

MANUAIS ESCOLARES: TEXTOS E COMPREENSÃO NA LEITURA

Teresa Costa-Pereira^{1, 2}; Gonçalo Henriques¹; Otília, Sousa^{1, 2}

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

²Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

otilias@esex.ipl.pt

Introdução

Os manuais escolares constituem um dos principais recursos utilizados pelos professores em sala de aula, em Portugal. Desde há muito que assumem um papel central no processo de ensino e aprendizagem, adaptando-se às mudanças que ocorrem tanto na sociedade em geral, como no sistema de ensino em particular. São recursos que, por um lado, facilitam a vida do professor porque pretendem dar conta dos conteúdos das disciplinas e, por outro, permitem aos alunos aceder ao conhecimento e realizar atividades relacionadas com a construção de saberes, nas mais variadas áreas.

O presente trabalho foca-se no papel dos manuais de Estudo do Meio no desenvolvimento de competências de leitura. Para tal, analisam-se os seis manuais escolares de Estudo do Meio do 4.º ano adotáveis atualmente em Portugal. Caracterizam-se os textos e as atividades do ponto de vista da compreensão na leitura e do acesso ao conhecimento, com recurso a uma grelha de análise, teoricamente sustentada, criada especificamente para este estudo.

Os resultados mostram que, no geral, os textos pertencem todos ao mesmo género textual e apresentam estruturas semelhantes. As atividades são apresentadas, sobretudo, após a leitura dos textos e são pouco expressivas as atividades de preparação da leitura, como o trabalho de vocabulário, a realização de previsões sobre o texto ou a ativação de conhecimentos prévios. Relativamente às questões, dominam as de compreensão literal e a construção de esquemas ou resumos é pouco valorizada.

Apesar de terem sido realizadas nos últimos anos várias alterações

aos manuais escolares, nomeadamente através da introdução de ferramentas associadas às novas tecnologias, da adição de recursos extra e da criação de manuais diferenciados para professores e alunos, os resultados deste estudo mostram que, em relação ao desenvolvimento de habilidades de compreensão, as propostas presentes nos manuais são pouco coerentes com o que é apresentado na investigação sobre leitura, compreensão e acesso ao conhecimento.

O manual escolar é um recurso de apoio às práticas pedagógicas. Ao ser construído de acordo com os documentos programáticos oficiais surge na sala de aula como uma importante ferramenta de trabalho, pois permite aos professores organizar o trabalho e aos alunos contactar com os diversos conteúdos e realizar exercícios (Frey & Fisher, 2007). Pode ser usado como o recurso por excelência ou apenas como mais um recurso, dependendo tal, em larga medida, do professor. Magalhães (2011), num estudo de cariz histórico sobre manuais escolares em Portugal, afirma “Na base da razão escolar esteve o livro, que, assim, constituiu uma razão da razão.” (Magalhães, 2011, p. 10).

Sendo um recurso muito presente em sala de aula, tem um papel importante na construção de conhecimentos, isto é, na construção de representações mentais coerentes dentro de enquadramentos conceituais dos diferentes tópicos a aprender.

Em Portugal, a utilização do manual escolar em sala de aula tem grande tradição (Magalhães, 2011). Este autor apresenta uma longa lista de manuais de leitura e aponta o início do século XVIII como o começo da introdução de manuais escolares com “(...) uma configuração e uma orientação leitoras e aprendentes, especificamente dedicadas à cena pedagógico-didática, escolar ou doméstica.” (Magalhães, 2011, p. 139). A sua importância é reconhecida pelo Ministério da Educação, que tem vindo a legislar de modo a garantir a sua qualidade e a gratuitidade no acesso aos mesmos. A causa da qualidade está espelhada na legislação sobre certificação (dec. 47/2006, 2006) e visa salvaguardar o (i) rigor científico, linguístico e conceptual, a (ii) adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional, a (iii) conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor, a (iv) qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização, à informação e à comunicação, a (v) possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto, a (vi) qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso (art. 9, dec. 47/2006). Ainda que o acesso gratuito fosse, desde há muito, assegurado para as famílias de menores recursos económicos, o artigo 127.º da Lei n.º 7-A/2016 garante a gratuitidade dos manuais escolares para todos os alunos.

Atualmente, e na linha de uma tradição assumida em Portugal (Magalhães, 2011), o manual tem sido encarado pelos professores como o principal recurso da sala de aula, sendo, muitas vezes, utilizado pelos docentes como substituto do currículo, já que apresenta uma estrutura que segue de perto as orientações curriculares. De facto, a legislação refere que, ainda que “não exclusivo”, o manual escolar “visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional” e apresenta “informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor” (dec. 47/2006). As vantagens que apresenta relativamente a outros recursos, nomeadamente o facto de não ter de ser idealizado e construído pelo professor e de já estar organizado em função dos conteúdos, leva a que haja uma utilização quase exclusiva do manual em sala de aula, em detrimento de outros recursos como ficheiros propostas de trabalho, investigação orientada ou atividades que requeiram a construção de materiais de apoio.

Também as alterações que têm vindo a ser realizadas a nível editorial têm contribuído para que o manual escolar ganhe espaço na sala de aula. O aumento dos recursos, nomeadamente multimédia, que estão associados aos manuais e a forma como podem ser integrados nas práticas de sala de aula poderá levar a que os docentes optem pela adoção dos manuais em função dos materiais que lhes estão associados e não em função da qualidade pedagógica que apresentam.

Neste trabalho, procura-se, por um lado, perceber se os manuais utilizados pelos professores apresentam propostas coerentes com o que a investigação sugere no âmbito do desenvolvimento de habilidades de compreensão e, por outro, apresentar uma grelha de análise de manuais que poderá apoiar os docentes no processo de seleção e adoção deste recurso para a sala de aula.

Manuais escolares e aprendizagem

Os manuais escolares compreendem, além da informação em textos ou em outros meios visuais, exercícios que visam guiar os leitores nas tarefas de aprender (Costa, 2012). Assim, é pertinente averiguar quais os textos privilegiados nos manuais e os tipos de exercícios propostos.

Dado que, de acordo com as teorias construtivistas, os estudantes usam os seus conhecimentos prévios para construir novo conhecimento relevante para os seus objetivos pessoais, baseados nas suas experiências pessoais (Veroeven, Schnotz & Paas, 2009), será importante questionar se os manuais têm em conta estes pressupostos e se as restantes atividades que acompanham os textos são construídas no sentido de provocar uma compreensão aprofundada do que é lido, bem

como a construção de conhecimento por parte do leitor.

Estudos sobre ensino da compreensão na leitura salientam a importância de ensinar estratégias cognitivas e metacognitivas (Viana et al., 2010), organizando o ensino em atividades pertinentes *antes, durante e depois* da leitura (Dymock & Nicholson, 2010; Jou & Sperb, 2008; Rose, 2015, Viana et al., 2012; Costa-Pereira & Sousa, 2017). *Antes* da leitura, para mobilizar conhecimentos prévios e antecipar conteúdos de modo a que o leitor se envolva na leitura e estabeleça relação com o que já sabe e com as hipóteses que colocou. *Durante*, para, a par e passo, ir monitorizando a compreensão e a possibilidade de avançar na leitura ou a necessidade de voltar atrás, relendo e clarificando quer significados de palavras, quer de segmentos de informação mais ou menos extensos, de modo a construir uma representação coerente do texto (Clark, Jones & Reutzel, 2013). *Depois* da leitura, assegurar uma compreensão global dos conteúdos do texto, questionando, voltando a ler excertos do texto, identificando palavras chave, fazendo inferências, criando ligações entre partes do texto, fazendo esquemas, etc. A organização das atividades em três momentos supõe o uso de estratégias diferenciadas que recorram a processos que favoreçam a compreensão, envolvendo de forma ativa o leitor na construção de sentidos (Balula, 2007; Boruchovitch, 2007; Marini, 2006; Martin & Rose, 2012; Viana et al. 2012).

O uso de estratégias de questionamento que ajudem os leitores a tomar consciência de que a compreensão depende da informação veiculada pelo texto e da informação que o leitor possui e mobiliza para compreender o texto assume grande importância no processo de leitura, na medida em que supõe enfoque no texto, no leitor ou a relação entre o leitor e o texto (Raphael, 1984). Trata-se de um processo complexo que se vai aprofundando ao longo do tempo e que envolve vários processos. À seleção de informação no texto, basilar para a compreensão, o leitor precisa mobilizar o que sabe e a partir do que sabe e do que encontra no texto, construir a resposta, havendo questões que dependem crucialmente não do texto, mas do conhecimento e da experiência do leitor acerca do mundo.

Manuais e compreensão da leitura

Os estudos sobre manuais têm valorizado características diversas dos manuais de acordo com as finalidades da pesquisa. Há estudos de cariz mais histórico (e.g. Magalhães, 2011), outros mais orientados para as funções do manual, as representações dos professores e as estratégias apresentadas (e.g. Castro et al., 1999) e outros que procuram avaliar as funções predominantes, comparando as de cariz expositivo com as que

supõem um envolvimento dos alunos na aprendizagem (Duarte, 2012). A investigação sobre manuais numa perspetiva de construção de conhecimento não abunda. Assim, realizámos uma busca em plataformas digitais com as palavras chave: “manuais escolares”, “estudo do meio”, “história”, “texto expositivo”, “compreensão leitora”, “textbooks”, “expository texts” e “reading comprehension”. Num período temporal de 15 anos, compreendendo as publicações entre o ano de 2005 e 2019. Esta análise compreendeu os *sites* b-on, RCAAP e ResearchGate. Dos 14 documentos encontrados selecionámos 8 estudos europeus (6 nacionais) que tratavam de compreensão da leitura em diferentes disciplinas e no ensino básico: 1.º e 2.º ciclos. Centramos a nossa análise nos estudos nacionais.

Os estudos sobre compreensão da leitura em manuais de Língua Portuguesa (Araújo, Folgado & Pocinho, 2009; Ramos, 2012; Lobo, 2013), apresentam extensão e âmbitos diversos. O primeiro, um artigo de revista internacional, ocupa-se dos três manuais de 4.º ano, mais vendidos e centra-se nas questões e processos de compreensão referentes aos textos narrativos. No segundo, publicado em revista nacional, são analisados dezasseis manuais de 3.º ano, tendo em conta tipologia de textos, autores, questões e atividades. O último, uma dissertação de mestrado, ocupa-se da análise da organização de seis manuais de 6.º ano de Português, recorrendo a um questionário a professores e alunos sobre a sua satisfação em relação aos manuais. Sobretudo a partir dos dois primeiros, emergem um conjunto de características destes recursos: i) a existência de uma clara predominância do texto narrativo e um desfasamento entre a exigência ao nível da compreensão leitora em Portugal e noutros países (Araújo, Folgado e Pocinho, 2009); ii) a apresentação de atividades de compreensão na leitura que não se aproximam das competências específicas que se encontravam no programa em vigor, uma vez que predominavam questões de compreensão literal e não se apresentavam estratégias de compreensão (Ramos, 2012).

No que respeita aos manuais de Estudo do Meio, foram encontrados quatro estudos, três dissertações de mestrado e um artigo em revista nacional. As três ocupando-se i) da ligação entre a Educação em Ciências, a Educação Ciência–Tecnologia–Sociedade e o Pensamento Crítico (Alves, 2005); ii) da análise das estruturas dos textos apresentados e das atividades que os acompanham (Costa, 2012), iii) da produção de textos a partir das atividades do manual (Martins, 2016). De acordo com os resultados, os manuais que se ocupam do ensino de Estudo do Meio apresentam algumas lacunas, nomeadamente: i) não foram concebidos tendo em conta os quadros conceptuais da área das Ciências, nem promovem o pensamento crítico (Alves, 2005); ii) não apresentam textos com diferentes estruturas, as questões são, sobretudo, de compreensão literal e não apoiam os alunos na utilização de estratégias

de compreensão na leitura (Costa, 2012). Num estudo mais alargado, incluindo o manual revisto de acordo com nova legislação, Costa, Cardoso & Sousa (2015) chegam a conclusões idênticas, salientando que as novas orientações do programa de Estudo do Meio não tiveram impacto no manual analisado.

Análise e seleção de manuais escolares

Em 1991, através da circular 22/91, o Ministério da Educação enviou, pela primeira vez, para as escolas “uma listagem de critérios para a seleção de manuais escolares”, apresentando depois uma outra, com “vinte e seis itens, vários deles subdivididos, num total de trinta e um”, mas que, “por ser extensa e vaga é esquecida pelos professores” (Claudino, 2011, p. 90).

Em 2006, é publicada uma lei sobre a avaliação, certificação e adoção de manuais escolares (lei n.º 47/2006) para os ensinos básico e secundário, que pressupõe a criação de comissões de avaliação e a apresentação, por parte das editoras, de candidaturas à atribuição de certificação dos manuais, mediante a definição dos critérios de avaliação a utilizar. A lista de entidades acreditadas é publicado por despacho por um período de três anos.

Atualmente, a seleção dos manuais pelos professores é feita com base em critérios de apreciação definidos previamente e publicados no site da Direção Geral de Educação. A análise difere quando se trata de manuais certificados ou por certifica, considerando-se, em ambos os casos, as seguintes componentes de análise globais: “Organização e Método”, “Informação e Comunicação”, “Caraterísticas Materiais” e “Adequação ao Projeto Educativo de Escola”.¹

Embora estes itens ainda apresentem subdomínios, no geral trata-se de uma análise superficial que não tem em consideração critérios relacionados com a qualidade dos textos, com a natureza das atividades, com os objetivos específicos e com a intencionalidade pedagógica.

A grelha de análise que apresentamos neste trabalho pretende ser um contributo para a avaliação dos manuais pelos professores. Trata-se de um recurso teoricamente sustentado (Adam, 1992; 2011; Araújo, Folgado e Pocinho, 2009; Miguel, 1993; Meyer, 1984; Raphael, 1984; Viana et al. 2010) que foca aspetos específicos da aprendizagem da leitura e que, do nosso ponto de vista, devem ser considerados pelos professores no momento da avaliação dos manuais.

A utilização de um instrumento de registo das diferentes características dos manuais facilitará a análise e a reflexão sobre as potencialidades de cada um e a sua adaptação aos contextos de trabalho dos professores. Trata-se de um registo estruturado e de fácil leitura, que

¹ <https://www.dge.mec.pt/criterios-de-apreciacao-selecao-e-adocao-dos-manuais-escolares-para-o-ano-letivo-de-20192020> (consultado a 30/10/2019)

poderá ser utilizado pelos docentes para reflexão conjunta no momento da seleção e posterior adoção de um manual.

A grelha que propomos apresenta uma primeira parte de identificação do manual analisado. O facto de o manual ser identificado pelo título e por outras informações (editora, edição, ano de edição, autores, ISBN, ano de escolaridade e disciplina), é importante porque, tendo em consideração o número de manuais que normalmente têm de ser analisados pelos docentes e a existência de várias edições semelhantes, este campo facilita a sua identificação e análise por pares

A grelha proposta apresenta, numa segunda parte, tópicos relacionados com a área da compreensão na leitura, que, pela sua relevância em termos de aprendizagem da leitura e de construção de conhecimento, devem ser tidos em consideração quando se selecionam recursos didáticos. Assim, constituem elementos centrais do registo as tipologias e as estruturas textuais (Adam, 1992; Van Dijk & Kinsch 1983; Moss, 2004; Meyer, 1985; Miguel, 1993) e as atividades propostas (Dymock & Nicholson, 2010; Jou & Sperb, 2008; Martin, & Rose, 2012; Rose, 2015; Viana et al., 2012). O conhecimento das estruturas textuais tem um impacto importante na compreensão (Akhondi, Malayeri & Samad, 2011; Meyer, Wijekumar & Lei, 2018), assim como a diversidade e a qualidade das atividades propostas (Balula, 2007; Snow, 2002; Viana et al., 2012).

No âmbito das tipologias textuais, optou-se por seguir a proposta de Adam (1992, 2005, 2008). Para o autor os textos, não sendo entidades homogêneas, apresentam regularidades no modo como se organizam e, por isso, é possível encontrar invariância na infinita diversidade dos textos. A habilidade de reconhecer a invariância possibilita a categorização dos textos. E essa categorização permite optar por contar uma história, descrever uma entidade ou explicar um fenómeno de acordo com a situação de enunciação, mas serve também, como guião na interpretação e compreensão dos textos. Adam (1992) face à complexidade e heterogeneidade dos textos propõe o conceito de sequências textuais. Para o autor um texto poderá ser narrativo não porque apenas narre, mas porque nele predominam sequências narrativas, incluindo também outros tipos de sequências que não são dominantes: sequências descritivas, explicativas, argumentativas, dialogais. As sequências são, assim, unidades menores, homogêneas tanto em extensão como em complexidade composicional. O autor em 2005 (p. 21) esclarece que a categorização de textos se faz recorrendo mais a “un jugement prototypique ou par un air de famille (tendances, faisceaux de régularités, dominante, gradients de typicalité) plutôt que par une classification fondée sur une grammaire de critères fixes et stricts”. Para o autor, são raros os textos mono-sequenciais. Para reconhecer a sequência dominante Adam (2008) propõe três critérios a usar de forma complementar (i) identificar a sequência que permite resumir o texto, (ii) identificar o

tipo de sequências que tem o maior número, (iii) identificar a sequência que inicia e fecha o texto. Cada texto é composto por sequências textuais que permitem observar as regularidades do texto. As sequências são constituídas por segmentos prototípicos (as macroproposições) que correspondem a fases diferentes da sequência.

Tendo em consideração que a exposição e o trabalho com textos de diferentes tipologias promove o desenvolvimento de competências no domínio do conhecimento textual, é importante que os manuais não se limitem a apresentar textos de uma só tipologia. Acresce o facto de estarmos a trabalhar com alunos que, na sua vida académica e profissional futura, irão ter necessidade de ler e escrever textos diferenciados, o que releva a importância de, desde cedo, começarem a contactar com vários tipos de texto. Embora seja importante, a identificação do tipo de texto não é suficiente e para garantir bons resultados ao nível da compreensão na leitura. É essencial que os recursos apresentem textos com características diversificadas e que se aproximem dos textos com que as crianças contactam no seu quotidiano. Assim, é essencial que o manual possa ser um suporte ao trabalho de todas as características dos textos, nomeadamente a sua estrutura, uma vez que o conhecimento das estruturas textuais por parte dos alunos promove uma melhoria das competências de compreensão e está relacionado com o nível de compreensão profunda e com as estratégias utilizadas pelos leitores proficientes (Meyer, Wijekumar & Lei, 2018).

Deste modo, considerámos pertinente a análise das diferentes estruturas que os textos apresentam, recorrendo à classificação apresentada por Meyer (1985). A investigação aponta o conhecimento das estruturas textuais como um elemento fundamental no processo de compreensão, uma vez que, ao conhecer a forma como as ideias estão organizadas, o leitor não só consegue perceber o objetivo do autor, como também é auxiliado na criação de estruturas mentais de integração do conhecimento novo nas redes de conhecimentos prévios já existentes.

Para além de questões relacionadas com os próprios textos, é também importante que os professores analisem as propostas que acompanham os textos: prestando especial atenção ao seu potencial de ensino dos processos de compreensão. Na construção da tabela foram tidos em consideração contributos sobre ensino da compreensão e propõe-se a identificação nos manuais de atividades que devem ser realizadas antes, *durante e após a leitura*, contemplando diferentes níveis de compreensão: literal, inferencial, compreensão crítica e reorganização. E ainda o ensino de estratégias metacognitivas. Pretende-se, no fundo, perceber se é proposto um trabalho orientado para o processo de compreensão e que vise o ensino orientado de compreensão para a construção de conhecimento (Acevedo & Rose, 2007, Dymock &

Nicholson, 2010, Ilter, 2017, Liesa, & Castelló, 2005, Rose, 2015, Viana et al. 2012).

A análise das atividades foi organizada em três grandes momentos: *antes, durante e depois* da leitura. Esta distribuição em três momentos vai ao encontro de investigação que tem vindo a ser desenvolvida no âmbito do desenvolvimento de competências de leitura (cf., entre outros, Frey & Fisher, 2007; Viana et. al 2012). A realização de atividades de preparação, de acompanhamento e de verificação da leitura são cruciais no ensino do processo de compreensão. Antes de ler um texto é importante que sejam realizadas atividades de preparação para leitura, que ensinam de forma explícita estratégias que favoreçam a compreensão, de forma a que os leitores as conheçam e as mobilizem autonomamente em leituras futuras. De entre as possibilidades, salientamos a mobilização de conhecimentos prévios sobre o tópico, ativação de vocabulário, estratégias de antecipação a partir de ilustrações, de títulos ou outros índices suscetíveis de serem mobilizados.

A identificação do tipo de texto permite aos alunos, por um lado, situar-se em relação aos textos que já conhecem e que lhes são familiares e, por outro, selecionar as estratégias de leitura que mais se adequam àquela tipologia, pois a forma como lemos uma narrativa não é semelhante à da leitura de uma notícia ou uma descrição, por exemplo.

A ativação de conhecimentos prévios, ou seja, a identificação do que as crianças já sabem sobre o tópico do texto, transporta os alunos para a realidade do texto e ajuda o professor a avaliar o nível de conhecimento em que as crianças se encontram. Estas primeiras atividades também oferecem pistas ao professor sobre possibilidades de abordagem do texto, mais simples ou mais complexa, consoante o nível de conhecimentos que os alunos possuam, pois a forma como o professor apoia os alunos na leitura de um texto sobre os elefantes deve ser diferente da forma como aborda um texto sobre os saguis.

Estas atividades devem ser continuadas com propostas que integrem os alunos no tópico do texto e que os façam refletir sobre a informação que podem vir a encontrar. A realização de previsões e o trabalho de vocabulário são estratégias que facilitam esta integração e que permitem resolver problemas de compreensão que possam surgir durante a leitura. A realização de previsões e a colocação de hipóteses sobre a informação que os alunos esperam encontrar no texto cria elementos de ligação entre o que já é conhecido, o que se quer aprender e os objetivos de leitura. O trabalho sobre o vocabulário permitirá antecipar problemas de compreensão quer ativando relações semânticas entre palavras (por exemplo, mapas semânticos), quer ensinando explicitamente diferentes estratégias de descoberta de significação de novas palavras encontradas aquando da leitura (por exemplo, pistas contextuais ou morfológicas) (Duarte, 2008). Em particular, nos textos

expositivos, as palavras que são novas e veiculam conceitos importantes para a compreensão e aprofundamento das ideias centrais do texto merecem um trabalho intencional e explícito.

As atividades de antecipação da leitura permitem aos alunos a identificação do tópico e suscitar curiosidade e envolvimento, criar esquemas mentais sobre o universo de referência do texto. Possibilitam, também, um primeiro contacto com as características do texto a ler, antecipando o professor os elementos que poderão dificultar a compreensão do texto (tipo de texto e as características específicas vocabulário, estruturas textuais...). Antes da entrada no texto, uma leitura de índices visuais e gráficos (imagens, infografias títulos e subtítulos) ajuda a criar uma ideia geral do texto. Quando se prepara a leitura tendo em consideração os aspetos descritos anteriormente, o primeiro contacto com o texto já não constituirá um mundo desconhecido que é preciso desbravar e o processo complexo e exigente que é a leitura de um texto fica mais facilitada.

As atividades que se realizam durante a leitura do texto têm como principal objetivo apoiar o aluno no processo de compreensão, ajudando-o a ultrapassar as dificuldades decorrentes de aspectos como a especificidade do vocabulário, a complexidade sintática ou a organização das ideias, por exemplo. Aqui, precisamos dar especial atenção às palavras gramaticais que organizam ou relacionam as ideias dos textos. A seleção de informação essencial do texto é uma das tarefas mais importantes, mas também mais exigentes, desta segunda fase. É essencial compreender globalmente o texto, compreender as ideias principais, os detalhes específicos e fazer inferências a partir do que se lê. Por isso, é essencial que a leitura seja complementada com pequenas propostas que vão desde a atribuição de títulos a parágrafos, a explicitação de vocabulário e das estratégias mobilizadas, a resposta a questões de resposta rápida, a verificação de hipóteses, a análise de imagens e a descoberta da estrutura do texto, a junção de informação de diferentes partes do texto. Todas estas atividades irão permitir a criação de uma imagem mental do texto que irá ser fundamental para a construção de conhecimento por parte dos alunos.

A terceira e última etapa integra atividades como a resposta a questões, a construção de esquemas e a escrita de resumos. Consiste, essencialmente, na utilização de estratégias que permitem acompanhar o processo de compreensão do texto. Embora também permita a verificação das aprendizagens realizadas, esta terceira etapa deve ter como foco o processo de compreensão e a identificação das estratégias utilizadas, valorizando-se a explicitação por parte dos alunos das estratégias associadas à metacognição, ou seja, no registo do processo de compreensão realizado e, sobretudo, das estratégias usadas para ultrapassar, as dificuldades encontradas. As perguntas devem, assim, ser

orientadas para o processo e não para o produto. No geral, a realização de atividades depois da leitura do texto permite o registo e a integração de informação nova nas estruturas já existentes. Assim, pedir aos alunos que respondam a questões que envolvem diversos tipos de compreensão e que permitam explicitar os processos utilizados (Viana et al. 2012; Giasson, 2000), que produzam resumos e que construam esquemas com informação sobre o tópico estudado constituem estratégias potenciadoras de aprendizagens significativas

Relativamente aos tipos de compreensão, as questões apresentadas podem ser classificadas como questões de compreensão literal, de compreensão inferencial, de reorganização e de compreensão crítica.

Nas questões de compreensão literal pretende-se que os alunos localizem informação explícita presente no texto. No caso da compreensão inferencial, espera-se a formulação de deduções sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura. A reorganização está relacionada com a capacidade do aluno de sistematizar, esquematizar ou resumir a informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo, de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma. Finalmente, ao nível da compreensão crítica, devem formar-se juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (Viana et al., 2012).

Nos diferentes momentos de leitura há que verificar se as atividades propostas contemplam os diferentes níveis de compreensão (Raphael, 1984, Viana et al., 2010).

Em relação ao resumo da informação, pressupõe-se a seleção de ideias principais ou outros conceitos-chave, desconsiderando-se os aspetos irrelevantes. É uma atividade complexa que exige que o aluno parafraseie e organize um novo texto (Braxton, 2009; Letras, Dias e Sousa, 2019), tendo como modelo o texto fonte.

Relativamente à esquematização da informação é importante que o leitor, após a descoberta da estrutura do texto, construa, a partir de frases e palavras-chave, esquemas para cada estrutura trabalhada. (Akhondi, Malayeri, & Samad, 2011).

Uma análise dos manuais que tenha em consideração estes princípios orientadores irá permitir atentar na pertinência e qualidade das atividades, o que facilitará aos professores a seleção de materiais que se diferenciem pelo seu potencial no desenvolvimento de habilidades de compreensão pelos alunos. Afastando-se de propostas mais simplistas, estes recursos poderão, ainda, servir de alavanca para a realização de atividades semelhantes com outros textos que cheguem à sala de aula e que possam ser integrados nas dinâmicas de aprendizagem.

O estudo

Este estudo sobre manuais escolares privilegia uma abordagem sincrónica, comparando manuais em uso. Numa perspetiva interdisciplinar, investigamos as propostas para o ensino da leitura, mais especificamente os textos e as atividades de compreensão da leitura presentes em manuais de Estudo do Meio. Assumindo-se o manual escolar como um recurso de sala de aula que ocupa um espaço de destaque nas planificações dos professores (Rodriguez & Seoane, 2017), é importante que a sua seleção seja baseada em critérios específicos, definidos a partir do que a investigação aponta como essencial no processo de aprendizagem da leitura. Mais do que a inclusão nos projetos editoriais de materiais já elaborados e prontos a utilizar em sala de aula, a conceção dos manuais deverá ter como principal preocupação a inclusão de propostas que permitam aos professores levar para a sala de aula um recurso diferenciador, adaptável aos diversos contextos e que tenha na sua base a investigação já existente sobre aprendizagem em geral e aprendizagem da compreensão em particular.

O manual escolar pela sua especificidade é (...) uma adaptação dos conteúdos, teorias e conceitos de uma matriz científica pura a uma aplicação à realidade escolar, [e uma] representação e forma de acesso às práticas de ler e dar a ler (...)” (Magalhães, 2008, p.15). No entanto, e tendo em consideração os problemas apresentados pelos alunos ao nível da compreensão na leitura, é importante que os manuais escolares, recursos que são utilizados, muitas vezes, em exclusivo pelos professores, sejam analisados de forma a atender às necessidades dos alunos.

Assim, o estudo que integramos neste capítulo tem como principais objetivos:

- i) apresentar uma grelha, teoricamente sustentada, de análise de manuais escolares, que possa ser utilizada pelos professores para apoiar o processo de adoção de recursos para a sala de aula;
- ii) caracterizar, com recurso à grelha apresentada, os textos e as atividades presentes nos manuais escolares de Estudo do Meio do 4.º ano de escolaridade, em vigor em 2018.

Metodologia

Amostra

Neste trabalho foram sujeitos a análise 6 manuais escolares de Es-

tudo do Meio do 4.º ano de escolaridade (destinados a alunos de 9 anos), pertencentes a várias editoras e que constituem a lista de manuais disponíveis para adoção que se encontra publicada no site da internet da Direção Geral de Educação². Foram analisados 890 textos, bem como as atividades de compreensão propostas; tendo em conta: (i) tipos de texto de acordo com as sequências textuais dominantes; (ii) momentos e tipologia de atividades e (iii) níveis de compreensão mobilizados.

Instrumentos de análise

Na investigação foi realizada análise de documentos com recurso a medidas qualitativas e quantitativas. A análise documental incluiu a leitura dos textos propriamente ditos e das atividades propostas que visavam a compreensão dos mesmos. Teve por finalidade averiguar os tipos de textos e sequências textuais dominantes nos manuais de Estudo do Meio e analisar o momento em que ocorrem e o nível de compreensão implicado das atividades propostas para cada texto, tendo em conta o ensino de habilidades de compreensão.

Foram contabilizados todos os textos e a respetiva tipologia, seguindo-se Adam (1992, 2008). Na análise também se analisaram e contabilizaram as atividades de compreensão propostas, de acordo com princípios teóricos apresentados anteriormente, e tendo em conta a natureza dos processos de compreensão subjacentes. De seguida apresentam-se os critérios de análise.

Critérios de análise

A análise dos manuais teve em consideração os critérios constantes da grelha apresentada anteriormente.

Assim, em cada um dos manuais foi contabilizado o número total de textos, as sequências textuais, as estruturas apresentadas pelos textos e as atividades propostas *antes, durante e depois* da leitura do texto.

² https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/lista_manuais_disponiveis_2019_2020_1_ciclo_def.pdf

Seqüências textuais	Estruturas apresentadas pelos textos
narrativa	seqüência
descritiva	enumeração
argumentativa	causalidade
expositiva-explicativa	comparação/contraste
instrucional	problema/solução
dialogal	descrição

Tabela 1. Seqüências e estruturas apresentadas pelos textos

Atividades Propostas
<i>Antes da Leitura</i>
<ul style="list-style-type: none"> - identificação de tipo de texto e função - mobilização de conhecimentos prévios - previsões a partir do título, subtítulos e imagens - expansão de vocabulário - outras atividades
<i>Durante a leitura</i>
<ul style="list-style-type: none"> - seleção de informação - atribuição de títulos a parágrafos - descoberta de vocabulário - questões de resposta curta - verificação de previsões - relação texto/imagem - identificação da estrutura do texto?
<i>Depois da leitura</i>
<ul style="list-style-type: none"> - níveis de leitura: questões literais, inferenciais, de compreensão crítica e reorganização. - preenchimento e/ou construção de esquemas - escrita de resumos - identificação de vocabulário desconhecido

Tabela 2. Atividades propostas antes, durante e depois da leitura

Procedimentos

Globalmente, as categorias que apresentamos estão relacionadas com a revisão bibliográfica e com os estudos sobre compreensão na leitura e práticas eficazes de ensino. Para avaliar a fiabilidade do sistema de análise proposto, as categorias antes, durante e depois foram aplicados por dois codadores independentes. Para a categorização das atividades antes da leitura o grau de acordo obtido oscilou entre 82% e 91%, para as atividades durante a leitura o grau de acordo entre os codadores oscilou entre 83% e 94% e para as atividades depois oscilou entre 79% e 90%.

Resultados

Os dados recolhidos foram organizados segundo os critérios de análise anteriormente definidos e as respetivas grelhas

Manuais	Número de textos	Texto narrativo	Texto descritivo	Texto argumentativo	Texto expositivo-explicativo	Texto instrucional	Texto dialogal
M1	97	0	1	0	70	23	3
M2	158	7	0	0	101	40	10
M3	174	0	1	0	142	31	0
M4	132	1	0	0	89	31	11
M5	179	3	0	0	125	39	12
M6	150	0	0	0	115	35	0

Tabela 3. Textos e tipos de texto existentes nos manuais

Quando se comparam os manuais, observa-se que o número de textos varia entre 97, no manual que apresenta menor número de textos (M1) e 179, o manual com o maior número de textos (M5). No que concerne ao tipo de texto, como referido, segue-se a proposta de Adam, considerando que os textos são heterogêneos e constituídos por sequências de diversos tipos. A classificação depende das sequências dominantes. Assim, na análise da tipologia textual verifica-se que predomina o texto expositivo-explicativo, seguido do texto instrucional.

Não se observa a presença de textos argumentativos e o texto descritivo só está presente em dois manuais, mas com um texto apenas em cada manual.

Manuais	Sequência	Enumeração	Causalidade	Comparação/Contraste	Problema Solução
M1	2	3	8	1	0
M2	11	16	8	6	0
M3	11	8	0	1	0
M4	9	13	3	0	0
M5	10	8	0	0	0
M6	9	12	3	4	1

Tabela 4. Estruturas apresentadas pelos textos dos manuais

Na tabela 4, são apresentadas as sequências presentes nos textos dos manuais analisados. Como se observa, a sequência mais abundante é a sequência descritiva, sendo a sequência problema/solução a que tem menor frequência nos manuais analisados.

Manuais	Total de atividades antes da leitura	Total de atividades durante a leitura	Total de atividades depois da leitura	Total de atividades
M1	7	7	89	103
M2	11	5	130	146
M3	23	0	156	179
M4	55	1	97	153
M5	37	0	175	212
M6	119	0	122	241

Tabela 5 - Atividades propostas antes, durante e depois da leitura

A análise da tabela mostra que a maioria das atividades apresentadas ocorre após a apresentação do texto e que as atividades que acompanham a leitura são pouco expressivas.

Manuais	Tipo de texto e função	Conhecimentos prévios	Previsões a partir do título e imagens	Trabalho de vocabulário antes da leitura	Outras atividades antes da leitura
M1	0	5	2	0	0
M2	10	1	0	0	0
M3	0	23	0	0	0
M4	0	17	38	0	0
M5	0	22	15	0	0
M6	0	79	40	0	0

Tabela 6. Atividades propostas antes da leitura dos textos

Como se observa na tabela 6, todos os manuais contêm atividades antes da leitura.

Os tipos de atividades mais presentes são a mobilização de *conhecimentos prévios*, e a *antecipação de leitura a partir do título e das imagens*. As categorias *vocabulário*, *outras atividades* e *tipo e função do texto* só aparecem num dos manuais.

Manuais	Seleção de informação	Atribuir títulos a parágrafos	Descoberta de vocabulário novo	Questões de resposta rápida	Verificação de previsões	Relação texto/imagem	Estrutura	Outras atividades durante a leitura
M1	2	0	0	0	0	5	0	0
M2	5	0	0	0	0	0	0	0
M3	0	0	0	0	0	0	0	0
M4	1	0	0	0	0	0	0	0
M5	0	0	0	0	0	0	0	0
M6	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 7. Atividades propostas durante a leitura do texto

Como se conclui da tabela 7, as atividades durante a leitura, que deverão ser realizadas após uma primeira leitura sem interrupções, não são muito valorizadas.

Como referido, as atividades mais abundantes ocorrem depois da leitura. Por isso, para uma análise mais fina desdobrámos a pesquisa em diferentes aspetos: Níveis de compreensão, âmbito da resposta, organização da informação.

Manuais	Compreensão literal	Compreensão inferencial	Compreensão crítica	Reorganização
M1	59	18	5	1
M2	112	13	2	0
M3	143	6	2	2
M4	94	2	1	0
M5	170	5	0	0
M6	116	3	1	2

Tabela 8. Atividades propostas depois da leitura - níveis de compreensão

No que diz respeito aos processos de compreensão mobilizados, como se observa na tabela 8, predominam massivamente as atividades de compreensão literal. As questões de compreensão crítica e reorganização são as que apresentam menor expressividade.

Manuais	Resposta do texto	Resposta do texto e do leitor	Resposta do leitor
M1	57	16	10
M2	102	13	12
M3	131	11	12
M4	92	3	2
M5	166	7	2
M6	109	12	1

Tabela 9. Atividades propostas depois da leitura - tipos de resposta

A análise da origem da informação que deverá ser apresentada nas respostas às questões revela que a utilização do texto como fonte de informação é o tipo de tarefa mais comum nos manuais.

Manuais	Preenchimento de esquemas	Construção de esquemas	Resumo	Trabalho de vocabulário depois da leitura	Outras atividades depois da leitura
M1	0	1	1	4	0
M2	2	0	1	0	0
M3	0	0	0	0	3
M4	0	0	0	0	0
M5	0	0	0	0	0
M6	0	0	0	0	0

Tabela 10. Atividades propostas depois da leitura - esquemas, resumo e vocabulário

Depois da leitura dos textos, são propostas poucas atividades para além das perguntas já identificadas. A utilização de estratégias de esquematização e de organização da informação são pouco valorizadas.

Globalmente, a análise dos manuais revela que os textos selecionados não apresentam estruturas diferenciadas, predominando os textos expositivos explicativos e as sequências descritivas. Em relação às atividades apresentadas, há uma clara predominância pela apresentação de propostas depois da leitura. Antes da leitura, as atividades centram-se, essencialmente, na ativação de conhecimentos prévios e na realização de previsões sobre o texto a partir do título e das imagens. Durante a leitura, as atividades são praticamente inexistentes. As que aparecem estão relacionadas com a seleção de informação e com a relação texto/imagem. Em relação às atividades que aparecem depois da leitura, a maioria são perguntas, ficando para segundo plano as atividades relacionadas com o preenchimento e/ou construção de esquemas e a escrita de resumos. Em relação ao nível das questões apresentadas, elas são maioritariamente de compreensão literal e pressupõem massivamente a utilização de informação do texto para a construção da resposta.

Reflexão final

Os textos são meio de construção de significação. A leitura de textos de função e/ou literários é comum nas salas de aula e os livros de Língua Portuguesa apresentam, como se constatou, nos estudos apresentados, alguma preocupação com o ensino dos processos de compreensão. Mas a leitura de textos expositivos tem um papel determinante na construção de conhecimentos nas diferentes áreas curriculares. Na análise dos manuais de 4.º ano, de Estudo do Meio, o número de textos, como vimos, pode variar bastante: uma questão que se levanta é se um maior número de textos se traduz em maior curiosidade pelos tópicos pelos estudantes (Tekkol, Bozdemir, Akman, 2018). Não se verificando equilíbrio no número de textos entre os livros analisados, pode questionar-se se esta falta de equilíbrio resulta da extensão dos textos ou da presença de elementos visuais que complementam (ou não) a informação veiculada pelos textos. Não tendo sido objeto de estudo, verifica-se também que a extensão dos textos pode também variar. Seria pertinente equacionar se há relação entre extensão do texto e qualidade do ensino da compreensão.

Os textos, em geral, e os expositivos, em particular, podem ser exigentes em termos de compreensão. Por isso, seria relevante investigar os níveis de dificuldade de diferentes textos para os mesmos conteúdos. Como vimos, o trabalho sobre a estrutura e função dos textos é escasso e o conhecimento destes é apontado pela investigação como pertinente na compreensão. Também a organização dos conceitos e os conteúdos não é muito explorada.

A análise dos manuais permitiu verificar a existência de atividades direcionadas para a compreensão do texto. No entanto, as questões que são apresentadas depois dos textos são orientadas mais para o produto do que para o processo. Uma vez que são inexistentes atividades que permitam aos alunos explicitar as estratégias utilizada durante o processo de compreensão, pode-se concluir que os manuais analisados avaliam a compreensão, mas não explicitam o ensino da compreensão. Como fica claro na tabela 8, os níveis de compreensão mobilizados são massivamente níveis básicos.

Além disso, é fundamental na construção da compreensão e do conhecimento a relação dos conteúdos dos textos com o mundo do aluno e o meio à sua volta. Neste vai-e-vem entre o mundo dos alunos e os universos plasmados nos textos é fundamental a gestão da interação em sala de aula e o entendimento de que a aprendizagem é, em primeira instância, interpessoal, tendo a fala à volta dos textos este papel de mediação no acesso ao mundo dos textos (Sousa, 2015)

Assim, não é de mais salientar o trabalho do professor quer no en-

sino da compreensão, quer no uso da escrita com função epistémica (Costa-Pereira, Faria & Sousa, 2019). A identificação da não compreensão de trechos do texto possibilita o ensino dos processos de compreensão: perguntando o que entendeste? Onde está escrito? O que te leva a pensar que é assim? Quais são as palavras difíceis? Como dirias por palavras tuas o que leste? O que não entendeste? O que precisamos fazer para compreender? Mas também explicitando processos recorrentes na construção da compreensão: o que fazer antes de ler o texto? E durante a leitura? O que fazer quando não compreendemos uma palavra? Como identificar o que precisamos sublinhar?

A escrita com função de construir conhecimento é também um instrumento poderoso cuja função deve ser explicitada e cujos processos precisam de ser ensinados: Como resumir um parágrafo numa frase? Como juntar as frases para fazer um resumo? Como construir um esquema? Que esquema se adapta a diferentes tipos de texto?

Dado que os professores são os responsáveis pelo ensino e dadas as características apontadas dos manuais em uso para o 4.º ano de 1º CEB, é imperativo um bom trabalho em sala de aula, para ajudar os estudantes a reconstruir a significação dos textos, empregando estratégias que apoiem a compreensão destes textos e a reflexão dos estudantes sobre as suas próprias estratégias de leitura, de modo a que, paulatinamente, estes se vão autonomizando na construção de saber, a partir dos textos.

Referências bibliográficas

Acevedo, C., & Rose, D. (2007). Reading (and writing) to learn in the middle years of schooling. *PEN*, 157. Marrickville: Primary English Teaching Association

Adam, J-M, (2008). *A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.

Adam, J-M, (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français: une notion “dépassée”. *Recherches*, 42, 11-23.

Adam, J-M, (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Akhondi, M., Malayeri, F., & Samad, A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368–372. <http://doi.org/10.1598/RT.64.5.9>

Alves, D. (2005). *Manuais escolares de estudo do meio, educação CTS e pensamento crítico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Avei-

ro: Universidade de Aveiro. Consultado em <https://ria.ua.pt/handle/10773/4998>

Araújo, L., Folgado, C., & Pocinho, M. (2009). Reading comprehension in primary school: textbooks, curriculum, and assessment. L1 – *Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 27-43.

Balula, J. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do português* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Consultado em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1242>

Braxton, D. M. (2009). The Effects of Two Summarization Strategies Using Expository Text on the Reading Comprehension and Summary Writing of Fourth- and Fifth-Grade Students in an urban, Title 1 school. Retrieved from <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/9918\npapers://98308a6e-4795-473a-93d6-4125c2286547/Paper/p9854>

Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *ETD- Educação Temática Digital*, 8(2), 156-167.

Castro, R., V., de, Rodrigues, A., Silva, J. L. & Sousa, M. L. D. (Orgs.) (1999). *Manuais escolares: Estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.

Clark, S. K., Jones, C. D., & Reutzell, D. R. (2013). Using the text structures of information books to teach writing in the primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 265-271.

Claudino, S. (2011). Os manuais escolares da 1.^a República à actualidade. Os insubmissos. In J. Duarte (Org.). *Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Costa, T. (2012). O texto expositivo num manual escolar de estudo do meio (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1301>

Costa-Pereira, T. & Sousa, O. (2019). Escrever para aprender: do questionamento à construção de conhecimento (131-154). In Matos, D. *Linguística e ensino: teoria e método*. João Pessoa: Editora UFPB.

Costa-Pereira, T., Faria, C. & Sousa, O. (2019). A função epistémica da escrita: aprendizagens de conteúdos e de escrita associadas ao tra-

balho de projeto em *Estudo do Meio. Acta Scientiarum - Language and Culture*, 41(1), 1-12.

Costa-Pereira, Teresa, & Sousa, Otília (2017). Ler e escrever para construir conhecimento. *Atas do 12ª Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI* (s/p). Lisboa: Associação dos Professores de Português.

Costa, T., Sousa, O. e Cardoso, A. (2015). Compreensão na Leitura num manual de Estudo do Meio. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacionais*, 5(1), 98-117.

Decreto-Lei nº 47/2006 de 28 de agosto. *Diário da República nº 165/06 - I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Duarte, J. (2012). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. In J. Duarte, S. Claudino & L. Carvalho (orgs), *Os manuais escolares e os jovens: tédio ou curiosidade pelos saberes?* (pp 47-59). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166–178. <http://doi.org/10.1598/RT.64.3.2>

Frey, N. & Fisher, D. (2007). *Reading for Information in Elementary School: Content Literacy Strategies to Build Comprehension*. New Jersey: Pearson.

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

Ilter, I. (2017). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustration level reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 147-161.

Jou, G., & Sperb, T. (2008). Leitura compreensiva: o processo instrucional. *Linguagem & Ensino*, 11(1), 145–177. Consultado em <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/130/99>

Letras, J., Dias, A. & Sousa, O. (2019). Resumir textos narrativos e textos expositivos: do ensino às percepções dos alunos. *Palavras*, 2, 1-14.

Liesa, E., & Castelló, M. (2005). Búsqueda y comprensión de la información a partir de un texto escrito ¿para qué? *Aula de Innovación Edu-*

cativa, 138(Junho), 10–13. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/39211144_Busqueda_y_compreension_de_la_informacion_a_partir_de_un_texto_escrito

Lobo, A. R. (2013). *Avaliação de Manuais Escolares de Português* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12145>

Magalhães, J. (2008). O manual escolar como fonte historiográfica In Costa, J. V.; Felgueiras, M. & Correia, L (Coord.). (2008). *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Faculdades de Letras do Porto, pp.11-15.

Magalhães, J. (2011). *O mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Colibri/IE.

Marini, J. A. D. S. (2006). Metacognição e leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 343–345. <http://doi.org/10.1590/S1413-85572006000200019>

Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. Sidney: Equinox Textbooks.

Martins, A. (2016). *Escrever para aprender Estudo do Meio*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em file:///C:/Users/Teresa/Desktop/Dissertação%20de%20Mestrado%20Ana%20Martins.pdf

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.

Meyer, B., Wijekumar, K., & Lei, P. (2018). Comparative signaling generated for expository texts by 4th–8th graders: variations by text structure strategy instruction, comprehension skill, and signal word. *Reading and Writing*, 31(9), 1937-1968.

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

Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *Reading Teacher*, 57(8), 710–

719. Retrieved from [http://mcterresources.pbworks.com/w/file/etch/65488920/Reading teacher 2.pdf](http://mcterresources.pbworks.com/w/file/etch/65488920/Reading%20teacher%20.pdf)

Ramos, M. H. S. (2012). Os manuais escolares do 3.º ano no ensino da compreensão de leitura. *Exedra*, 6(3), 322-339.

Raphael, T. E. (1984). Teaching learners about sources of information for answering comprehension questions. *Journal of Reading*, 27, 303-311.

Rodríguez, J. & Seoane, D. A. (2017). A investigação sobre manuais escolares e materiais curriculares. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 9-24.

Rose, D. (2015). Teaching reading and writing with Aboriginal children. In N. Harrison (Ed.), *Teaching and Learning in Aboriginal Education* (pp. 55-83). Sydney: Oxford University Press

Snow, C. (2002). The RAND report: Reading for understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension. RAND. Santa Monica. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos – Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI

Sousa, O., Silva, M. E. & Ferreira, P. S. (2011). Da Leitura à escrita: Desenvolvimento da competência textual. In Souza, R. E. & Azevedo, F. (Eds.). *Gêneros e práticas de sala de aula* (pp. 137-158). Lisboa: Difel.

Tekkol, I., Bozdemir, H. & Akman, E. (2018). Examination of reading texts taking place in 3-8th grades' science textbooks. *Universal Journal of Educational Research* 6(9), 1869-1877.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Verhoeven, L., Schnotz, W., & Paas, F. (2009). Cognitive load in interactive knowledge construction. *Learning and Instruction*, 19, 369-375.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S. C., & Cadime, I. (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. *Exedra* 2012, 447-465. Consultado em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/36-numero-tematico-2012.pdf>

Viana, F. L., Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C.; Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (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.