várias Áreas Curriculares Disciplinares ¹⁰, verificamos que um dos objetivos específicos da “(...) dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais” é exatamente “(...) incentivar a aquisição de competências para seleccionar, interpretar e organizar a informação que lhe é fornecida ou de que necessita”. Este é, sem dúvida, um objetivo que, apesar de estar definido para ser atingido ao nível de todas as Áreas, se pode facilmente integrar no problema que estamos a estudar.

Um pouco mais à frente no documento, é feita referência à importância da realização, pelos alunos, de “(...) experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras”. Na explicitação de cada um destes tipos de experiências, pode ler-se o seguinte:

¹⁰ “Organização Curricular e Programas”, Ministério da Educação, 2006 (5.ª Edição).

- Aprendizagens ativas: “(...) manipulação de objectos e meios didácticos”; “(...) descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes”; “actividades exploratórias que lhes deverão ser proporcionadas sistematicamente”.

- Aprendizagens significativas: “(...) constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança”.

- Aprendizagens diversificadas: “(...) utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados”; “diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca de conhecimentos adquiridos”.

- Aprendizagens integradas: “(...) as experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas”.

- Aprendizagens socializadoras: contribuir para “(...) o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda”.

Ainda nem chegámos às páginas dedicadas ao programa de Estudo do Meio e já é possível verificar que muito do que é preconizado por esta organização curricular não foi tido em consideração pelas autoras do manual. Como já foi referido, não há lugar à utilização de estratégias: (i) ativas, porque não há propostas de actividades exploratórias; (ii) significativas, uma vez que não é possível adaptar as actividades a cada aluno e no livro do professor não são propostas alternativas que contemplem a diversidade de contextos e a individualidade dos alunos; (iii) diversificadas, porque no manual as modalidades de trabalho não são diversificadas e não se incentivam as formas de comunicação que levam à criação de uma comunidade de saber. O manual limita-se a apresentar informação e a colocar questões sobre ela, não passando pela ativação de conhecimentos prévios nem pela sua mobilização e ligação com a informação nova. Não há nenhuma proposta no manual que peça aos alunos que apresentem as informações que já conhecem sobre um determinado tema, nem que coloquem hipóteses sobre o conteúdo dos textos e posteriormente verifiquem se estavam corretos, nem que leve os alunos a procurar informação que complemente a informação dada. Por fim, também é de notar a ausência de actividades que incentivem os alunos a partilhar os conhecimentos adquiridos com os seus pares e com a comunidade escolar. Concluímos, assim, que, numa primeira análise, estamos perante um manual que não segue o que é veiculado pelos documentos oficiais.

Olhemos, agora, para o Programa de Estudo do Meio. Antes de analisarmos os blocos em que se divide esta parte do documento, é importante verificarmos criticamente algumas das ideias presentes na página dedicada aos “princípios orientadores”.

Logo no início encontramos uma frase que traduz claramente a concepção que deve estar subjacente ao trabalho desta Área Curricular na sala de aula:

(...) todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (Ministério da Educação, 2004:101).

É importante colocar aqui uma questão: como pode um manual que apresenta um texto para cada conteúdo do programa e, de seguida, um questionário com uma clara preponderância de questões literais, corresponder a este desafio?

Na verdade, são inexistentes as referências a conhecimentos que os alunos já possuem sobre os diversos temas. Normalmente, as referências que aparecem em alguns textos, por exemplo no dos ossos, são do tipo “Já aprendeste que...”. Mas será que o aluno já conhece mesmo essa informação? Estarão todos os alunos ao mesmo nível no momento de leitura do texto? Estará o professor preparado para criar um diálogo inicial com os alunos para poder ativar os seus conhecimentos? Apesar de podermos responder a algumas destas questões, as nossas respostas levar-nos-iam a uma única conclusão: não é esta a abordagem prevista no programa.

Continuemos a análise dos “princípios orientadores”. Na sequência do que foi exposto anteriormente, surge a seguinte referência:

Assim, procurou-se que a estrutura do programa fosse aberta e flexível. Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local (Ministério da Educação, 2004:102).

Há duas situações importantes a discutir neste ponto. Em primeiro lugar, há a indicação clara de que o professor deve ser conhecedor do programa, que se caracteriza por ser “aberto e flexível” e deve adaptá-lo à realidade da sua sala de aula. Na verdade, de acordo com vários autores, os professores acabam por substituir este documento orientador pelo manual escolar. Os professores selecionam os manuais e é com base nas indicações dadas pelo manual que planificam (Zabalza, 1992; Aran, 1996; Ferraz, 1997; Castro, 1995, citados por Pinto, 2003). Assim sendo, há algumas

questões que se impõem, tais como: Já que o manual atua, muitas vezes, como o grande suporte das práticas dos professores, não deveria estar construído de forma a permitir esta recriação do programa por parte dos professores? Não deveria ter orientações para os docentes no sentido de o utilizarem mais como fonte de informação quando os alunos estão a procurar respostas para as questões que diariamente colocam sobre o meio onde vivem e o que os rodeia? A título de exemplo, imaginemos a seguinte situação: está um dia de trovoada e caiu algum granizo. Um aluno, ao chegar à escola, questiona a professora sobre a constituição das bolinhas que lhe caíram na cara, pois não sabe se são feitas de água. O professor consulta o manual de estudo do Meio e responde que a questão é interessante, mas essa matéria só está mais à frente no manual e, acrescentamos nós, provavelmente irá ser trabalhada num belo dia de sol. Serão estas as abordagens que queremos que os manuais provoquem na sala de aula? Estarão os manuais a permitir a recriação do programa?

De seguida, é referido que:

(...) para atingir o domínio dos conceitos não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos. No entanto, pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. (Ministério da Educação, 2004:102).

É uma perspetiva de ensino muito interessante e claramente direccionada para o que acreditamos ser uma abordagem de qualidade em sala de aula, mas não é, contudo, a veiculada por um manual que apresenta textos para leitura e depois solicita aos alunos a mera cópia de algumas informações para os espaços de resposta, sem, muitas vezes, como verificámos na análise das questões, ser necessária sequer a transformação das frases do ponto de vista da sua estrutura gramatical. Como é que podemos falar de caminhos diferenciados quando não é pedido aos alunos a partilha dos conhecimentos que já possuem, a colocação de hipóteses sobre o texto que vão ler, o acesso a significados desconhecidos, a seleção e esquematização da informação e a verificação, no final, das hipóteses colocadas inicialmente?

Estes princípios orientadores terminam com a alusão à construção e partilha do conhecimento, um aspeto importante do trabalho do Estudo do Meio na sala de aula: “(...) os alunos serão ajudados a aprender a organizar a informação e a estruturá-la de forma que ela se constitua em conhecimento, facilitando o professor, de seguida, a sua comunicação e partilha”.

O trabalho de recolha, tratamento e organização da informação não está presente nem é preconizado neste manual. Poderíamos, talvez, numa primeira análise, justificar a existência desta orientação com o número de esquemas e figuras que aparecem junto das questões. No entanto, se olharmos para estes esquemas, verificamos que são exatamente os que aparecem nos textos, mas com as legendas apagadas. O que é que um aluno aprende em matéria de seleção e organização de informação quando copia um esquema que já foi feito pelo autor do manual? Mais, como é que um aluno consegue partilhar informação com os colegas, se essa informação está à frente de todos, no manual escolar? Não deveremos ir por um caminho que valorize os percursos de aprendizagem dos alunos: as suas questões, as suas motivações, as suas escolhas e as suas descobertas, as suas sistematizações sobre os temas do programa oficial? Caminhos que favoreçam percursos e aprendizagens de estratégias de resolução de problemas? E que valorizem, igualmente, a comunicação e partilha com o grupo turma, constituindo uma comunidade de saber? Não será esta forma de abordagem mais motivante para os alunos e geradora de aprendizagens mais significativas do que a mera cópia e memorização de conceitos que, por vezes, apresentam um léxico especializado distante dos universos de referência dos alunos?

Todas estas ideias são, nas páginas seguintes do programa, apresentadas sob a forma de objetivos, dos quais destacamos três, que permitem verificar a conceção de aluno e de ensino que valoriza o sujeito como centro do processo de ensino aprendizagem e como agente responsável pela aprendizagem:

- Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.
- Seleccionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação...etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas).
- Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida. (Ministério da Educação, 2004:103).

Ao nível do programa de Estudo do Meio iremos terminar aqui a nossa análise, uma vez que o restante documento se refere somente aos conteúdos que deverão ser trabalhados em cada ano e não tanto à forma como deverão ser trabalhados, que é o interesse desta investigação.

Iremos, no entanto, olhar para outra questão que nos parece pertinente nas dinâmicas de sala de aula, mas que é muitas vezes esquecida pelos autores e pelos professores: a interdisciplinaridade.

3.5 O manual escolar e a interdisciplinaridade

O conceito de interdisciplinaridade indica-nos um caminho de cruzamento e interação entre várias disciplinas que, de acordo com Berger (1972), como citado em Pombo (s.d.) “(...) pode ir desde a simples comunicação das ideias até à integração mútua dos conceitos directivos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da investigação e do ensino correspondentes”.

É neste sentido que deve ser olhada a interdisciplinaridade ao nível da educação. Sendo um conceito que não pode ser descurado nem pelos autores dos manuais, nem pelos professores, deve, sobretudo, ser aplicado junto dos alunos para que estes compreendam que a sua aprendizagem não deverá pautar-se pela soma de conteúdos nos diversos domínios, mas ser construída na base da interação e na partilha de conhecimentos das várias áreas do currículo, uma vez que a realidade é una e deve ser analisada segundo diferentes perspetivas. Por isso, quando se estuda um tópico, deve tentar-se integrar os olhares de diferentes disciplinas, concebendo o conhecimento de modo alargado e não espartilhado.

Enquanto alguns professores já trabalham esta perspetiva e adequam as suas atividades no sentido de criar cidadãos capazes de construir os seus próprios conhecimentos de forma integrada, ao nível das editoras, parece-nos que ainda não há um trabalho muito direcionado para esta questão, embora já vão existindo alguns sinais de mudança.

Assim, era importante que os autores dos manuais das várias áreas repensassem algumas questões, tais como: como se pode dar corpo ao currículo, às conceções de aprendizagem, ao papel do aluno na construção do conhecimento, à conceção de ensino, ao ensinar a aprender a aprender, ao ensinar a pensar, ao ensinar estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam ao aluno continuar a aprender em outros contextos?

A este nível, seria pertinente uma partilha de procedimentos e a criação de situações de aprendizagem nas quais fosse solicitada aos alunos a mobilização de competências das várias áreas para resolver problemas e trabalhar conteúdos de uma área específica. No entanto, talvez este não seja um problema só dos autores dos

manuais, sendo um problema mais abrangente relativo à formação de professores e até à tutela.

No manual analisado, não encontramos explicitamente esta interdisciplinaridade que consideramos essencial na aprendizagem. Seria importante encarar o ensino do ponto de vista da aprendizagem, numa perspetiva de desenvolvimento de competências e não de conteúdos – aprender a pensar, a ler para construir conhecimento... Assim, poderíamos chegar a um tipo de ensino em que todas as Áreas contribuíssem para o desenvolvimento das competências e não se centrassem, somente, no trabalho dos conteúdos.

Uma vez que nos encontramos a analisar um manual na perspetiva do tipo de textos que apresenta, bem como das questões que o acompanham, torna-se particularmente evidente a inexistência de relações entre a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio, nomeadamente ao nível da leitura de textos expositivos, tema que norteia o nosso estudo. Seria importante, no desenvolvimento de um determinado conteúdo, que se olhasse o ensino numa perspetiva transdisciplinar e de competências, em que se coloca o aluno como um sujeito em desenvolvimento a adquirir saberes. Neste caso, além da aprendizagem das ciências, estaria a aprendizagem dos processos que permitem construir conhecimento a partir de documentos.

A análise destes recursos permite-nos concluir que a construção dos manuais é feita separadamente, cada um seguindo as linhas orientadoras dos programas das diferentes áreas. No entanto, todos os manuais que compõem a coleção a que pertence o manual analisado (*Língua Portuguesa 4, Matemática 4 e Estudo do Meio 4*) pertencem às mesmas autoras, o que poderia ajudar no sentido de haver uma ligação entre os vários manuais. Esta ligação acontece, somente, ao nível da formatação dos próprios volumes.

Assim, seria importante que, cada vez mais, os autores se preocupassem em criar uma ligação entre as diferentes áreas, apostando em atividades que privilegiassem a mobilização de competências, como processo de ativação de conhecimentos, capacidades e estratégias, tal como é referido no currículo do ensino básico.

3.6 O manual escolar e o ensino por competências

O decreto-lei 6/2001 veio introduzir algumas alterações ao nível da organização do ensino básico, nomeadamente a introdução de um novo conceito de currículo, que passou a entender-se como “(...) o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”.

A publicação do “Currículo Nacional do Ensino Básico” veio, assim, dar a conhecer as competências que os alunos deveriam desenvolver em sala de aula, ressaltando continuamente que deverá ser realizada uma abordagem que promova “(...) o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas” (p. 9).

Nesta investigação, consideramos pertinente verificar se, a par da análise do Programa de Estudo do Meio, o manual selecionado segue as orientações do Currículo Nacional, uma vez que já é uma edição de 2010.

Ao analisarmos as competências gerais apresentadas neste documento orientador, a primeira que é importante salientar prende-se com a pesquisa, seleção e organização da informação, bem como a sua transformação em conhecimento mobilizável.

Tal como já foi referido anteriormente, o manual que está a ser alvo da nossa análise não fomenta este propósito de seleção e organização da informação nem orienta os alunos para a mobilização do conhecimento. Uma organização baseada na transposição direta de informações de um local para outro (do texto para o espaço da resposta), muitas vezes sem necessidade de qualquer tipo de transformação ao nível da escrita, distancia-se claramente deste pressuposto do Currículo.

Especificamente na secção dedicada às competências de Estudo do Meio, observa-se uma preocupação em ligar as aprendizagens realizadas nesta área às vivências pessoais do aluno. Já não se espera que o trabalho de sala de aula seja baseado em leitura e escrita contínua de informações com o objetivo claro da memorização (tal como é proposto por este manual), mas sim a orientação das atividades no sentido de “(...) proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente e criativo”.

As orientações curriculares apresentadas em 2001 remetem-nos para uma dinâmica de trabalho diferente da que tinha vindo a ser implementada nos anos anteriores. Tencionava-se a passagem de um ensino mais transmissivo, embora os programas de 1991 já tentassem ultrapassar este paradigma, para um trabalho de conteúdos baseado na resolução de problemas, no trabalho cooperativo, na utilização das TIC, na realização de atividades investigativas, no desenvolvimento

de projetos e na intervenção no Meio, por exemplo. Estes pressupostos deveriam servir de base à construção dos manuais escolares, uma vez que são estas as orientações oficiais que devem nortear o trabalho do professor como gestor de um currículo que se quer aberto e flexível.

Na análise realizada, não encontramos referências a estes princípios orientadores da atividade pedagógica, uma vez que nos deparamos com um manual pouco preocupado com as questões com que os alunos se deparam no seu quotidiano. Não há espaço para a colocação de questões, para a resolução de problemas ou até para o desenvolvimento de trabalhos de projeto, numa perspetiva investigativa em que se espera também o desenvolvimento de competências ao nível da comunicação oral ou escrita de resultados.

Assim, podemos concluir que, mesmo dez anos depois da publicação destas orientações, ainda continuamos a encontrar nas nossas escolas manuais escolares que não estão adaptados às mudanças previstas pela legislação portuguesa. Esta situação leva-nos a levantar algumas questões, nomeadamente: estarão os professores conscientes da necessidade de olhar diretamente para o Currículo e para os Programas na preparação das suas aulas? Será que os professores conhecem as limitações do manual escolar enquanto recurso privilegiado da sala de aula? Por que razão não seguem os autores dos manuais os documentos orientadores?

Do nosso ponto de vista, um currículo por competências supõe um professor mais ativo, mais gestor do currículo, supõe um ensino que não se centre nos manuais e privilegie o trabalho com textos autênticos, não desconectados das suas fontes enunciativas, supõe uma maior ligação ao meio envolvente, uma maior quantidade de textos e materiais de informação e uma maior utilização das TIC nas pesquisas realizadas no âmbito, por exemplo, do trabalho de projeto.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO

O trabalho que agora concluímos dedicou-se à análise dos textos expositivos existentes num manual de Estudo do Meio do 4.º ano. O estudo baseou-se, essencialmente, na identificação das estruturas apresentadas pelos textos expositivos analisados e na intencionalidade didática/pedagógica dos mesmos.

Nesta secção do trabalho apresentamos, numa primeira fase, algumas conclusões relativas à investigação que tem sido desenvolvida no âmbito do texto expositivo e da compreensão leitora. De seguida, apresentamos as conclusões do estudo efetuado e terminamos com algumas sugestões de investigação futura no domínio do tema estudado.

Atualmente, a definição de texto expositivo ainda apresenta questões não estabilizadas que necessitam de uma constante reflexão por parte dos investigadores. No entanto, a ideia de que a definição das tipologias textuais passa pela identificação das estruturas subjacentes às mesmas é consensual. O texto expositivo não apresenta, ao contrário do texto narrativo, uma estrutura única, ou seja, a estrutura altera-se consoante a intenção do autor do texto. Meyer (1985) é, atualmente, a principal referência em termos de estrutura do texto expositivo e foi a utilizada na análise realizada neste trabalho.

A consulta de bibliografia existente permitiu-nos perceber melhor a importância do estudo deste tipo de textos e do desenvolvimento da competência leitora por parte dos alunos ao longo do seu percurso académico. O domínio da compreensão leitora permite aos alunos ter um maior acesso aos textos e, conseqüentemente, ao conhecimento. Como tal, deve ser realizado com os alunos um trabalho direcionado para o desenvolvimento deste tipo de competências, utilizando-se, como recurso, o tipo de texto que se assume como o meio privilegiado de acesso ao conhecimento, o texto expositivo. O trabalho dos textos deste tipo deve passar pela explicitação das estratégias de leitura que o aluno deverá utilizar sempre que ler um texto expositivo.

Na realidade, quando efetuam pesquisas sobre os temas que querem estudar, os alunos são frequentemente confrontados com textos expositivos e só poderão tirar partido da informação disponibilizada se tiverem ao seu alcance as ferramentas necessárias à compreensão do que é lido. Estas ferramentas não são mais do que o conhecimento das diferentes estruturas que este tipo de texto pode apresentar, bem como as estratégias de leitura que lhe devem estar subjacentes. Apesar de ser um trabalho mais direcionado para o ensino da Língua, não deixa de se caracterizar por

um desenvolvimento de competências transdisciplinar que é necessário transportar para as outras áreas.

Em suma, podemos concluir que, se os alunos conseguirem compreender textos expositivos, têm mais facilidade em aceder ao conhecimento e progredir na sua aprendizagem.

Os resultados de documentos como o Pisa ou os relatórios das Provas de Aferição do quarto e sexto anos mostram-nos que os resultados obtidos pelos alunos em tarefas que exigem um domínio das estratégias de compreensão leitora ainda são muito fracos.

Como é um problema que envolve muitas questões, decidimos apenas olhar criticamente para o objeto do nosso estudo, o manual escolar, deixando as outras questões para futuros trabalhos.

No estudo empírico, trabalhámos no sentido de perceber se o manual de Estudo do Meio objeto de análise segue as orientações expressas pelos documentos oficiais e defendidas na literatura, ou se, pelo contrário, necessita de uma reformulação urgente ao nível dos textos que apresenta e também das propostas que os acompanham. Assim, gostaríamos de fazer referência a algumas conclusões a que fomos chegando ao longo da investigação.

Ao nível da estrutura, o manual não apresenta grandes diferenças ao longo dos vários capítulos. Para cada conteúdo do programa é apresentado um texto e depois são colocadas questões sobre esse mesmo texto. Como o manual está dividido em blocos, no final de cada bloco encontramos um conjunto de atividades de expressão plástica, bem como organogramas dos temas em estudo.

Apesar de no início do manual ser feita referência às competências que se espera serem desenvolvidas no 4.º ano na área da Estudo do Meio, bem como os conteúdos do programa que irão ser abordados, estas orientações nem sempre são seguidas ao longo do manual. Os documentos orientadores apresentam-nos uma visão do ensino em que se deve privilegiar a construção do conhecimento por parte dos alunos, nomeadamente através do cruzamento de informação conhecida com informação nova, da resolução de problemas ou da realização de atividades de cariz mais investigativo, o que não se consegue encontrar num recurso que apenas apresenta informação e depois pede uma reescrita da mesma, em forma de resposta, nas questões que são apresentadas depois do texto.

Todos os textos apresentados são do tipo expositivo e a categoria descrição predomina em relação às restantes. Existem ainda textos pertencentes às categorias

causalidade, resposta e comparação. A apresentação dos textos do manual bem como das atividades mantém-se similar ao longo de todo o manual. Verifica-se uma inexistência de atividades que permitam a mobilização de conhecimentos prévios por parte dos alunos, antes da leitura do texto, de atividades de acompanhamento da leitura, que permitam aos alunos o cruzamento de informação já conhecida com informação nova, e de propostas de confirmação de hipóteses colocadas antes da leitura do texto.

Relativamente às questões que se encontram após os textos, a análise realizada permite-nos verificar que: há uma predominância de questões em que é pedida a construção de uma resposta; as questões que pedem o preenchimento de lacunas apresentam a segunda maior percentagem; há uma proximidade no número de questões de legendagem de figuras/siglas, verdadeiro ou falso e ligação; as questões que solicitam o preenchimento de quadros e escolha da resposta correta entre várias apresentadas são as que têm menos representatividade nas questões propostas.

Quando analisamos a relação entre pergunta/resposta, verificamos que mais de metade das questões solicita uma resposta que se encontra numa só frase do texto. Seguem-se as questões em que a resposta se encontra em diversas frases do texto, no entanto, nestes casos, as frases encontram-se seguidas e o aluno não necessita de fazer uma seleção da informação em diversas partes do texto. Só uma décima parte das questões exige a combinação entre o que o aluno já sabe e o que é dito pelo autor e a menor percentagem é apresentada pelas respostas em que o aluno deve apenas mobilizar os conhecimentos que já possui sobre o tema, sem necessitar de selecionar informação no texto lido.

Relativamente à relação entre o manual analisado e o Programa de Estudo do Meio do 4.º ano, é importante lembrar que este manual ainda foi construído tendo em consideração o Programa de 1991. Assim, através da análise comparativa destes dois documentos, foi possível perceber que, mesmo existindo um programa que apela à realização, pelos alunos, de "(...) experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras" (Ministério da Educação, 2006), as propostas apresentadas pelo manual não seguem estas orientações. Estamos perante um recurso que, na sua maioria, apresenta um trabalho direcionado para a memorização de conteúdos e não para um trabalho que estimule e ajude os alunos na construção de conhecimento.

O mesmo acontece quando analisamos o manual à luz do currículo nacional. Este documento orientador apresenta um conjunto de competências que, apesar de estarem expressas no início do manual, não são seguidas pelos autores. Na análise

realizada encontramos um manual que não apresenta questões com que os alunos se deparam no quotidiano, onde não há espaço para a colocação de questões, para a resolução de problemas ou até para o desenvolvimento de trabalhos de cariz mais investigativo. Assim, podemos concluir que este manual, mesmo sendo uma edição de 2010, não se encontra de acordo com as orientações do Currículo Nacional, publicado em 2001.

Finalmente, apresentamos uma análise do manual com o objetivo de perceber se este está construído numa perspetiva interdisciplinar ou se, pelo contrário, aparece isolado em relação aos outros manuais e às restantes áreas do currículo. Relativamente a esta temática, é de notar que este projeto “Pasta Mágica” apresenta um conjunto de manuais construídos separadamente que seguem os programas das respetivas áreas curriculares. As ligações existem somente ao nível das formatações e do grafismo. O facto de serem assinados pelas mesmas autoras poderia ser sinal de uma maior relação interdisciplinar entre os vários volumes, o que, de facto, não acontece. Assim, seria importante que os autores olhassem os diversos manuais como recursos que os alunos utilizam conjuntamente no quotidiano de sala de aula e os construíssem de forma a permitir uma maior ligação do trabalho das diferentes áreas. A título de exemplo, e já que estamos a abordar as questões da compreensão, seria desejável que o manual de Estudo do Meio apresentasse uma abordagem textual que desse seguimento ao trabalho de compreensão leitora realizado no âmbito do estudo da Língua. Assim, os alunos conseguiriam dar uma utilidade às aprendizagens realizadas na Língua Portuguesa e aplicá-las em trabalhos que lhes permitissem um maior e melhor acesso ao conhecimento, no sentido de progredirem na aprendizagem.

Em suma, e retomando os quatro objetivos deste trabalho, podemos ainda referir que:

- há uma grande representatividade do texto expositivo no manual analisado (100%);
- não existe uma grande diversidade ao nível da estrutura dos textos expositivos que ocorrem no manual, a maioria (87%) insere-se na categoria “descrição”;
- os textos não têm como intenção/finalidade ajudar os alunos a desenvolver estratégias de compreensão leitora que lhes permitam aceder ao conhecimento, uma vez que, por um lado, são textos distantes dos que normalmente aparecem nas pesquisas dos alunos e, por outro lado, não são acompanhados de propostas de trabalho que guiem a leitura do aluno, mostrando-lhe quais as estratégias de compreensão leitora que devem utilizar quando estão perante textos expositivos;
- o manual analisado não vai ao encontro do que é preconizado pelos documentos oficiais. Apesar de haver uma referência a estes documentos no início do manual, ao

longo deste não são apresentadas estratégias que vão ao encontro do que é definido pelos objetivos gerais do ensino básico e pelo próprio programa de Estudo do Meio. Espera-se, por um lado, que os alunos sejam ensinados a ler e compreender textos expositivos e que desenvolvam competências para selecionar, interpretar e organizar a informação e, por outro lado, que realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, associadas, nomeadamente ao nível do Estudo do Meio, à valorização, reforço, aplicação e sistematização das experiências e saberes (Ministério da Educação, 2004). No caso do manual analisado, não é possível encontrar propostas a este nível, uma vez que o manual se limita a apresentar um texto para cada conteúdo do programa seguido de um questionário com uma clara preponderância de questões literais.

As conclusões desta investigação que agora terminamos vão ao encontro de estudos anteriores realizados neste domínio, o que nos deixa perceber que os problemas identificados não existem só ao nível do 1.º ciclo. A título de exemplo, podemos apresentar como referência um artigo de Duarte (2011), em que é apresentado o projeto «Manuais escolares e actividades dos alunos». As conclusões apresentadas neste projeto remetem-nos para uma estrutura de manual próxima do que analisámos e dos que frequentemente encontramos nas salas de aula do 1.º ciclo.

No sentido de percebermos exatamente que tipo de abordagem investigativa foi efetuada por estes autores e de que forma é que os dados podem ser comparados com os da presente investigação, consideramos pertinente apresentar os resultados obtidos pela equipa que desenvolveu o referido projeto.

Tanto para os manuais do 7º ano como para os manuais do 10º ano, descobrimos que, após a exposição dos conteúdos, se fazem propostas de actividades não muito diferentes daquelas incluídas nos manuais anteriores à reorganização curricular de 2001, que, como vimos, determinou uma aprendizagem por competências com base no desenvolvimento de situações e problemas. Com efeito, nos manuais analisados as questões limitam-se em geral a propor uma repetição da informação contida nas páginas anteriores do manual, a formular relações entre dois fenómenos já descritos ou conceitos apresentados (nos casos menos simples) ou a sugerir experiências cujo resultado é facilmente induzido. Em suma, os manuais contemplam, no máximo, competências demasiado simples, pois localizadas em níveis “elementares” das taxonomias, quando muito num nível de “aplicação de conhecimentos”. Encontra-se, é certo, nos manuais uma preocupação dos autores com o tema das competências, com insistência até quanto a competências de “investigação” a desenvolver nos alunos. Mas a proposta de investigação mais frequente nos manuais analisados é a de pesquisa na Internet, sem qualquer orientação metodológica (Duarte, 2011:123).

Confrontando estas conclusões com as obtidas pelo nosso estudo, podemos concluir que os manuais analisados apresentam uma estrutura e um conjunto de propostas didáticas longe das que seriam desejáveis, isto é, “(...) onde os alunos possam fazer mais do que limitar-se a receber informação sobre factos, isto é, sejam chamados a agir, a construir o seu conhecimento, a um nível mais exigente, o da descoberta da criatividade” (Duarte, 2011:121).

O trabalho que acabámos de apresentar deve ser considerado como mais um contributo para a melhoria do ensino em Portugal. Aborda um tema importante do ensino da Língua, a compreensão leitora em textos expositivos, aliado a um trabalho que merece destaque ao longo da vida académica dos alunos, o do acesso ao conhecimento.

Assim, seria desejável que este trabalho fosse continuado em diversas vertentes no futuro, nomeadamente:

- a alteração dos manuais tendo em consideração as informações já existentes na literatura, bem como as críticas apresentadas;
- criação de um projeto de manual de Estudo do Meio do 4.º ano que seguisse as orientações apresentadas neste trabalho;
- utilização dos dados apresentados em documentos dirigidos aos docentes do 1.º ciclo e à formação de professores;
- realização deste trabalho no âmbito de outras disciplinas, para que se efetuassem mudanças significativas ao nível dos manuais que fossem propiciadoras de sucesso na aprendizagem.

Com esta visão crítica do manual de Estudo do Meio do 4.º ano da Areal Editores, esperamos ter contribuído para o progresso da educação em Portugal no que se refere aos recursos que fazem parte do quotidiano dos alunos e que os apoiam no desenvolvimento de competências ligadas ao acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.-M. (1993). Le texte et ses composantes: théorie d'ensemble des plans d'organisation. *Semen*, 8, disponível em <http://semen.revues.org/document4341.htm>. (consultado em 28 de Agosto de 2011).

Akhondi, M., Malayeri, F. A., Samad, A. A. (2011). Hoe to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64 (5), pp.368-372.

Aragónés, J. P. (2004), *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Editorial La Muralla, Madrid.

Bakken, J, Whedon, C. (2002). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 37 (4), 229-233.

Bargalló, C. M. & Tort, M. R. (2006). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm.45.

Beck, I., Mckeown, M. (1991). Research Directions: Social Studies Texts Are Hard to Understand: Mediating Some of the Difficulties. *Language Arts*, 68, 482-490.

Camps, A. (2006). El aula como espacio de investigación y reflexión – Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Editorial Graó.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2008). Enseñar Lengua. Barcelona: Editorial Graó.

Chall, Jeanne S. 1991. Stages of reading development. New York: McGraw-Hill

Chall, M., Jacobs, V. & Baldwin, L. (1990). The reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind. Harvard: Harvard University Press.

Colburn, A. (March, 2008). The Prepared Practitioner: Getting Students to Read. *The Science Teacher*, p.10.

Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Contente, M. (2000). A leitura e a escrita. Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas. Lisboa: Editorial Presença.

Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In Delgado-Martins, M. R., Pereira, D. R., Mata, A., J., Costa, M. A., Prista, L. & Duarte, I. (1992). Para a Didáctica do Português: seis estudos de linguística. Lisboa: Colibri.

Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Coimbra: Almedina.

Daniels, H. (2002). Expository Text in Literature Circles. *Voices from the Middle*, 9 (4), 7-14.

Diário da República, Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto

Duarte, J. B. (2010). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidades pelo saber. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 119-130. Consultado em 6 abril, 2011, <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/1872/1494>

Duarte, J. B. (Coord.) (2011). Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher* 59 (2), 177-181.

Dymock, S., Nicholson, T. (2010). “High 5!” Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166–178.

Esteve, M. F. (2009), *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.

Fang, Z. & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53(7), 587-597.

Fillola, A. M. (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid : Pearson Educación.

Fosnot, C. T. (1999). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In C. T. Fosnot, *Construtivismo e Educação, teoria, perspectivas e prática* (pp 23-58). Lisboa: Instituto Piaget.

GAVE (2010). *Provas de Aferição 1.º Ciclo – Língua Portuguesa. Relatório*. Lisboa: GAVE.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Giasson, J. (2005). *La Lecture: De La Theorie A La Pratique*. Bruxelles: De Boeck.

Gould, J. S. (1999). Uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem da Língua. In C. T. Fosnot, *Construtivismo e Educação, teoria, perspectivas e prática* (pp 135-150). Lisboa: Instituto Piaget.

Halliday, M. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. In Hasan, R. & Williams, G. (eds.) (1996) *Literacy in society* (pp 339-376). Nova Iorque: Longman.

Heydari, M., Mustpha, G. (2009). Text Structure Awareness: Another Look Reading Comprehension Strategy in L2 Classes. *The Journal of International Management Studies*, 4 (2), 254-258.

<http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (Dicionário Terminológico) (Consultado em 12 de janeiro de 2011).

Lei de bases do sistema educativo português, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

Lima, G., Varela, L., Pignatelli, M., Duarte, R. & Ucha, L., (2007), *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - ponto da situação*. Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Love, K. (2009). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23 (6), 541-560.

Martinha, C. (2011). Os manuais escolares e o desenvolvimento de competências nos alunos – um desafio de investigação. In J. B. Duarte (Org.), *Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas* (pp 9-22). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

McKeown, M.G., Beck, I.L. & Blake, R. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading research quarterly*, 44(3): 218-253.

Meyer, B. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B.K. Britton & J. Black (Eds.), *Analysing and understanding expository text* (pp 269-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Miguel, E. S. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.

Miguel, E. S. (1993). *Los Textos Expositivos*. Madrid: Santillana.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: a call for change. *Journal of adolescent & adult literacy*, 52 (2), 96-107.

Consultado em 14 de Setembro de 2011, em:

<http://www.clemson.edu/aophub/documents/call%20for%20change.pdf>

Montelongo, J., Berber-Jiménez, L., Hernández, A. C. & Hosking, D. (2006). Teaching Expository Text Structures. *The Science Teacher*, 29-31.

Montelongo, J., Hernández, A., (2007). Reinforcing expository reading and writing skills: A more versatile sentence completion task. *The reading teacher*, 60 (6), 538-546.

Montelongo, J., Herter, R. J., Ansaldo, R., Hatter, N. (2010). A lesson cycle for teaching expository reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53(8) (pp. 656–666)

http://content.ebscohost.com/pdf23_24/pdf/2010/JOL/01May10/50281811.pdf?T=P&P=AN&K=50281811&EbscoContent=dGJyMNHX8kSeqLA4yNfsOLCmr0mep7JSrqa4SrOWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkiuqLdluePfgex%2BEu3q64A&D=a9h
(consultado em 22 de Janeiro de 2011).

Moreira, D., Ponte, J. P., Pires, M. V. & Teixeira, P. (2006). Manuais Escolares: um ponto de situação. (Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM). Disponível em

http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf
(consultado em 9 de Fevereiro de 2011).

Moss, B. (2004). Teaching expository structures through information trade book retellings. *The reading teacher*, 57 (8), 710-718.

Nunes, M. T. V. C. (2005). *Como lidam os professores do 1.º Ciclo com o Currículo prescrito da Matemática e qual o papel mediador dos manuais nesse processo*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> (consultado em 23 de Setembro de 2011).

Ogle, D., Bachowicz, C. (2001) *Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press

Pinto, M. (2003). *Estatuto e funções do manual escolar de língua Portuguesa*. Recuperado em 4 abril, 2011, website: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/598>
(consultado em 24 de Abril de 2011).

Pombo (s.d.), *Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/vocabulario-interd.pdf>
(consultado em 24 de Setembro de 2011).

Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, C. (coord.) (2009) *Programa de Português para o Ensino Básico*. Consultado em 25 de Janeiro de 2011 através de <http://www.dgidc.min-edu.pt>.

Rodrigues, A., Pereira, C., Borges, I. & Azevedo, L. (2010). Porto: Areal Editores.
Sá, M. H., Ançã, M. H., Moreira, A. (Coord.) (2004), *Transversalidades em didáctica das línguas*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the internet: The link between literacy and technology. *Journal of adolescent & Adult literacy*, 47 (1), 80-85.

Serrão, A., Ferreira, C. P., Sousa, H. D. (2010). *Pisa 2009 – Competências dos alunos Portugueses – Síntese de resultados*. Lisboa: GAVE.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., Veloso, R. (2010). Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico. <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32#i> (consultado em 22 de Julho de 2011).

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (Coord.) (2006), *Ler e Ensinar a ler*. Edições Asa, Porto.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand.

Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Sousa, O. C. (1995). *Marcadores aspecto-temporais em narrativas de e para crianças de 6-7 anos: quando...então e depois*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Sousa, O. C. (2007). *Tempo e Aspecto: O Imperfeito Num Corpus de Aquisição*. Lisboa: Edições Colibri.

Sousa, O. (2009). *Relatório de análise de resultados – Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo*. Lisboa: GAVE.

Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

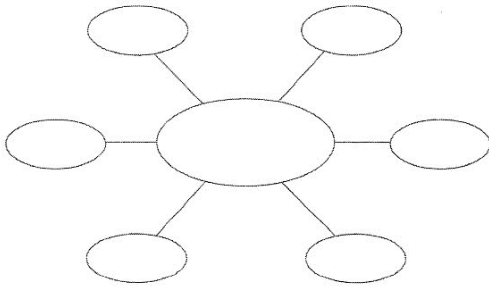
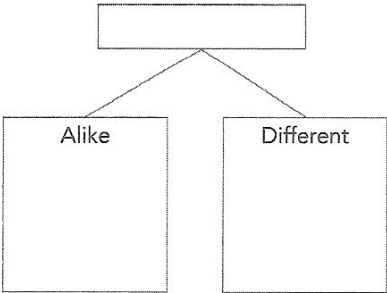
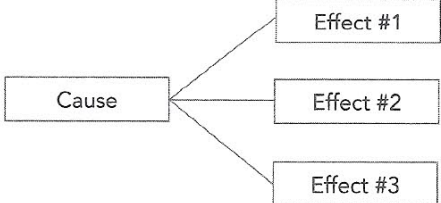
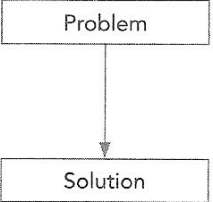
Van Dijk, T. A. (1984). *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C. Gomes, S., et. al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.

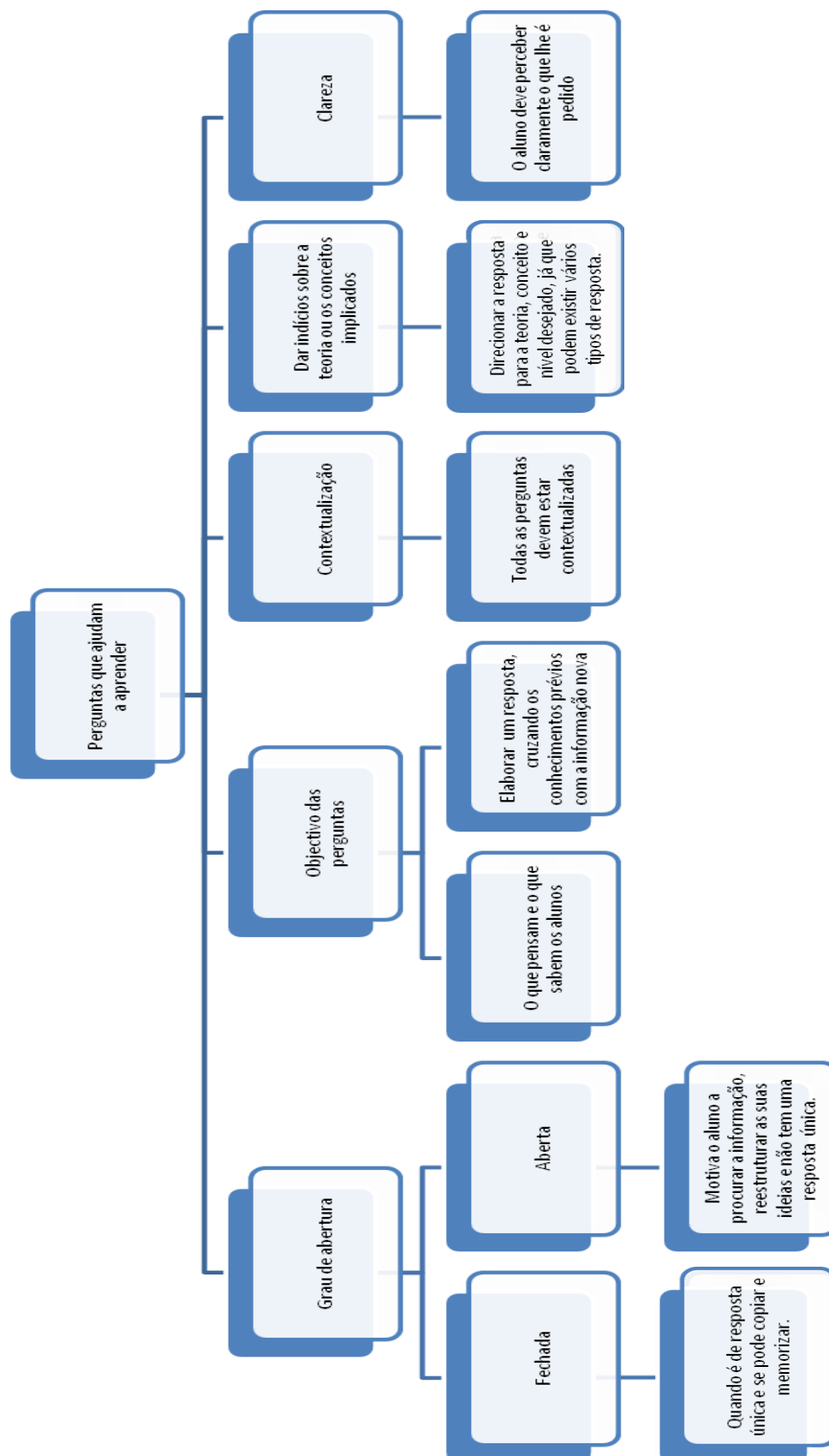
Wilson, A. A. (2011). A social semiotics Framework for conceptualizing content area literacies. *Journal of adolescent & adult literacy*, 54(6), 435-444.

www.dgisd.min-edu.pt (consultado em 12 de Janeiro de 2011).

ANEXO 1- Gráficos organizadores e palavras-chave (Akhondi, M., Malayeri, F. A., Samad, A. A., 2011)

 <p style="text-align: center;">Description</p>	<p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p> <p style="text-align: center;">Sequence</p>										
 <p style="text-align: center;">Compare/Contrast</p>	 <p style="text-align: center;">Cause/Effect</p>										
 <p style="text-align: center;">Problem/Solution</p>	<p style="text-align: center;">Signal Words/Phrases</p> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;">Description</td> <td>for example, characteristics, for instance, such as, is like, including, to illustrate</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Sequence</td> <td>first, second, third, later, next, before, then, finally, after, when, later, since, now, previously</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Compare/contrast</td> <td>however, nevertheless, on the other hand, but, similarly, although, also, in contrast, different, alike, same as, either/or, in the same way, just like, just as, likewise, in comparison, whereas, yet</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Cause/effect</td> <td>if-then, reasons why, as a result, therefore, because, consequently, since, so that, for, hence, due to, thus, this led to</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Problem/solution</td> <td>problem is, dilemma is, if-then, because, so that, question/answer, puzzle is solved</td> </tr> </table>	Description	for example, characteristics, for instance, such as, is like, including, to illustrate	Sequence	first, second, third, later, next, before, then, finally, after, when, later, since, now, previously	Compare/contrast	however, nevertheless, on the other hand, but, similarly, although, also, in contrast, different, alike, same as, either/or, in the same way, just like, just as, likewise, in comparison, whereas, yet	Cause/effect	if-then, reasons why, as a result, therefore, because, consequently, since, so that, for, hence, due to, thus, this led to	Problem/solution	problem is, dilemma is, if-then, because, so that, question/answer, puzzle is solved
Description	for example, characteristics, for instance, such as, is like, including, to illustrate										
Sequence	first, second, third, later, next, before, then, finally, after, when, later, since, now, previously										
Compare/contrast	however, nevertheless, on the other hand, but, similarly, although, also, in contrast, different, alike, same as, either/or, in the same way, just like, just as, likewise, in comparison, whereas, yet										
Cause/effect	if-then, reasons why, as a result, therefore, because, consequently, since, so that, for, hence, due to, thus, this led to										
Problem/solution	problem is, dilemma is, if-then, because, so that, question/answer, puzzle is solved										

ANEXO 2 – Características das perguntas que ajudam a aprender (Bargalló e Tort, 2006:65-66)



ANEXO 3 – Texto classificado como descrição e coleção (Rodrigues, A. et al., 2010)

A segurança do seu corpo


Regras de primeiros socorros

Os acidentes podem ocorrer em diferentes situações do nosso quotidiano.

Para sabermos como actuar nessas situações devemos conhecer algumas **regras de primeiros socorros**.

Devemos ter sempre à mão uma caixa de primeiros socorros para, em caso de pequenos acidentes, podermos ajudar os outros.

Em caso de emergência médica ligar:



Como proceder em caso de:

Queimaduras	Fracturas	Distensões
<p>O modo de tratar uma queimadura depende da sua gravidade.</p> <p>Quando ocorrem, deve-se:</p> <ol style="list-style-type: none">1 aliviar a dor, colocando compressas de água fria;2 dar à vítima uma grande quantidade de líquidos;3 aplicar um creme para queimaduras e nunca gorduras;4 recorrer a um médico no caso de queimaduras graves.	<p>Uma fractura é um osso partido. As fracturas podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none">- simples, quando o osso não rasga a pele;- expostas, quando o osso rasga a pele e fica à vista. <p>Em qualquer dos casos, deve-se:</p> <ol style="list-style-type: none">1 imobilizar a zona do corpo fracturada;2 utilizar o número 112 para chamar a ambulância que transportará a vítima ao hospital.	<p>Distensão é a extensão forçada de um músculo, ou tendão, que provoca uma dor intensa.</p> <p>Quando ocorre uma distensão, deve-se:</p> <ol style="list-style-type: none">1 colocar a vítima em repouso e em posição confortável;2 aplicar compressas frias;3 massajar, levemente, a parte afectada;4 ligar a zona afectada, sem apertar muito;5 consultar o médico.

ANEXO 4 – Texto classificado como coleção (Rodrigues, A. et al., 2010)

5

O nosso papel na preservação do ambiente

REGRAS PARA A CONSERVAÇÃO DO AMBIENTE

Em casa...	Na rua...	Na Natureza...
<ul style="list-style-type: none"> • Separar os lixos: <ul style="list-style-type: none"> – cartão/papel; – vidro; – plástico e latas; – pilhas. • Evitar usar os aerosóis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca deitar nada para o chão. • Fechar bem os sacos do lixo. • Colocar o lixo separado nos respectivos ecopontos: <ul style="list-style-type: none"> ■ azul (cartão/papel); ■ verde (vidro); ■ amarelo (plásticos e latas); ■ vermelho (pilhas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar sempre os caixotes do lixo. • Quando não houver caixotes, trazer o lixo para casa. • Nunca enterrar lixo na areia. • Nunca foguear.

1 Descobre os produtos que podes colocar nos ecopontos e faz a correspondência.

<ul style="list-style-type: none"> Latas • Talheres • Ferramentas • Pacotes de Leite • Jornais e revistas • Papel de alumínio • Pilhas • 		<ul style="list-style-type: none"> • Garrafas de vidro • Restos de comida • Garrafas de detergentes • Garrafas de água • Sacos de plástico • Pacotes de batatas fritas
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TIPOS DE LIXO

industriais (das várias indústrias)	especiais (radioactivos, hospitalares, tóxicos)	orgânicos (restos de fruta, de comida, ossos)	inorgânicos (latas, plásticos, vidros, cartão, papel)
<p>TRATAMENTO</p>			
Mecanismos de purificação de fumos Tratamento de águas e lamas residuais	Incineração ou depositados e selados em locais especiais	Aterro sanitário Compostagem	Reciclagem

111

ANEXO 5 – Texto classificado como resposta e coleção (Rodrigues, A. et al., 2010)

A DESCOBERTA DE SI MESMO **1**


Prevenção de incêndios

No nosso país, em especial nos últimos anos e durante os meses de Verão, as florestas têm vindo a ser destruídas pelos fogos.

A área florestal está a desaparecer e, com ela, o habitat de numerosas espécies de animais e de plantas.

Esta destruição leva à erosão dos solos e a graves alterações climáticas.

Para evitar o flagelo dos incêndios, devemos conhecer, aplicar e divulgar algumas **regras de prevenção de incêndios**.



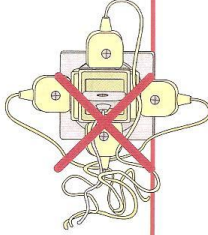
Em caso de incêndio florestal ligar:

Prevenção na floresta

- 1 Não fazer queimadas na mata;
- 2 Não fazer fogueiras nos piqueniques;
- 3 Não lançar fósforos ou cigarros acesos para as bermas das estradas, ou para a mata;
- 4 Não lançar foguetes junto das matas;
- 5 Manter as matas limpas;
- 6 Criar caminhos para que os bombeiros possam ter rápido acesso ao local de incêndio;
- 7 Avisar os bombeiros quando se vê fumo nas matas;
- 8 Utilizar o número **117** para chamar os bombeiros, os Serviços Florestais ou as Forças de Segurança.


Prevenção em casa

- 1 Não deitar fósforos para o lixo, sem antes verificar se estão bem apagados;
- 2 Não deitar água quando uma frigideira fica em chamas;
- 3 Quando se sentir cheiro a gás, nunca se deve provocar uma chama ou faísca e deve arejar-se o espaço;
- 4 Não ligar muitos aparelhos numa só tomada;
- 5 Não colocar roupa a secar sobre os aquecedores;
- 6 Não guardar produtos inflamáveis;
- 7 Seguir as regras de utilização dos aparelhos eléctricos.



Para saberes

O número do telefone dos bombeiros da nossa área deve estar em local de fácil acesso, para ser rapidamente encontrado em caso de necessidade.




21


**ANEXO 6 – Exemplo de texto apresentado pelo manual
(Rodrigues, A. et al., 2010)**

BLOCO 1 À DESCOBERTA DE SI MESMO

Unidade 1 O seu corpo

Os ossos 

Observa a imagem e completa os balões de conversação com as palavras:
radiografias, ossos, músculos e pele.



Por baixo da _____
e dos _____
podemos sentir as
partes duras do corpo.

As partes duras
do nosso corpo
são os _____.

Eu nunca vi os
meus _____!

Pois eu já vi
alguns _____
em _____.

O **esqueleto** é uma estrutura resistente, leve e flexível que suporta o corpo.
Dá-lhe forma, protecção e permite-lhe movimentar-se.
É constituído por 206 ossos.

Já aprendeste que alguns seres vivos, de entre os quais o Homem, pertencem ao grupo dos **vertebrados** por possuírem **esqueleto interno**.
O esqueleto humano tem diferentes **funções**:

- de **suporte**, porque dá forma ao corpo, fornecendo uma estrutura que suporta tecidos e órgãos;
- de **protecção**, porque protege alguns órgãos vitais, tais como o cérebro, o coração, os pulmões, a bexiga, os rins...;
- de **movimento**, porque sendo uma estrutura forte, mas leve, juntamente com os músculos permite o movimento;
- de **reserva de sais minerais**, porque funciona como uma reserva de substâncias como o cálcio e o fósforo.

8

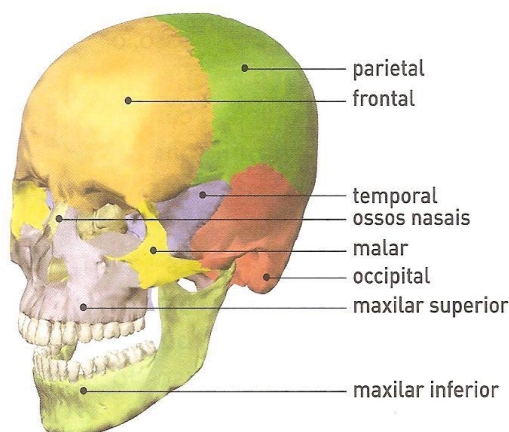
O esqueleto humano é formado por três partes: **cabeça, tronco e membros**.

CABEÇA

Na cabeça encontramos os **ossos do crânio** e os **ossos da face**.

Os **ossos do crânio** são: um frontal, dois parietais, dois temporais e um occipital.

Os **ossos da face** são: dois nasais, dois malares, um maxilar superior, que é uma estrutura fixa, e um maxilar inferior, que é móvel.



TRONCO

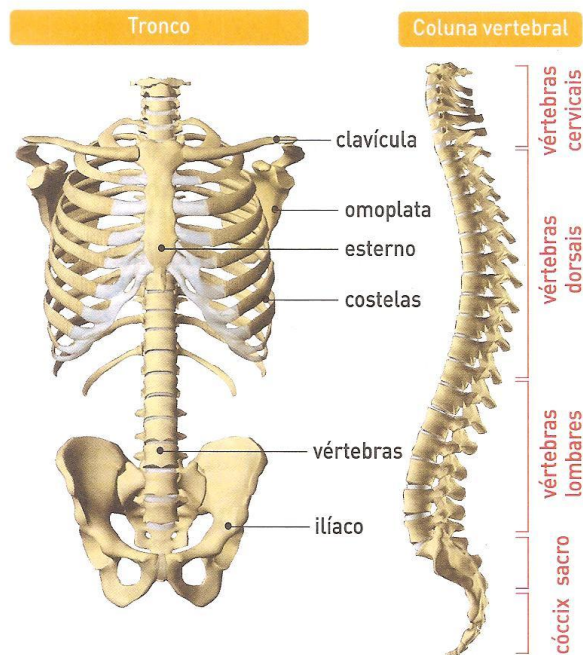
Os principais ossos do tronco são: a **coluna vertebral**, o **esterno** e as **costelas**.

A **coluna vertebral**, com a forma aproximada de um S (vista de perfil), suporta a cabeça e o tronco e é formada por 33 vértebras.

O **esterno** é um osso plano, ligado às costelas.

A coluna vertebral, o esterno e as costelas constituem a caixa torácica. Há doze pares de **costelas**:

- os sete primeiros pares chamam-se costelas verdadeiras e estão ligadas ao esterno;
- os três pares seguintes chamam-se costelas falsas e estão ligadas entre si;
- os dois últimos pares chamam-se costelas flutuantes e só estão ligadas à coluna vertebral.





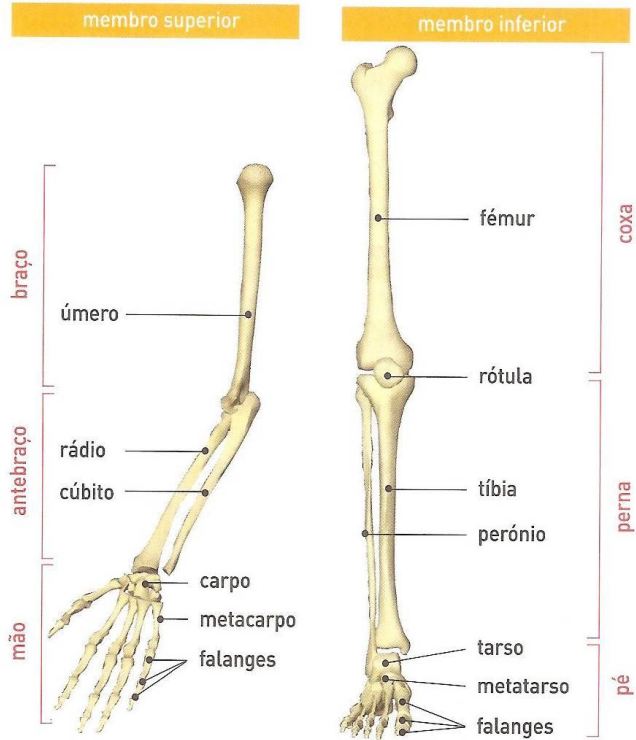
MEMBROS

Os **membros superiores** são formados por: **braço, antebraço e mão.**

O **braço** tem um único osso, o úmero; o **antebraço** é formado por dois ossos, o rádio e o cúbito; a **mão** é formada pelo carpo, metacarpo e falanges.

Os **membros inferiores** são formados por: **coxa, perna e pé.**

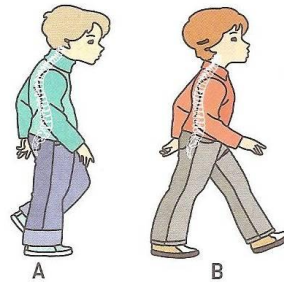
A **coxa** tem apenas um osso, o fémur (que é o maior osso do nosso corpo); a **perna** é formada por dois ossos: a tibia e o perónio; o **pé** é formado pelo tarso, metatarso e falanges.



Como deves imaginar, os ossos não se podem dobrar e, por isso, nos locais onde dois ossos se encontram, existem **articulações**. Estas funcionam como dobradiças que nos permitem fazer movimentos.

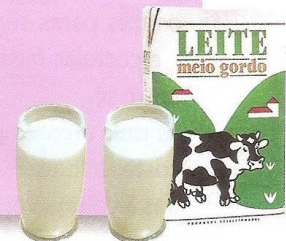
Temos articulações, por exemplo, nos **ombros**, nas **ancas**, nos **cotovelos**, nos **joelhos**, nos **tornozelos** e nos **dedos**.

1 Observa, atentamente, a imagem e comenta-a.

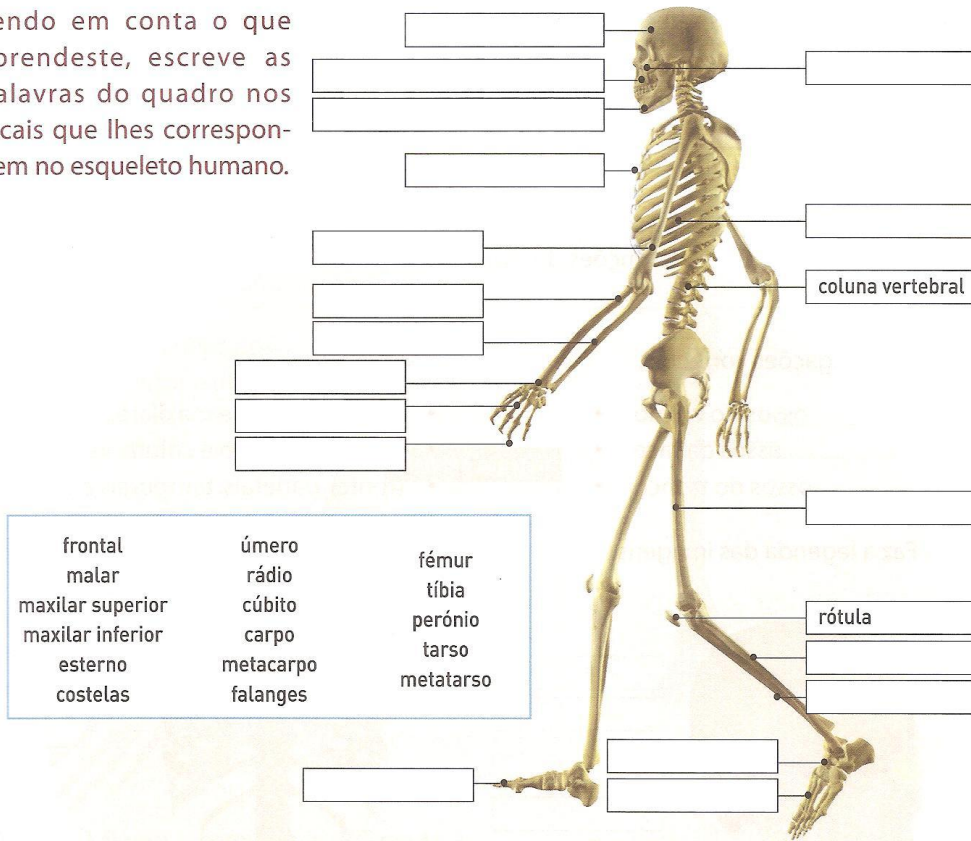


Para saberes

- Os ossos têm na sua constituição cálcio e fósforo.
- O leite e os seus derivados são os maiores fornecedores de cálcio, por isso, nunca devem ser esquecidos na nossa alimentação.
- Devemos manter uma postura correcta para que o nosso esqueleto não sofra deformações.



2 Tendo em conta o que aprendeste, escreve as palavras do quadro nos locais que lhes correspondem no esqueleto humano.



Sabias que...

- Dos 206 ossos que formam todo o nosso corpo, cerca de 27 encontram-se nas mãos.
- O osso é um tecido vivo com nervos e vasos sanguíneos.
- Os ossos têm uma camada exterior mais dura e outra camada interior mais leve e esponjosa, que os torna leves e resistentes.
- Tens sete ossos no pescoço, os mesmos que uma girafa.
- Nos bebés, os ossos são de um material mole e flexível que, aos poucos, vai endurecendo até formar o osso rígido.



Sugestão de actividade



Monta o esqueleto que se encontra no **Caderno de Materiais Destacáveis**, seguindo as instruções que te são fornecidas. Para conseguires fazer esse trabalho, vais necessitar de seis *atches*.