

A COMPREENSÃO DA LEITURA NOS MANUAIS DE PORTUGUÊS DO 4.º ANO DO ENSINO BÁSICO

ALESSANDRA COSTA PENNA FRANÇA

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Setembro de 2025

Versão Definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

A COMPREENSÃO DA LEITURA NOS MANUAIS DE PORTUGUÊS DO 4.º ANO DO ENSINO BÁSICO.

Autora: Alessandra Costa Penna França

Orientadora: Professora Doutora Luísa Araújo

Setembro de 2025

“Pensar na educação é pensar nas gerações futuras e no futuro da humanidade. É algo profundamente arraigado na esperança e exige generosidade e coragem.”
Papa Francisco

Agradecimentos

À minha família, meu porto seguro, que me apoia e me acompanha em todos os momentos. Ao meu esposo Allan, que me encorajou a trilhar novos caminhos e a seguir em frente diariamente, com amor, parceria, acolhendo-me e ajudando-me a superar as dificuldades. Aos meus filhos Arthur e Francisco, que me ensinam e me fazem querer ser uma pessoa melhor a cada dia. Aos meus pais, irmãos e sogros, que, mesmo à distância, me acompanham em tudo e entusiasmam-se a cada etapa conquistada.

À minha querida orientadora Luísa Araújo, que me ensinou e continua a me ensinar com seu exemplo de dedicação e estudo, de forma incansável, apoiando-me em cada etapa do meu crescimento profissional e pessoal.

Às professoras Rosária Correia e Ana Barqueira, que participaram ativamente na construção deste trabalho e deixaram significativos contributos.

À querida professora cooperante Filipa Cravo, que me recebeu de braços abertos no meu último estágio curricular, com quem aprendi imenso e cresci enquanto profissional e ser humano, juntamente aos queridos alunos da turma "Supercoroazinhas".

A todos os professores que fizeram parte da minha formação, me apoiaram e enriqueceram as minhas aprendizagens.

A todos os professores que aceitaram participar deste trabalho, disponibilizaram o seu tempo e deixaram preciosos contributos.

A Deus e à Nossa Senhora que me fortalecem, me acompanham neste percurso de construção de vida e de fé. Obrigada por colocarem anjos em meu caminho, que sempre me ajudaram e ajudam a prosseguir.

Por fim, obrigada por todas as demonstrações de carinho, acolhimento e por toda a partilha de conhecimento.

A todos que contribuíram para o meu crescimento, meu sincero agradecimento.

Resumo

Em Portugal, 23% dos jovens de 15 anos não conseguem identificar a ideia principal num texto de extensão moderada, encontrar informação explícita, entender inferências básicas e refletir sobre o propósito e a estrutura dos textos (OECD, 2023). Além disso, como revela um estudo internacional recente, cerca de 6% dos alunos do 4.º ano do 1.º CEB não conseguem alcançar um nível básico de compreensão da leitura (Duarte et al, 2023). Atendendo a que pouco se sabe sobre como o currículo promove competências leitoras, neste estudo, analisaram-se três manuais de Português do 4.º ano para se perceber a forma como estes, no âmbito da compreensão leitora, estão alinhados com o currículo previsto ou prescrito, nos domínios da leitura e da educação literária. Mais especificamente, comparou-se a forma como os processos de compreensão da leitura são implementados nos manuais e a perspetiva dos professores sobre estas estratégias e as suas práticas (currículo implementado). Utilizou-se uma metodologia mista, quantitativa, com uma abordagem estatística descritiva e inferencial, e qualitativa na análise documental e das entrevistas semiestruturadas a três grupos focais de professores do 4.º ano. Os resultados indicam que os três manuais - Missão Zupi, PLIM e Eureka – estão alinhados com o currículo nacional, mas há diferenças entre eles. Embora os textos narrativos e informativos sejam predominantes nos três manuais, o manual Eureka possui textos de maior extensão e a proporção de perguntas sobre os mesmos é superior, face aos outros dois manuais. Encontraram-se diferenças significativas nos três manuais relativamente aos níveis de compreensão da leitura na tipologia narrativa e, apenas na tipologia informativa, diferenças significativas nos três manuais quanto à proporção de perguntas que requerem a interpretação e relação de ideias e/ou informações. Quanto às estratégias de compreensão da leitura, os três manuais fazem sugestões para momentos pré, durante e pós-leitura, mas os manuais Missão Zupi e PLIM são os que apresentam maior quantidade e variedade de sugestões para os textos narrativos, informativos e poéticos. Grande parte das questões de interpretação dos três manuais continua a ser de níveis de compreensão básico, com poucas questões que envolvem inferências, organização e relação de ideias/informações e análise/avaliação de conteúdo ou elementos textuais, circunstância esta também apontada pelos professores, que referem implementar práticas diversificadas no toca ao ensino da compreensão da leitura.

Palavras-chave: compreensão da leitura, currículo, manuais escolares, perceções dos professores

Abstract

In Portugal, 23% of 15-year-olds are unable to identify the main idea in a moderately long text, locate explicit information, understand basic inferences, and reflect on the purpose and structure of texts (OECD, 2023). Furthermore, as revealed by a recent international study, about 6% of 4th-grade students in primary education are unable to achieve a basic level of reading comprehension (Duarte et al., 2023). Given the limited knowledge about how the curriculum fosters reading skills, this study analyzed three 4th-grade Portuguese language textbooks to understand how they address reading comprehension in alignment with the prescribed curriculum, in the domains of reading and literary education. More specifically, the study compared how reading comprehension processes are implemented in the textbooks and teachers' perspectives on these strategies and their own practices (implemented curriculum). A mixed-method approach was used: quantitative, with descriptive and inferential statistical, and qualitative for document analysis and semi-structured interviews with three focus groups of 4th-grade teachers. The results indicate that the three textbooks - Missão Zupi, PLIM, and Eureka - are aligned with the national curriculum, but differences exist between them. Although narrative and informational texts are predominant in all three, the Eureka textbook contains longer texts and a higher proportion of questions about them compared with the other two. Significant differences were found among the three textbooks in reading comprehension levels for narrative texts, and only for informational texts were there significant differences in the proportion of questions requiring the interpretation and connection of ideas and/or information. Regarding reading comprehension strategies, all three textbooks suggest activities for pre-, during-, and post-reading stages, but Missão Zupi and PLIM offer a greater number and variety of suggestions for narrative, informational, and poetic texts. Most interpretation questions in the three textbooks still focus on basic comprehension, with few questions involving inference, organization and connection of ideas/information, and content or textual element analysis/evaluation - a situation also noted by teachers, who reported implementing diversified practices in teaching reading comprehension.

Keywords: reading comprehension, curriculum, textbooks, teachers' perceptions

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice de Anexos.....	vi
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas/Quadros.....	viii
Lista de abreviaturas/siglas	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Revisão da Literatura	5
1.1 O Currículo Previsto: Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018)	5
1.2 O Currículo Implementado: a Relevância dos Manuais.....	9
1.3 Formação de Professores para o Ensino da Leitura	18
1.4. A Compreensão Leitora e os Contributos das Neurociências para o Ensino da Compreensão da Leitura	21
1.4.1 Estratégias de Compreensão da leitura: Os manuais e as práticas pedagógicas	25
Capítulo 2 - Problematização e Metodologia.....	31
2.1 Problema e Questões de Investigação	31
2.2. Objetivos.....	33
2.3. Paradigma.....	34
2.4. Metodologia do Estudo.....	35
2.5. Materiais de Estudo e Participantes	37
2.6. Instrumentos de Recolha de Dados.....	39
2.7. Procedimentos	39
2.7.1. Procedimentos de Recolha de Dados.....	39
2.7.2. Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados	40
2.8. Questões éticas.....	44
Capítulo 3.....	46
3.1 Resultados.....	46
3.1.1 Alinhamento dos Manuais Escolares com as Aprendizagens Essenciais, Português do 4.º ano, em Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória de (2018), no Âmbito da Compreensão da Leitura	46
3.1.2 Tipologias textuais, extensão dos textos e categorização das perguntas de compreensão da leitura presentes nos manuais de Português do 4.º ano	58
3.1.3 Estratégias Promotoras da Compreensão Leitora Propostas nos Manuais Adotados para o 4.º ano em Portugal	63

3.1.4 Perspetiva dos professores sobre as estratégias promotoras da compreensão leitora apresentadas pelos manuais e as suas práticas neste âmbito.....	70
3.2 Discussão dos Resultados	83
<i>Considerações Finais</i>	<i>89</i>
<i>Referências Bibliográficas</i>	<i>93</i>
<i>Anexos.....</i>	<i>101</i>

Índice de Anexos

Anexo A. Declaração de Consentimento Informado.....	102
Anexo B. Guião de Entrevista Semi-Estruturada.....	103
Anexo C. Outputs SPSS - contagem de perguntas nos diferentes níveis realizada pelas duas avaliadoras dos manuais PLIM, Eureka e Missão Zupi.....	104
Anexo D. Outputs do SPSS da avaliadora 1- proporção de perguntas nível 1, 2, 3 e 4107	
Anexo E. Outputs do SPSS da avaliadora 2- proporção de perguntas nível 1, 2, 3 e 4113	
Anexo F. Estratégias de compreensão da leitura sugeridas no manual Missão Zupi...	120
Anexo G. Estratégias de compreensão da leitura sugeridas no manual PLIM	124
Anexo H. Estratégias de compreensão da leitura sugeridas no manual Eureka	127
Anexo I. Textos dos Manuais PLIM, Missão Zupi e Eureka.....	129
Anexo J. Organização das questões da entrevista em duas grandes categorias de análise: utilização do manual e didática dos professores.....	132
Anexo K. Tabela – Unidade de Análise Questões 1 a 14.....	133

Índice de Figuras

Figura 1 Scarborough's Reading Rope.	22
Figura 2 Distribuição dos manuais de Português de 4.º ano do 1.º CEB adotados nas escolas portuguesas.	46
Figura 3 Tipos de textos nos manuais de Português 4.º ano.	59

Índice de Tabelas/Quadros

Quadro 1 Alinhamento do manual Missão Zupi com o currículo previsto em Portugal.	47
Quadro 2 Alinhamento do manual PLIM com o currículo previsto em Portugal.	50
Quadro 3 Alinhamento do manual Eureka com o currículo previsto em Portugal.	54
Tabela 4 Média de caracteres dos tipos de textos nos três manuais: Missão Zupi, PLIM e Eureka.	59
Tabela 5 Número médio de caracteres - Tipo de texto narrativo	60
Tabela 6 Número médio de caracteres - Tipo de texto informativo	61
Tabela 7 Número médio de caracteres - Tipo de texto poético	61
Tabela 8 Resultados obtidos pelo teste da ANOVA (valor -p) nas tipologias Narrativa, Informativa e Poética - número médio de caracteres.....	61
Tabela 9 Valores de CCI (Coeficiente de Correlação Interclasse) e Kappa de Cohen para os três manuais	62
Tabela 10 Resultados obtidos pelo teste da aderência do Qui-quadrado (valor-p) – Avaliadora 1	62
Tabela 11 Resultados obtidos pelo teste da aderência do Qui-quadrado (valor-p) – Avaliadora 2	63
Quadro 12 Tipo e Quantidade de Estratégias de compreensão da leitura sugeridas nos três manuais: Missão Zupi, PLIM e Eureka	64
Quadro 13 Unidade de análise - categoria 1	71
Quadro 14 Unidade de análise - categoria 2	74

Lista de abreviaturas/siglas

AE - Aprendizagens Essenciais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EU - European Union [União Europeia]

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement
[Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional]

LEB - Licenciatura em Educação Básica

PA - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study [Estudo sobre os Progressos da
Literacia da Leitura]

ePIRLS - Electronic Progress in International Reading Literacy Study [Versão Digital do
Estudo sobre os Progressos da Literacia da Leitura]

PISA - Programme for International Student Assessment [Programa Internacional de
Avaliação de Estudantes]

PNL 2027 - Plano Nacional de Leitura 2027

SVR - Simple View of Reading [Modelo Simples da Leitura]

Introdução

A escolha deste tema baseou-se no facto de ter desenvolvido, desde a infância, o gosto pela leitura e, ao longo das formações, ter aprofundado o conhecimento da aprendizagem da leitura, relacionando-a com o funcionamento cerebral e com as funções cognitivas, explorados pelas áreas das neurociências e da psicologia cognitiva, que dialogam diretamente com a educação. Logo, na tentativa de compreender como se desenrola a aprendizagem da leitura e, mais especificamente, a mobilização de processos de compreensão da leitura, este estudo centrou-se nesta capacidade.

A atuação do professor enquanto andaime no processo de aprendizagem da leitura é fulcral para que as crianças sejam bem sucedidas em todas as restantes áreas. Assim, ao incentivar e apoiar o desenvolvimento da capacidade da leitura, estar-se-á a contribuir para a manutenção de um ciclo virtuoso de melhoria na leitura, o *Matthew Effects in reading* [Efeito Mateus na leitura] descrito por Stanovich (1986). Por outras palavras, as crianças imersas em ambientes ricos linguisticamente, com boa instrução e vocabulário diversificado, leem mais, aprendem mais palavras e desenvolvem mais competências. Por sua vez, o mesmo ocorre nos casos das crianças imersas em ambientes com poucos *inputs* linguísticos, pobres em quantidade e qualidade, que apresentam dificuldades iniciais e estas resultam em um menor empenho na leitura. Estas crianças passam a ler menos, acumulam menos vocabulário e ficam para trás, relativamente às crianças imersas em contextos ricos em *inputs*, à semelhança do que ocorre no âmbito socioeconómico. Portanto, o Efeito Mateus destaca a existência de uma relação recíproca entre a capacidade de leitura e a eficiência do processo cognitivo da leitura, a ligação entre eles é bidirecional.

Sabendo-se que o panorama atual da União Europeia (EU), segundo o *Education and Training Monitor 2024. Comparative report* (European Union, 2024), é de um recorde de 26,2% de alunos com baixo desempenho na leitura e que a EU tem uma meta para 2030 de melhorar esta percentagem, e também na matemática e em ciências, não superior a 15%, é primordial que se invista no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Mais especificamente, não é aceitável que 23% dos jovens Portugueses de 15 anos não consigam identificar a ideia principal num texto de extensão moderada, encontrar informação explícita, entender inferências básicas e refletir sobre o propósito e a forma dos textos, como referido no Relatório do *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2022 (OECD, 2023). Esta situação verifica-se já no 4.º ano de

escolaridade, com cerca de 6% dos alunos que não conseguiram alcançar uma pontuação mínima de 400 pontos no *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) 2021, ficando excluídos da análise geral por não terem atingido o nível mínimo de desempenho – nível baixo, que é definido por "localizar, retirar e reproduzir informação apresentada de forma explícita e fazer inferências diretas" (Duarte et al, 2023, p. 28). O PIRLS 2021 considera quatro níveis de desempenho de literacia de leitura: baixo, intermédio, elevado e avançado (Mullis et al., 2023). Segundo a classificação do PIRLS, um desempenho de alto nível requer processos complexos para que se atinja a compreensão da leitura: avaliação do conteúdo, da linguagem e dos elementos presentes no texto; inferências acerca de informações complexas ou de diferentes partes do texto, para se reconhecer informação relevante e utilização de evidências do texto para fundamentar ideias.

No último PIRLS, realizado em 2021, somente 6% dos alunos portugueses alcançaram o nível de desempenho avançado na finalidade informativa da leitura, o que se traduz por "fazer inferências acerca de informação complexa (...), interpretar e integrar várias informações (...) e avaliar elementos textuais, visuais e interativos para explicar os seus fins e identificar o ponto de vista do autor e disponibilizar evidências que apoiem esse ponto de vista" (Duarte et al, 2023, p. 28). No que se refere aos quatro níveis do processo de compreensão da leitura, definidos na base conceptual do PIRLS e *Electronic Progress in International Reading Literacy Study* (ePIRLS) 2021 e descritos do Relatório Nacional (Duarte et al, 2023, p. 21) - 1) localizar e retirar informação explícita; 2) fazer inferências diretas; 3) interpretar e relacionar ideias e informação; 4) analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais - somente 7% dos alunos portugueses alcançaram o nível avançado nas questões que avaliavam o processo de retirar informação e fazer inferências diretas (níveis 1 e 2) e 6% dos alunos alcançaram o nível avançado nas questões que avaliavam o processo de interpretar, relacionar e analisar (níveis 3 e 4).

A leitura é uma das atividades mais complexas a nível cognitivo e é considerada uma capacidade fundamental para as aprendizagens tanto no âmbito do Português como em todas as outras áreas do conhecimento (Araújo, 2014; Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Willingham, 2023a). Como refere Sim-Sim (2006), "a leitura é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo. A sua essência reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o respetivo autor" (p. 8). Neste sentido, o currículo prescrito, ou previsto, na área do Português para o 1.º Ciclo, operacionaliza as dimensões linguística, cognitiva,

social e afetiva ao propor leituras de diversas tipologias textuais, a ativação de processos cognitivos implicados na compreensão leitora, a interação com pares à volta da leitura e o desenvolvimento do gosto pela leitura através da leitura recreativa (DGE, 2018). Os manuais escolares, por sua vez, são o instrumento ou recurso usado pelos professores para desenvolver a leitura e cabe-lhes operacionalizar o currículo previsto, transformando-o em currículo implementado, permitindo aos alunos aceder ao conhecimento e desenvolver atividades construtoras de saber nas diferentes áreas. Assumem, por isso, um papel central no processo de ensino e aprendizagem com impacto na prática docente e no desempenho dos alunos, espelhando as mudanças na sociedade (Behnke, 2018; Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Crato, 2025; Hansen, 2018; Pereira et al., 2020; Seifert, 2021).

Atendendo ao papel do currículo, do manual escolar e do professor como elementos estruturantes do desenvolvimento da leitura dos alunos, o presente trabalho partiu de três questões norteadoras: o que preveem as Aprendizagens Essenciais (AE) de Português do 4.º ano, nos domínios da leitura e da educação literária, no âmbito da compreensão da leitura; que estratégias promotoras da compreensão leitora são propostas nos manuais escolares adotados para o 4.º ano em Portugal; e qual é a perceção dos professores sobre as estratégias promotoras da compreensão leitora que os manuais apresentam. Os objetivos delineados a partir destas questões foram: descrever os objetivos, as estratégias e os recursos relacionados com a compreensão leitora no currículo de Português do 4.º ano (domínios da leitura e educação literária); identificar as tipologias textuais presentes nos manuais, conhecer a extensão dos textos e categorizar as perguntas de compreensão da leitura; comparar a forma como os processos de compreensão da leitura são implementados nos manuais escolares e conhecer a perspetiva dos professores sobre as estratégias promotoras da compreensão leitora que os manuais apresentam e sobre as suas práticas neste âmbito.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, é apresentada a revisão da literatura sobre o tema, mais precisamente o currículo previsto em Portugal, o currículo implementado através dos manuais escolares, a formação de professores para o ensino da leitura e, finalmente, a compreensão leitora e os contributos das neurociências para o ensino da compreensão da leitura. No segundo capítulo, são apresentadas as questões de investigação, os objetivos deste estudo, o paradigma, a metodologia, os materiais de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha, de tratamento e de análise dos dados e as questões éticas. Neste âmbito, apresenta-se também o guião de entrevista semi-estruturada construído para os

momentos das entrevistas aos grupos focais de professores do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados obtidos após a análise dos manuais escolares de Português do 4.º ano, em vigor em Portugal, o alinhamento com o Currículo Nacional, as perceções dos professores acerca das estratégias sobre a compreensão da leitura propostas pelos manuais e as suas práticas pedagógicas, no âmbito da compreensão da leitura. As considerações finais refletem o percurso reflexivo percorrido no decorrer deste estudo, explicitando se os objetivos foram atingidos e sugerindo a necessidade de uma continuidade de exploração da temática da compreensão leitora em novas investigações. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas, seguidas dos anexos.

Capítulo 1 - Revisão da Literatura

1.1 O Currículo Previsto: Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018)

O Currículo Nacional é regido por dois documentos: Aprendizagens Essenciais - AE (DGE, 2018) e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória - PA (Martins et al., 2017). Ambos os documentos revelam articulação na forma de explicitar os objetivos do ensino-aprendizagem das diversas componentes do currículo, que no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) são: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física, Inglês, TIC e Educação Moral Religiosa Católica. A escola, portanto, "habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar" (Martins et al., 2017, p. 13).

O PA (Martins et al., 2017) "aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista" (p.10). Para tal, centra-se no desenvolvimento de valores e competências que preparam os alunos para a vida em sociedade, para serem capazes de tomar decisões livres e fundamentadas, participar civicamente, ativamente, conscientemente e de forma responsável. Logo, o PA é de natureza abrangente, transversal e recursiva. Por outras palavras, tem caráter inclusivo e leva em consideração as particularidades de cada escola, com o intuito de garantir a construção de saberes orientados por princípios e valores consensuais. O facto de ser transversal, tem que ver com a ideia de que, na prática, as diferentes áreas curriculares contribuem para o desenvolvimento das competências previstas no PA (Martins et al., 2017), em articulação com as AE (DGE, 2018). Quanto à natureza recursiva do PA, admite-se que todos os profissionais de educação podem e devem recorrer a releituras do seu conteúdo e das suas finalidades sempre que assim entenderem ou desejarem.

Tanto as AE (DGE, 2018) como o PA (Martins et al., 2017) admitem que as áreas de competências a serem desenvolvidas, no decurso dos 12 anos de escolaridade obrigatória, incluem uma complexa rede de conhecimentos, capacidades e atitudes, sem as quais seria inviável a formação para a vida, a formação de cidadãos capazes de estarem e interagirem em diferentes contextos. Adicionalmente, estes documentos que traduzem o currículo apontam a natureza diversa destas competências: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Desta forma, os documentos orientadores do currículo

Nacional evidenciam a necessidade de a educação dialogar com as áreas científicas que estudam o funcionamento cerebral e a aprendizagem, de forma a se refletir em uma pedagogia informada por evidências científicas e centrada na compreensão dos processos mentais dos alunos. Como refere Rato (2023), é inaceitável a dissociação da educação das áreas que dialogam com ela, tal como as neurociências cognitivas, a psicologia da educação e a linguística.

Nas AE (DGE, 2018), a componente de Português é definida da seguinte maneira:

A definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o PA. (...) É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem (p.1).

Dentro da componente do Português, as AE focam a capacidade de compreensão da leitura, que está prevista nos documentos do currículo nacional como um objetivo de aprendizagem: desenvolvimento da “apurada e crítica interpretação de textos” (DGE, 2018, p.2). Assim, o currículo português sublinha a necessidade de os professores, no decorrer da escolaridade obrigatória, promoverem o desenvolvimento de capacidades transversais, de forma que todos os estudantes se tornem capazes de “compreender uma decisão jurídica, um poema épico ou um ensaio filosófico, ...interpretar um discurso político, ... inferir a intencionalidade comunicativa de um texto argumentativo, ...” (DGE, 2018, p.2).

Da mesma forma, o PA (Martins et al., 2017), ao abordar as competências associadas a Linguagens e Textos, define que os alunos devem ser preparados para serem capazes de “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (p.21). Quanto às competências de Informação e Comunicação, também descritas no PA, é destacada a necessidade de os alunos serem preparados para saberem “utilizar e dominar instrumentos diversificados..., descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade”, assim como saberem

“transformar a informação em conhecimento” (Martins et al., 2017, p. 22). Reforçando, então, a relevância de o professor ensinar os alunos a compreenderem o que leem nos diferentes tipo de texto, considerando as diferentes finalidades da leitura.

Ao longo do 1.º CEB, a disciplina de Português propõe o desenvolvimento de competências nucleares nos seguintes domínios: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. O currículo prevê que tais competências sejam desenvolvidas em níveis progressivamente mais exigentes e, no final do 1.º CEB, espera-se que os alunos tenham adquirido a competência da leitura de textos escritos, tornando-se, gradativamente, leitores fluentes. No que concerne à concretização de estratégias de leitura orientada, as AE (DGE, 2018) mencionam que se deve fazer uma convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, pois a compreensão de texto reflete procedimentos como compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua, evidenciando o nível de complexidade da capacidade de compreensão leitora.

Concretamente, o currículo propõe o desenvolvimento da competência “... da compreensão do sentido de textos narrativos e descritivos (de complexidade maior do que nos dois anos escolares anteriores) e de textos associados a finalidades informativas como o artigo de enciclopédia, a entrada de dicionário e o aviso” (DGE, 2018, p.4). O que quer dizer que os professores têm papel fulcral no desenvolvimento da consciência acerca dos elementos, estruturas, regras e usos da língua. Devem, portanto, promover o progresso das capacidades de os alunos compreenderem, refletirem e utilizarem linguagem específica para verbalizar os conhecimentos/aprendizagens construídas.

Os Domínios da Leitura e da Educação Literária, descritos nas AE (DGE, 2018), abarcam o desenvolvimento dos seguintes Conhecimentos, Capacidades e Atitudes:

- Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados;
- Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso (estruturação, finalidade);
- Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos;
- Realizar leitura silenciosa e autónoma;

- Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;
- Explicitar ideias-chave do texto;
- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;
- Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto - do conteúdo e/ou da forma
- Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo;
- Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos;
- Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações);
- Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos;
- Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias, trocadilhos, interjeições, comparações);
- Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança, poemas memorizados;
- Participar, de forma responsável e cooperante, em representações de textos dramáticos literários;
- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos;
- Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor (DGE, 2018, p. 7-10).

Em articulação com as AE (DGE, 2018), o PA (Martins et al., 2017) evidencia o contexto escolar como o ambiente impulsionador das aprendizagens e promotor do

desenvolvimento de inúmeras competências. Por esta razão, deve ser o contexto onde se adquiram as literacias para a vida, através do contínuo processo de transformações de cada aluno, de forma a desenvolver a flexibilidade necessária aos tempos modernos. De acordo com o documentos curriculares orientadores, tempos onde reinam a imprevisibilidade e a célere mudança. Neste sentido, é função da escola “garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos” (Martins et al., 2017, p.7).

1.2 O Currículo Implementado: a Relevância dos Manuais

Os Manuais escolares são concebidos com o intuito de proporcionar recursos diferenciados, que devem ser adaptados aos diversos contextos de aprendizagem. São baseados na investigação sobre a aprendizagem e não os podemos considerar apenas como projetos editoriais de materiais prontos para serem aplicados em sala de aula (Pereira et al., 2020). Valorizar os manuais e também os momentos de construção de materiais diferenciados, consoante cada grupo de alunos, quer em ambiente de sala de aula quer em ambiente extra sala de aula, é fundamental no contexto global e multicultural de Portugal.

Crato (2025) salienta a unidade e a equidade que os manuais oferecem ao contexto educativo: "não podemos desistir da valorização de uma cultura comum". Ressalta que os professores precisam ter tempo para se centrar na forma que vão ensinar, ou seja, na mediação do conhecimento, propondo reflexões mais profundas e estimulando o pensamento crítico dos alunos a partir destes materiais pedagógicos. Desta forma, o professores escusam-se de despender horas de trabalho na elaboração de sequências de ensino.

Posto isso, é fundamental compreender como é assegurada a qualidade dos manuais e que critérios de avaliação dos mesmos existem. A preocupação com a qualidade dos livros escolares vem desde 1920, quando o Conselho de Educação de Inglaterra e do país de Gales assumiu a responsabilidade de aconselhar os professores sobre a seleção dos manuais nas escolas públicas. Em Portugal, o controlo estatal dos manuais começou com um cariz ideológico doutrinário e nas décadas de 1980 e 1990 iniciou-se um controlo de qualidade, com avaliações sistemáticas dos mesmos. O Decreto-Lei n.º 57/87 de 31 de janeiro, determinou como seria o processo de adoção dos manuais pelas escolas, criou comissões de apreciação para cada disciplina e cada nível

dos ensinos básico e secundário. De seguida, o Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro criou as comissões científico-pedagógicas, que começaram a avaliar a qualidade dos livros escolares. Porém, somente em 2006 o Parlamento português aprovou a Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, vigente até hoje, que estabeleceu procedimentos sistemáticos de avaliação, certificação e adoção de manuais e recursos didáticos para o ensino básico e secundário. Esta análise ficou a cargo das comissões independentes do Ministério ou de organizações externas certificadas para esta função. A partir de então, todas as escolas só poderiam adotar manuais certificados. Esta Lei foi regulada pelo Decreto-Lei n.º 261/2007 de 17 julho, que incluiu a necessidade da menção de “certificado” a todos os manuais analisados e aprovados, por apresentarem os critérios de qualidade. Em 2012, o Decreto-Lei n.º 258-A/2012 de 5 de dezembro, simplificou o processo de certificação, estabelecendo critérios mais objetivos de avaliação dos manuais escolares. Com intenção de reduzir a carga burocrática dos processos de avaliação, certificação e adoção, o Decreto-Lei n.º 5/2014 de 14 de janeiro, aprovou um novo regulamento de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares do ensino básico e secundário e o Despacho n.º 4947-B/2019 de 16 de maio estabeleceu a calendarização das avaliações, certificações e adoções de manuais, assim como os critérios de avaliação para a certificação e adoção dos mesmos.

Os critérios de avaliação em vigor e que devem ser respeitados pelas equipas científico-pedagógicas acreditadas e/ou comissões avaliadoras, consoante o artigo 11.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, e em consonância com o Despacho n.º 4947-B/2019, de 16 de maio, são:

1. Rigor linguístico, científico e conceptual (usar corretamente a língua portuguesa, com um discurso articulado e coerente; transmitir informações corretas e atualizadas, que facilitem a compreensão dos enunciados; empregar terminologias corretas e de uso corrente na disciplina a qual se destina, utilizando conceitos precisos e contextualizados à respetiva disciplina);
2. Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional (Adequar-se ao desenvolvimento das áreas de competências previstas no PA, às aprendizagens essenciais definidas para cada ano de escolaridade; proporcionar a integração transversal da educação para a cidadania);
3. Conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor (Respeitar as orientações dos documentos curriculares

e do Ministério da Educação; apresentar conteúdos de acordo com as AE e demais orientações do Ministério da Educação de forma a alcançar as competências previstas no PA; valorizar a língua e a cultura portuguesas; promover a utilização das tecnologias de informação e comunicação);

4. Qualidade didático-pedagógica (informação adequada e em linguagem adaptada ao nível etário; organização coerente; imagens adequadas ao nível etário e que não induzam ao erro);
5. Valores (Respeitar os valores, os direitos e deveres fundamentais; promover a educação para a cidadania, sem qualquer tipo de discriminação, valorizar a diversidade, a interculturalidade e o multiperspetivismo, bem como o princípio da igualdade de género; não constituir veículo de propagandas – marcas, ideologias, política ou religião).

A discussão sobre o papel dos manuais no contexto educacional tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à mediação entre currículo previsto e a prática pedagógica, ou seja, o currículo implementado. Hansen (2018) contribuiu para essa reflexão, ao abordar a complexidade do uso de manuais em sala de aula. O autor investigou não apenas o conteúdo dos livros, mas também os modos através dos quais professores e alunos interagem com esse recurso, reconhecendo o seu papel como ferramenta de ensino e agente cultural. Argumentou que o manual escolar não deve ser entendido como um repositório de informações, mas como uma peça central num sistema comunicativo que envolve múltiplos atores: professores, estudantes, autores dos manuais e instituições de ensino. Neste sentido, o manual é uma ferramenta mediadora entre o conhecimento sistematizado e a experiência concreta de aprendizagem. Como refere Crato (2025), é "um livro que obedece a um propósito curricular", é "dirigido à organização da aprendizagem dos estudantes numa sequência de estudos", por esse motivo, apoia a prática de ensino, levando em consideração o grupo a que se destina, os conhecimentos e capacidades já construídos e aqueles que se desejam alcançar (Crato, 2025). Assim, a forma como os professores utilizam esse material pode variar, dependendo de fatores como a formação docente, o contexto institucional e as concepções pedagógicas individuais, assumindo uma característica idiossincrática no momento da sua utilização.

Hansen (2018) faz uma crítica à visão instrumental dos manuais, pois entende que não são simples guias de instruções. Acrescenta que eles têm um papel na formação da

identidade dos alunos. Ou seja, a escolha dos temas, das imagens e da linguagem utilizada nos manuais pode reforçar ou desafiar estereótipos sociais e culturais. Portanto, os manuais apresentam-se como um espaço simbólico de disputa de valores, crenças e representações, exigindo uma análise e seleção crítica por parte dos professores e instituições de ensino para que sejam adotados e utilizados. Para além disso, o autor salientou que a análise cuidadosa dos manuais, em articulação com a forma que são utilizados por parte dos professores, poderá ampliar o entendimento das dinâmicas pedagógicas contemporâneas, fornecendo subsídios valiosos para a formação e desenvolvimento de materiais didáticos mais alinhados às necessidades reais da prática educativa.

Ao encontro do que refere Hansen (2018), Behnke (2018) estudou os efeitos e a eficácia dos manuais escolares. Destacou que estes determinam a forma como os conteúdos são apresentados aos alunos e os tópicos abordados em sala de aula, influenciando a aprendizagem e o ensino. Por natureza, não são instrumentos neutros. Pelo contrário, carregam consigo ideologias, currículos e orientações pedagógicas que moldam, de forma subtil, as experiências de aprendizagem dos alunos. Behnke (2018) também refere que a forma como os conteúdos são organizados, as imagens utilizadas, os exemplos escolhidos e as vozes que são (ou não) representadas nos manuais, influenciam a construção de significados e o desenvolvimento das competências críticas dos estudantes.

Na mesma linha, Crato (2024) enfatiza a relevância dos manuais escolares na formação dos estudantes. Reconhece que estamos em tempos nos quais se valorizam a inovação e a digitalização dos processos pedagógicos, contudo, refere que é fundamental resgatar o papel estruturador do manual, pois este não apenas transmite conhecimentos de forma sistemática e organizada, mas também promove a continuidade, a solidez e a coerência no ensino. Argumenta que os bons manuais são frutos de um longo processo de diálogo e reflexão entre os próprios autores, especialistas em educação, e foram elaborados com base nos seus conhecimentos profundos. Portanto, apresentam um raciocínio organizado, que articula os temas às situações problemas do quotidiano dos alunos. O facto de os manuais serem elaborados por profissionais com sólida formação e com alguma sensibilidade didática, faz com que a apresentação dos conteúdos seja clara, coerente, em ritmo adequado e com uma progressão lógica. Inclusive, o autor afirma que um manual de qualidade não se contenta em transmitir dados ou conceitos, mas equilibra a profundidade dos conteúdos com a acessibilidade, sem perder a clareza. Logo, segundo

o autor, o manual é uma ferramenta essencial que ainda não encontrou substituto à altura no ambiente escolar contemporâneo.

Um estudo realizado por Neri et al. (2025) evidenciaram que a estrutura linguística dos manuais pode favorecer ou dificultar a compreensão de conteúdos por parte dos estudantes, especialmente em contextos de aprendizagem disciplinar (ex. biologia, química, geografia matemática e física). Esta evidência corrobora os parâmetros utilizados na avaliação dos manuais, nomeadamente os critérios 1 e 4: 1) rigor linguístico, científico e conceptual; 4) qualidade didático-pedagógica (linguagem e imagens adaptadas à faixa etária). Isto é explicado pelo facto de a linguagem específica de uma disciplina exigir do aluno não apenas o domínio de conceitos científicos, mas também a capacidade de compreender e interpretar as construções linguísticas complexas. Isso implica considerar a natureza da linguagem presente nos manuais, para que seja possível promover a aprendizagem efetiva, a partir da compreensão do que se lê. A maior ou menor densidade lexical e a complexidade das estruturas gramaticais (ex. uso da voz passiva, substantivações e uso intensivo de frases nominais longas) presentes nos manuais deve ser, por isso, tida em consideração para que a linguagem não venha a ser uma barreira para a aprendizagem, especialmente para alunos com dificuldades de leitura ou com baixa proficiência linguística. Os autores sugerem que o ensino deva incorporar estratégias metalinguísticas que ajudem os alunos a decodificar e interpretar os textos presente nos livros, uma vez que reconhecem que os manuais são os principais mediadores do conteúdo curricular. Adicionalmente, sugerem que os autores de manuais escolares e os professores tenham sempre em consideração o grau de complexidade linguística dos textos utilizados, em consonância com os critérios avaliativos descritos no artigo 11.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, e no Despacho n.º 4947-B/2019, de 16 de maio. Algumas estratégias, sugeridas por Neri et al. (2025), que podem mitigar a sobrecarga cognitiva e facilitar a compreensão da leitura são: introdução de glossários, parágrafos mais curtos, exemplos contextualizados e o uso de recursos visuais. Desta forma, acredita-se que se estará a promover a equidade no ensino, ampliando o acesso ao conhecimento.

Outro estudo, realizado por Gambi e De Witte (2025) em escolas primárias flamengas, encontrou uma relação significativa entre a seleção de manuais e o desempenho dos alunos, mesmo depois de se ter em conta o ambiente da escola e da sala de aula. Estes autores referem que a relação entre a utilização de manuais e o desempenho dos alunos pode variar de acordo com os diferentes subdomínios da linguagem (compreensão da leitura, compreensão auditiva e ortografia) e da matemática (geometria,

aritmética tradicional, aritmética mental e visualização de dados). A relação entre a escolha do manual e o desempenho dos alunos em língua neerlandesa e em matemática foi estabelecida por meio da comparação, com recurso à estatística descritiva, de diferentes manuais adotados por escolas flamengas, pertencentes ao mesmo fornecedor de educação, e os respetivos resultados dos alunos nas avaliações anuais, implementadas pelo prestador de serviços de educação local no último ano do ensino primário - 6.º ano. Os professores de 6.º ano das escolas também foram inqueridos sobre as suas práticas pedagógicas e os recursos de aprendizagem de línguas e matemática e, para esta fase do estudo, foi realizada uma análise de conteúdo qualitativa dos manuais escolares selecionados, a fim de examinar se determinadas características poderiam explicar as diferenças de desempenho dos alunos. Sublinharam, então, a importância de os professores utilizarem manuais de alta qualidade, associados a práticas de ensino que equilibrem a aprendizagem tradicional centrada no professor e a aprendizagem interativa centrada no aluno. Adicionalmente, encontraram uma associação positiva e duradoura entre as estratégias de apoio à leitura e o desempenho dos alunos na compreensão da leitura. Portanto, a utilização de manuais de alta qualidade mostrou ter efeito positivo na aprendizagem, desencadeando melhorias do desempenho dos alunos. Concluíram que a seleção e o uso de manuais de alta qualidade parece ser uma estratégia rentável, que exige investimentos modestos e mostrou ser uma estratégia equitativa no âmbito da educação, proporcionando a igualdade de oportunidades. Logo, salientaram a necessidade de se considerar a qualidade dos manuais escolares como um fator de previsão fundamental dos resultados dos alunos, associada com a avaliação sistemática dos manuais escolares.

Seifert (2021) investigou até que ponto os manuais utilizados nas escolas da Áustria suportam ou não o ensino das estratégias de compreensão da leitura. Analisou quatro manuais de língua (Alemão) e quatro de ciências do 4.º ano e do 6.º ano, segundo cinco categorias: a estrutura do manual, os objetivos de aprendizagem, os tipos de texto, a estrutura dos textos e estratégias de compreensão e, finalmente, as atividades pedagógicas propostas nos manuais. Encontrou uma variação significativa quanto aos objetivos de aprendizagem, às instruções de estratégias de compreensão da leitura e quanto às propostas de atividades nos manuais analisados. Os tipos de texto narrativo e expositivo foram os mais frequentes, sendo os expositivos mais frequentes nos manuais de ciências e ambos, o narrativo e o expositivo, mais frequentes nos manuais de língua. Apesar de os manuais de ciências não estarem direcionados ao ensino da compreensão da leitura como os de língua, verificou que estes são recursos úteis para o exercício das estratégias de

compreensão da leitura, capacidade necessária para se aceder os conteúdos e construir aprendizagens. Verificou também que, na Áustria, os professores utilizam de forma ínfima a estratégia de exploração da estrutura dos textos como forma de promover a compreensão da leitura. As estratégias de compreensão da leitura mais frequentes nos manuais de 4.º ano são a ativação de conhecimento prévio, a realização de atividades sobre um tema e o diálogo sobre o tema relacionando-o ao quotidiano dos alunos. Quanto aos níveis de compreensão da leitura, definidos no PIRLS 2016, encontrou que as questões dos manuais, em especial nos de língua, privilegiam a localização e retirada de informação explícita, a elaboração de atividades sobre um tema e inferências diretas. Observou, então, que os manuais de língua Alemã do 4.º e do 6.º anos estão mais direcionados para a localização e retirada de informação explícita e os de ciências do 6.º ano focam-se na elaboração de atividades sobre os temas. Este estudo, portanto, sublinha a importância de os professores clarificarem os objetivos de aprendizagem e ensinarem estratégias de compreensão previamente à leitura, consciencializando-se da importância das estratégias de compreensão da leitura para o processo aprendizagem, e sugere a utilização não só dos manuais, mas também de recursos extras, para ensinarem a compreensão da leitura nas diferentes disciplinas.

Araújo et al. (2009) analisaram os manuais portugueses de Português do 4.º ano e identificaram que estes implementam alguns processos de compreensão da leitura, apoiando a leitura para diferentes fins, maioritariamente a partir do género textual narrativo, seguido dos outros géneros: poesia, informativo/descritivo, documental (como quadros, gráficos, mapas mentais/fluxogramas, formulários e mapas), poesia, raros textos prescritivos (receita somente), bandas desenhadas e adivinhas. Identificaram que os manuais apresentavam poucas perguntas de compreensão e a extensão dos textos presentes nos manuais não eram equivalentes, uns possuíam textos mais longos e outros textos muito curtos. As perguntas, na sua maioria, requeriam o processamento de texto ao nível da frase ou da expressão, incluindo cenários de histórias para que os alunos identificassem palavras, frases e ideia principal. Observou-se que a maioria dos manuais incluía questões de recuperação de informação explícita nos textos e escassas perguntas de compreensão inferencial e de opinião avaliativa/crítica. Todos os manuais analisados privilegiavam processos de compreensão de baixo nível, o que sugere que os manuais não estavam concebidos para desenvolver competências de compreensão de níveis superiores, como dos níveis 3, 4 descritos pelo PIRLS.

Cordeiro et al. (2021) analisaram oito manuais portugueses, 4 manuais de Português e 4 de Ciências, sendo 2 manuais de 4.º ano e 2 de 6.º ano, com intuito de verificar como a compreensão da leitura estava a ser abordada. Nos manuais de português do 4.º ano, observou-se um maior enfoque no domínio da oralidade, em detrimento do domínio da leitura, sensivelmente no que toca às competências de compreensão da leitura. Nos manuais de português do 6.º ano, foi perceptível uma maior abordagem das competências relacionadas à literacia. Em ambos os anos, a maioria dos textos dos manuais de português era do tipo narrativo, as perguntas propostas envolviam a recuperação de informações factuais ou, por vezes, inferências e exigiam respostas abertas. As perguntas correspondiam, portanto, aos processos de nível 1 ou no máximo de nível 2, descritos no PIRLS e ePIRLS (Duarte et al., 2023), que envolvem a localização e retirada de informação explícita nos textos ou envolvem fazer inferências diretas, respetivamente. Quanto aos manuais de ciências, quer os do 4.º ano quer os do 6.º ano, foram considerados muito semelhantes, pois centravam-se em atividades de consolidação e expansão de conhecimentos, prioritariamente a partir de textos informativos. Da mesma forma, as perguntas de compreensão da leitura envolviam, maioritariamente, a recuperação de informação factual. No contexto deste estudo, os manuais não pareciam ter uma distribuição equilibrada dos diferentes domínios, o foco maior era no domínio da oralidade, o que proporcionava oportunidades reduzidas de desenvolvimento das competências de compreensão da leitura nos alunos. Os tipos de perguntas propostas nos manuais analisados, não promoviam o desenvolvimento do pensamento crítico, nem a capacidade de relacionar informações para melhor inferir e extrair significados. A falta de diversidade de textos, encontrada nestes manuais de português e de ciências analisados, impactava negativamente no desenvolvimento da literacia dos alunos.

Um aspeto relevante é o papel do manual enquanto guia para os alunos e professores, pois é escrito com intuito de facilitar a aprendizagem e o crescimento dos estudantes (Crato, 2025). Ao fornecer uma estrutura curricular clara, o manual ajuda a evitar lacunas no ensino, garantindo uma base comum de referência. Logo, não imobiliza e muito menos restringe a liberdade de trabalho do professor. Ele funciona como um aliado valioso, permitindo que o professor dedique mais tempo à mediação pedagógica, às explicações e ao aprofundamento dos temas discutidos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, a partir do material apresentado. Neste sentido, Crato (2024) acrescenta que nenhuma experiência desarticulada - fazendo uma crítica aos materiais fragmentados, improvisados ou puramente digitais - poderia

substituir a organização de ideias presentes nos manuais escolares. Estas substituições, muitas vezes, carecem de estrutura, progressão e revisões pedagógicas consistentes. O manual escolar, em oposição, é elaborado por especialistas, revisado e testado, oferecendo um percurso de aprendizagem cuidadosamente planeado. Essa estrutura é fundamental para que o estudante possa construir um saber cumulativo, compreendendo cada novo conceito à luz dos anteriores (conhecimento construído em espiral - aprendizagem significativa, descrita por Ausubel (1960, citado em Crato, 2025). O manual, portanto, não é um repositório estático de informações, mas um instrumento dinâmico de orientação intelectual, cujas funções são destacadas por Crato (2025): operacionalização do currículo, estrutura de estudo (não somente para o aluno, mas também para os seus familiares conseguirem ajudá-lo), estrutura de leitura (com textos apropriados e adequados a cada faixa etária, facilitando todas as demais aprendizagens), ferramenta de estudo para avaliações, referência comum (assegura a ligação escola-família, ao servir de apoio em sala, em momentos individuais ou coletivos e momentos acompanhados por familiares e/ou tutores), referência futura (por ser uma referência organizada, pode ser consultada sempre que for preciso rever), apoio ao professor (ajuda a organizar, solidificar, consolidar e verificar o seu próprio conhecimento antes de partilhá-lo com os alunos). Destarte, a escolha de um bom manual não é um ato trivial, mas sim uma decisão didática com significativo impacto na aprendizagem dos alunos.

Todavia, a mera presença do manual não garante o sucesso do ensino-aprendizagem, é preciso saber utilizá-lo com intencionalidade pedagógica. Isso inclui selecionar atividades com propósito, explorar os textos de maneira crítica e promover reflexões a partir dos conteúdos apresentados (Crato, 2024). Professores e alunos não interagem com os manuais de forma homogênea. As diferenças individuais, especialmente as capacidades cognitivas como a atenção e a memória de trabalho, influenciam todas as aprendizagens (Rato, 2023). Portanto, da mesma forma que a aprendizagem não é um processo uniforme, a interação com os livros também não o é. Os professores, por exemplo, apropriam-se do material de forma seletiva, reinterpretando-o ou mesmo reconfigurando-o de acordo com os objetivos da aula, a composição da turma e a sua própria experiência profissional. Na perspectiva dos alunos, os manuais podem servir tanto como um apoio quanto como um obstáculo, dependendo da sua acessibilidade linguística, visual e cognitiva (Behnke, 2018). Desse modo, o manual deve ser visto não como um fim em si mesmo, mas como um meio potencializador da prática docente, uma ferramenta pedagógica que, quando bem utilizada, contribuirá significativamente para a

formação do pensamento estruturado dos estudantes (Behnke, 2018; Crato, 2025; Neri et al., 2025).

Por outras palavras, o potencial dos manuais deve ser entendido como uma questão de possibilidades interacionais, isto é, fenómenos emergentes que não podem ser pré-determinados somente pela análise dos seus textos (Hansen, 2018), mas que exigem uma análise das práticas pedagógicas que potenciam. Devem ser, portanto, analisados em articulação com as práticas dos professores nos diferentes contextos institucionais e nas diversas dinâmicas sociais no ambiente escolar (Behnke, 2018; Neri et al., 2025). Somente assim será possível compreender melhor o modo como o currículo é implementado e se concretiza na prática.

1.3 Formação de Professores para o Ensino da Leitura

Leite et al. (2024) investigaram como os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em Portugal estão a ser preparados para o ensino da leitura e da escrita, essencialmente no que toca à formação que estão a ter e se possuem um perfil investigador. Ressaltaram a ideia de que a ação pedagógica precisa de ser orientada pelas evidências científicas - o ensino baseado em evidências. Esta condição na formação dos professores implicará no conhecimento de base que os professores levarão consigo para a prática educativa que, por conseguinte, resultará no desenvolvimento de maiores níveis de literacia nos alunos. Estas autoras partiram do que a literatura aponta, ou seja, a importância dos conhecimentos e das competências pedagógicas dos professores para que haja um ensino eficiente da leitura e da escrita. Sublinharam a importância do ensino dos mecanismos básicos que suportam as habilidades de leitura e escrita: a consciência fonémica e suas correspondências grafema-fonema, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão da leitura. A partir da análise dos planos de estudo dos cursos de formação para a docência no 1.º CEB (Fichas das Unidades Curriculares de formação na área de docência e das didáticas associadas ao Português - leitura e escrita), juntamente com as fichas de *curriculum vitae* dos respetivos docentes, as autoras identificaram a existência de alguns cursos que não incluíam o estudo da linguagem e da língua. Detetaram que havia cursos que não relacionavam a linguagem oral com a linguagem escrita e não abordavam as características do código ortográfico português. Para além destes achados, verificaram que os formadores dos professores tinham ínfimas publicações em revistas indexadas, apresentavam investigação pouco expressiva e pouco focada nos aspetos

relacionados com a leitura e à escrita. Outro dado identificado, foi a não compensação das lacunas da formação da Licenciatura nos Mestrados, na maioria dos cursos. Poucos cursos de Mestrado faziam esta compensação dos conteúdos: apenas 11% das instituições públicas e 43% das privadas.

Contudo, sabe-se que o conhecimento da linguagem e da língua, assim como a compreensão da natureza do sistema de escrita, inclusivamente do código ortográfico, são fulcrais para o ensino da leitura e da escrita (Moats, 2020). Por esta razão, somente os professores que possuam estes conhecimentos, conseguirão trabalhar os conceitos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita de forma explícita, assim como selecionar ou construir materiais mais apropriados às diferentes etapas de aprendizagem dos seus alunos.

No que concerne ao ensino da leitura e da escrita no 1.º CEB em Portugal, Leite et al. (2024) verificaram que há fragilidades na formação dos professores. Mais de 70% dos cursos de Licenciatura em Educação Básica (LEB) não abordam explicitamente os diferentes domínios do ensino da língua. No ensino da leitura, por exemplo, não são bem trabalhadas a consciência fonémica, o conhecimento fónico, a fluência, o vocabulário e a compreensão da leitura. Da mesma forma, no ensino da escrita não se aborda a escrita à mão, a ortografia e o processo de escrita. Logo, a maioria dos cursos não tem ou apenas faz referência a uma destas componentes essenciais ao ensino da leitura, apontadas pela investigação científica em Educação e Psicolinguística. Para além disso, estas falhas detetadas na formação inicial de professores (LEB) são mantidas nos mestrados que habilitam para a docência no 1.º CEB, o que agrava o panorama de ensino da leitura e da escrita.

Indo ao encontro da meta-análise produzida pelo *National Reading Panel* (2000), que salientou a importância de preparar os professores para o ensino da leitura e da escrita em torno dos eixos do conhecimento da linguagem, da língua e das competências pedagógicas, Leite et al. (2024) reforçaram a necessidade de os professores serem formados para, na prática, promoverem exercícios de consciência fonémica nas fases iniciais do 1.º CEB. Sublinharam que, desta forma, os alunos conseguirão desenvolver mais facilmente o conhecimento fónico - correspondências fonema-grafema - o que favorece a aquisição da fluência na leitura, o alargamento do léxico e, finalmente, a compreensão leitora. Por fim, sugeriram que os melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita poderão advir de práticas pedagógicas que incluam momentos de ensino explícito das correspondências fonema-grafema.

Reconhecer que a formação linguística tem significativo impacto na forma como os professores ensinam a ler, a escrever e, principalmente, a compreender o que se lê, é o primeiro passo para elevar os níveis de desempenho dos alunos (Hudson et al., 2021; Moats, 2020).

Na maioria dos cursos de formação de professores em Portugal, não foram encontradas evidências sobre o estudo dos sistemas de escrita, o alfabeto, ou seja, não há uma preparação eficaz para que os professores sejam capazes de estabelecer relações entre as linguagens oral e escrita, quer nas licenciaturas quer nos mestrados. Este achado, impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, na forma como os professores estão a ensinar estas capacidades. Adicionalmente, não fora encontrado na formação dos professores portugueses a preparação necessária para o ensino do código ortográfico, tanto no sentido da leitura, como no sentido da escrita. (Leite et al, 2024).

Sabe-se que o conhecimento da linguagem e da língua, assim como a compreensão da natureza do nosso sistema de escrita e do código ortográfico são fulcrais para o ensino adequado da leitura e da escrita (Moats, 2020; Nadalim, 2022). Isto porque esse conhecimento promove o desenvolvimento de competências relacionadas com a utilização dos símbolos do sistema de escrita, que representam a fala, nos estudantes/futuros professores. Logo, é preciso que os professores tenham a consciência de que as regras de correspondência grafema-fonema na leitura são menos complexas do que as correspondências fonema-grafema na escrita, pois esta consciência tem implicações no ensino e, por conseguinte, poderá ajudá-los a entender melhor os diferentes ritmos de aprendizagem destas habilidades.

A língua portuguesa utiliza um sistema de escrita alfabética, com um conjunto de letras, algumas com diacríticos (acentos, til e cedilha), e grafemas que representam as unidades sonoras – fonémicas - da fala. Por esta razão, ao conhecer os desafios colocados pela nossa língua e pela sua ortografia, os futuros professores poderão explicar mais facilmente alguns conceitos, selecionando e construindo materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem da língua. Novamente, este facto implica em uma maior compreensão dos ritmos de aprendizagens dos alunos, permitindo aos professores interpretar o desempenho individual e atuar no sentido de mitigar os erros dos alunos (Moats, 2020).

Outro ponto importante, referido por Leite et al. (2024), tem que ver com a necessidade de os cursos de formação de professores proporcionarem mais situações

fundamentadas no ensino-investigação. É urgente que os cursos de formação de professores em Portugal promovam uma cultura mais colaborativa, favorecendo o trabalho cooperativo em equipas multidisciplinares, preparando os futuros professores para refletirem mais sobre as suas práticas, investigando e mantendo-se em constante atualização. Logo, é fundamental que se busque uma prática mais baseada nas evidências científicas, com um investimento maior em publicações que corroborem o melhor ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Estes estudos suprarreferidos, confirmam a necessidade de os professores buscarem fundamentos para as suas atuações pedagógicas em áreas afins, como a área das Neurociências, da Psicologia e da Linguística. Ou seja, envolverem-se em comunidades de aprendizagem que investiguem a prática educacional e a formação para a docência, integrando conhecimentos das neurociências e da psicologia na educação. Esta integração de diferentes áreas pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes (Rato, 2023). Por fim, há que reconhecer os contributos destas áreas para o fazer aprender, nomeadamente o fazer aprender a ler e a escrever.

1.4. A Compreensão Leitora e os Contributos das Neurociências para o Ensino da Compreensão da Leitura

Ler é “interpretar o que está escrito; compreender o sentido de; aceder a informação por reconhecimento de determinado código; decifrar” (Porto Editora, s.d.), pelo que não se pode conceber a leitura sem a associar à compreensão.

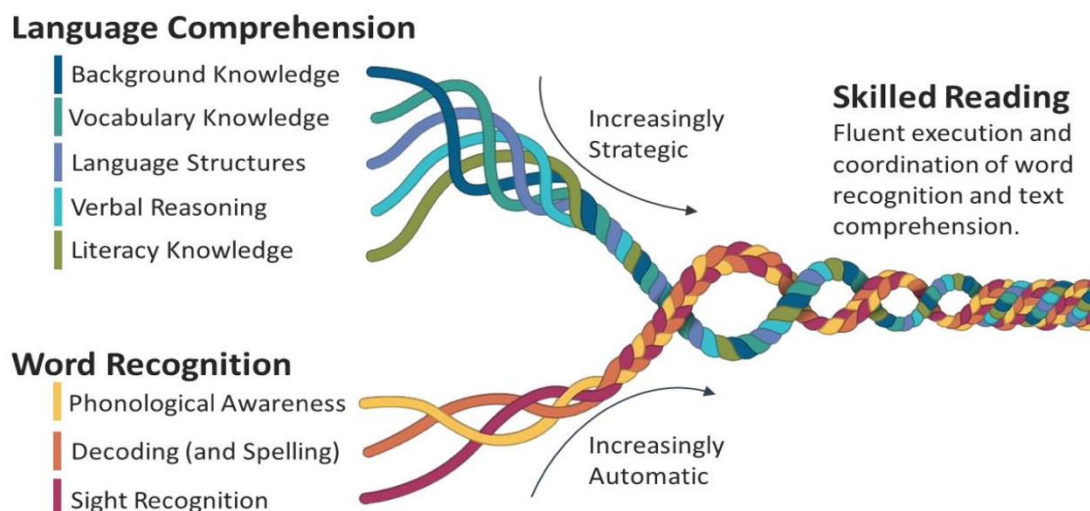
Segundo Sim-Sim (2007), “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (p.7), logo, atribuir significado ao que se lê, o que resulta em diferentes níveis de compreensão a partir da interação do leitor com o texto. Sobre a ótica da psicologia cognitiva, Moraes et al. (2004) definiram a leitura como a extração da pronúncia (fonemas) e do significado correspondente a uma representação gráfica da linguagem falada (grafemas). Portanto, estas definições reconhecem que o material escrito é munido de sentido e cabe ao leitor apreender o seu significado.

Ao aprender a ler, a criança aprende o código e desenvolve o seu domínio para que, progressivamente, seja capaz de identificar automaticamente o que lê. Contudo, somente o domínio do código não é suficiente, a leitura é produto de diversos fatores e exige a ativação de processos cognitivos, como o reconhecimento das letras/palavras, memórias de longo e curto prazo, atenção seletiva, entre outros. Scarborough (2001)

apresentou o modelo denominado *Scarborough's Reading Rope* (Figura 1), que explica como as competências linguísticas funcionam em conjunto para desenvolver a leitura competente. Neste modelo, a autora afirma que tanto a compreensão linguística como o reconhecimento das palavras são necessários para se atingir a leitura fluente. Sublinha a importância das competências de reconhecimento automático de palavras (consciência fonológica, decodificação e reconhecimento visual de palavras) para garantir que o leitor faça o menor esforço possível para decodificar o texto e, ao poupar energia cognitiva, centra-se na compreensão da leitura (Scarborough, 2001). Adicionalmente, refere que as crianças devem ter conhecimentos de base e de vocabulário, raciocínio verbal, conhecimentos de literacia e alguma compreensão da estrutura da língua para compreenderem o que lêem. Ou seja, cada "fio da corda da leitura" cruza-se e entrelaça-se, formando uma representação da leitura competente. Por fim, a fragilidade de um desses "fios" poderá fazer com que a corda se desfça, causando a redução da força essencial para o reconhecimento das palavras ou para a compreensão da língua.

Figura 1

Scarborough's Reading Rope.



Nota: Scarborough, 2001, figura 8.1, p.98 (<https://braintrusttutors.com/what-is-the-reading-rope/>).

O Modelo Simples da Leitura, SVR- Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986, como citado em Government of South Australia - Department for Education, 2020), refere que a compreensão da leitura é o produto de duas competências distintas, porém relacionadas e interdependentes: a decodificação - a capacidade de reconhecer palavras

escritas - e a compreensão da linguagem oral - o processo de interpretação de palavras e discursos interligados. Durante as fases iniciais da aprendizagem da leitura, a capacidade de decodificação é crucial no processo de leitura e, quando as crianças atingem a precisão e a fluência na decodificação, passam a ser importantes outros aspetos complementares, como nos apresenta o Modelo SVR, que valoriza a competência de decodificação associada à compreensão da linguagem oral para que haja, efetivamente, a compreensão leitora.

A compreensão leitora é apontada como uma habilidade fundamental para o sucesso escolar, o sucesso na vida social e na carreira profissional (Oakhill et al., 2015, como citado em Bogaerds-Hazenberg et al., 2022). Contudo, vários estudos sugerem que esta habilidade é multifacetada e complexa, uma vez que depende de diversos fatores: conhecimentos e conceções prévias, repertório lexical, habilidades metacognitivas, conhecimento das estratégias de leitura e conhecimento das tipologias/estruturas textuais (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Seifert, 2021; Sim-Sim, 2007; Smith et al., 2021).

De acordo com esta conceção, Araújo e Costa (2023) referem que, além da leitura correta e fluente de palavras, as crianças que ultrapassaram as fases iniciais da aprendizagem da leitura precisam de ter conhecimento de outros aspetos da língua para atingirem a compreensão leitora, como, por exemplo, o conhecimento gramatical e lexical. Este conhecimento é reforçado quando os alunos leem fluentemente. Sendo o desenvolvimento da fluência a ponte para a compreensão da leitura (Rasinski, 2014), é fundamental que os professores proporcionem oportunidades de os alunos desenvolverem a automaticidade no reconhecimento das palavras e estimulem a leitura expressiva em voz alta, pois a expressão na leitura oral - prosódia - é a ligação da fluência ao significado. Ao ler algo com expressão adequada, o leitor está a refletir o objetivo e o significado do autor do texto, pois foi capaz de ter algum grau de compreensão da própria passagem. De facto, ao ler oralmente com uma expressão adequada, o leitor está a melhorar a sua própria compreensão, utilizando vários recursos prosódicos (intensidade, entoação, fraseamento, etc.) para expandir o significado. Estas capacidades, quando bem desenvolvidas, refletem-se na compreensão do significado do texto.

Rasinski (2014) definiu a fluência da leitura como sendo o elo de ligação entre o reconhecimento de palavras e a compreensão da leitura. Quando se lê, é preciso realizar duas tarefas: identificar as palavras e compreender o significado do texto. Na ausência da fluência na leitura, o leitor faz um maior esforço e despende mais tempo para identificar as palavras, sobrecarregando as funções executivas, nomeadamente a atenção

e a memória, o que dificulta a extração do significado do que está a ler. Como o objetivo da leitura é a extração do significado, cabe aos professores incentivar as práticas de leitura para que os alunos atinjam a fluência com maior brevidade possível e possam ser capazes de direcionar a carga cognitiva para a compreensão do texto. Adicionalmente, a prosódia é considerada uma componente-chave para a fluência, pois ao ler com entoação, expressividade e fraseamento, o leitor extrai mais facilmente a sintaxe e o significado do texto (Araújo & Lopes, 2025).

Resumidamente, a fluência é a capacidade de ler com precisão (identificação correta das palavras, pelo reconhecimento automático das letras), velocidade (rapidez - é expectável que, ao final do 1.º ano do 1.º CEB, a criança seja capaz de ler 55 palavras por minuto) e expressividade (utilização de ritmo, entoação e ênfase) adequadas (Araújo & Lopes, 2025).

Para os leitores principiantes, todas as seis componentes descritas como *Big 6 Components of Reading* (Government of South Australia - Department for Education, 2020), a linguagem oral, a consciência fonológica e fonética, o vocabulário, a fluência e a compreensão, têm de ser integradas nas oportunidades de leitura ao longo do dia, embora os professores possam destacar estas componentes individuais em momentos e/ou contextos diferentes.

Sabe-se que os leitores com menos conhecimentos de base parecem beneficiar mais de textos cuja coesão (microestrutura, ou seja, refere-se à visibilidade da ligação entre frases e orações) seja elevada, compreendendo melhor textos coesos; enquanto os leitores com maior conhecimento prévio conseguem compensar a reduzida competência de leitura, estabelecendo relações com os seus conhecimentos de base e esquemas mentais construídos durante a vida. Logo, as crianças com maior conhecimento prévio acabam por serem mais capazes de fazer inferências sobre um texto. Da mesma forma, textos com elevada coerência (macroestrutura, refere-se às informações e pistas fornecidas pelo texto) ajudam o leitor a relacionar informações em diferentes partes do texto, favorecendo a sua compreensão global (Smith et al., 2021).

Estas características suprarreferidas, têm um efeito redutor na carga cognitiva mobilizada para a compreensão do texto. Isto quer dizer que o leitor poderá centrar-se na compreensão do texto, sem sobrecarga cognitiva, sem excessivo esforço das funções executivas, especialmente da memória de trabalho - sistema de armazenamento temporário que auxilia o leitor a reter, por curto espaço de tempo, as proposições do texto e a processar ativamente as lacunas de coerência, com objetivo final de construir a base

de texto, noção/ideia do texto (Smith et al., 2021). Logo, a coesão e a coerência dos textos são determinantes para a maior ou menor facilidade que o leitor terá para estabelecer relações com os seus conhecimentos de base. Por outras palavras, textos cuja coesão e/ou coerência são frágeis, exigem do leitor um processamento mais ativo, sendo necessário fazer mais inferências para conseguir estabelecer as pontes entre frases e ideias, de forma a preencher as lacunas de coesão e coerência do texto.

No que toca às dificuldades de compreensão da leitura, estas podem advir de fatores intrínsecos - de natureza cognitiva ou desenvolvimento linguístico - como a insípida capacidade de memória de trabalho, as dificuldades de atenção e/ou dificuldades em fazer inferências, limitações no domínio do vocabulário, défices de consciência fonológica ou por um reduzido conhecimento de base (Araújo e Costa, 2023; Mullis et al., 2023; Sim-Sim, 2007; Willingham, 2023b). Para além destes fatores, podem existir também fatores extrínsecos que impactam significativamente a consolidação da competência leitora, como a escassez de práticas de leitura, contextos socioculturais pouco estimulantes do ponto de vista linguístico, a pouca exposição a diferentes géneros textuais, métodos de ensino pouco fundamentados em evidências científicas e a complexidade dos textos (Sim-Sim, 2007).

1.4.1 Estratégias de Compreensão da leitura: Os manuais e as práticas pedagógicas

Rice et al. (2024) analisaram 75 estudos que abordaram diferentes categorias de inferências, analisaram dois manuais escolares (um de 4.º e um de 7.º ano do 1.º CEB) e duas avaliações de compreensão da leitura, também dos 4.º e 7.º anos, para mapearem as definições de inferência utilizadas, as práticas e os instrumentos avaliativos de inferência. Quanto às definições de inferência, estes autores identificaram 3 categorias principais: a inferência de coesão (ocorre quando se liga o pronome ao seu referente ou quando se conectam frases que compartilham significado implícito); a inferência elaborativa (depende do conhecimento prévio e experiências do leitor para preencher as lacunas do texto, como na compreensão das consequências de um evento ou dos motivos implícitos); e a inferência global/temática (abrange o texto na sua totalidade. Por exemplo, quando é preciso identificar o tema, moral ou ideia central). Também foram identificados tipos específicos de inferência, o que revelou grande variação nos conceitos utilizados, logo, uma inconsistência terminológica. Quanto ao observado nos manuais escolares e nas avaliações neste âmbito, detetaram práticas desarticuladas, que não ensinam a fazer inferências e não avaliam consistentemente esta habilidade, devido a inconsistência

terminológica dos tipos de inferência. As avaliações da habilidade inferencial mostraram-se imprecisas. Portanto, Rice et al. (2024) apontaram que a falta de alinhamento entre as definições de inferência, as práticas propostas pelos manuais e as avaliações aplicadas nas escolas têm contribuído para o baixo desempenho dos alunos na compreensão da leitura.

Bogaerds-Hazenberg et al. (2022) identificaram a falta de alinhamento entre os objetivos de ensino da compreensão da leitura, a teoria e a prática dos professores dos Países Baixos. O estudo realizado por estes autores analisou os manuais holandeses, no que toca ao ensino da compreensão da leitura, e as percepções dos professores sobre os manuais e as suas práticas pedagógicas, com recurso a estes manuais. Identificaram práticas pedagógicas muito focadas no exercício orientado das estratégias de compreensão da leitura, porém limitadas quanto à abordagem explícita destas estratégias de compreensão, inclusivamente, identificaram que os professores pouco trabalham as diferenças de estrutura dos textos. Detetou-se, também, a reduzida oportunidade que os alunos holandeses têm de praticar autonomamente as estratégias de compreensão da leitura. Isto, por sua vez, reflete-se no baixo desempenho dos Países Baixos nas avaliações das habilidades de leitura e motivações para leitura a nível nacional e internacional.

A meta-análise realizada por Smith et al. (2021) salienta ser fundamental que os leitores contactem com diferentes tipologias textuais. Sabe-se que os textos narrativos diferem da comunicação oral pelo facto de serem histórias interligadas por unidades gramaticais e marcadores linguísticos de coerência e coesão. Além disso, os textos narrativos exigem menos da memória de trabalho, permitindo que o leitor concentre a sua atenção na codificação da informação na memória de longo prazo. Já os textos informativos, que são por natureza descritivos e, normalmente, contêm conhecimentos novos para o leitor, exigem conhecimentos mais específicos. Por essa razão, o impacto do conhecimento prévio na compreensão de textos informativos é maior comparativamente a outras tipologias textuais.

Nesta mesma linha, Pfof e Heyne (2023) referem que os textos de ficção, por serem tipicamente mais longos e complexos, por conta da utilização de recursos linguísticos como metáforas, insinuações e/ou ambiguidades, exigem que o leitor faça mais inferências e interpretações. Assim, este tipo de texto parece desenvolver nos alunos uma maior capacidade de compreensão da leitura. Ao ler textos de ficção, o leitor precisa de estabelecer relações entre ideias e dedicar-se mais tempo na leitura, de forma centrada. Adicionalmente, estes autores sugerem que a leitura de ficção pode corroborar os

processos motivacionais e emocionais, envolvendo os alunos na leitura e promovendo o desenvolvimento de competências sociais. O facto de os livros de ficção conterem diferentes personagens cujos pensamentos, motivações e emoções são únicos destes personagens, faz com que os alunos empatizem com os personagens e/ou momentos da história e tomem diferentes perspetivas em um mundo imaginário. O leitor pode experienciar um estado de transporte, saindo da sua realidade, transportando-se para um mundo narrativo fantástico, o que está fortemente ligado a sentimentos de prazer. Ainda, Pfof e Heyne (2023) referem que a leitura de textos de ficção tem demonstrado ser uma boa estratégia para desenvolver a compreensão de textos em formato digital.

Outro estudo, realizado por Jerrim e Moss (2019), verificou uma relação benéfica entre a leitura de ficção e o desempenho de adolescentes em leitura, baseados nos dados do PISA 2009. Estes autores exploraram a associação entre a frequência com que os adolescentes liam cinco tipos diferentes de texto (revistas, não ficção, ficção, jornais e histórias em quadrinhos) e suas pontuações de leitura no PISA. Foram analisados os dados de cerca de 250.000 adolescentes, de 35 países industrializados, e encontrou-se evidências do "*fiction effect*". Os jovens que liam mais esse tipo de texto apresentaram habilidades de leitura significativamente superiores aos seus pares, que liam raramente ou nunca liam textos de ficção. Porém, verificaram que não houve associação significativa entre a leitura frequente de revistas, banda desenhada, jornais ou livros de não-ficção e melhores pontuações na PISA. Então, Jerrim e Moss (2019) concluíram que o incentivo à leitura de ficção aos adolescentes pode ser benéfico, especialmente nos casos de meninos cuja origem socioeconómica seja desfavorecida, pois estes são ainda menos propensos a ler esse tipo de texto.

O incentivo à leitura, por parte dos professores e familiares, mantém o ciclo virtuoso de melhoria da leitura (Efeito Mateus - Pfof et al., 2014, citado em Pfof & Heyne, 2023) e da compreensão da leitura, promovendo o desenvolvimento da capacidade de detetar e resolver falhas de compreensão, tornando o aluno um leitor competente. A leitura de livros e obras literárias oferece uma panóplia de vocabulário e de estruturas gramaticais complexas e, por esta razão, quanto mais os professores forem preparados para estimular e trabalhar o gosto pela leitura, mais os alunos estarão expostos a uma linguagem complexa do ponto de vista lexical e gramatical. Assim estar-se-á a promover a autonomia, o enriquecimento do repertório lexical e fortalecimento da capacidade de compreensão da leitura (Araújo e Costa, 2023). Na mesma linha de pensamento, Willingham (2006) refere que o ensino explícito do conhecimento nos domínios que se

pretende desenvolver nos alunos, promove, igualmente, o aprimoramento da capacidade de compreensão leitora. A leitura promove o enriquecimento dos conhecimentos de base e o alargamento do léxico à medida que os alunos contactam com novas palavras, utilizadas em contextos cuja linguagem é formal e bem estruturada comparativamente à linguagem oral, ampliando a possibilidade destas novas palavras ficarem registadas na memória de longo prazo e serem utilizadas em uma oportunidade futura de escrita. Este mesmo autor refere a importância que os professores têm em guiar os alunos, oferecendo as diretrizes gerais acerca da conexão entre as frases e dizendo-lhes o que pensar, quando estão a tentar compreender um texto, de maneira a automatizarem o processo (passo a passo) e desenvolverem, ainda mais, a compreensão da leitura. As *Reading comprehension strategies - RCS* [Estratégias de compreensão da leitura] encorajam os alunos a fazerem uma pausa enquanto leem, a avaliarem o panorama/contexto geral e a pensarem no rumo que o texto está a tomar. Quando a resposta não é clara, as estratégias de compreensão da leitura dão aos alunos algo concreto, para experimentarem, e uma forma de organizar os seus recursos cognitivos quando reconhecem que não compreenderam algo (Willingham & Lovette, 2014).

Willingham (2023a) sugere uma estratégia facilitadora da compreensão da leitura, em alternativa a uma estratégia mais complexa denominada pelo acrónimo SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review – esta estratégia determina algumas fases para a compreensão da leitura. São elas: “passar os olhos” pelo texto para obter uma ideia; fazer questões às quais espera que a leitura responda; ler, a procurar as informações que respondam às questões formuladas; recitar, resumindo o que aprendeu; rever, revisitando o conteúdo e verificando se responde às questões formuladas inicialmente), colocar questões e tentar respondê-las à medida que se lê, nomeadamente a pergunta “Porquê?”. Refere que “*Why? Questions tend to lead you to deeper principles and connections, ...*” (p.12), ou seja, este método é mais flexível, não se compromete com muitas perguntas prévias à leitura, e é de fácil adaptação a diferentes tipos de texto. A única desvantagem desta estratégia, segundo Willingham (2023a), é o facto de o leitor não poder colocar questões a si próprio cada vez que o autor do texto lido coloca uma nova afirmação, pois isto tornaria a leitura demasiado cansativa e dificultaria a sua compreensão. Não há, por isso, uma estratégia superior a outra, mas o que se sabe, até então, é que mais vale utilizar alguma estratégia de compreensão da leitura do que não a utilizar. Com as estratégias, os alunos podem pensar sobre o que trata um texto e questionarem-se o porquê de estarem a

lê-lo, desta forma farão uma leitura de forma diferente, com a intencionalidade da compreensão da leitura.

Sim-Sim (2007) sublinha que as estratégias de compreensão da leitura são "ferramentas de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem..." (p.15) e podem ocorrer antes da leitura, durante a leitura e após a leitura de textos. Exemplifica, então, algumas estratégias:

- Pré-leitura: ativar o conhecimento anterior sobre o tema; explicitar o objetivo da leitura do texto; antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc; filtrar o texto para encontrar "chaves contextuais" (indícios gráficos e marcas tipográficas);

- Durante a leitura: sintetizar à medida que se avança na leitura do texto; leitura seletiva; pesquisar o significado de palavras desconhecidas; criar uma imagem mental do que foi lido, com associações, experiências sensoriais ou sentimentos; parafrasear partes do texto; sublinhar e/ou tomar notas no decorrer da leitura;

- Pós-leitura: Rer ler o texto; formular questões sobre o que leu e tentar respondê-las; debater com os colegas o texto lido; confrontar as previsões realizadas antes da leitura com o conteúdo lido; automonitorização da compreensão da leitura (ex. listas de autoverificação).

Ler não é somente decodificar, mas também compreender o significado, extrair sentido dos textos. Associar o ensino de estratégias de compreensão da leitura ao ensino de vocabulário generativo, a exploração profunda de conteúdos e oportunidades de leitura em gêneros e áreas de conteúdo, parece ser a forma mais completa de auxiliar os alunos no desenvolvimento das habilidades leitoras (Sim-Sim, 2007). Ou seja, a construção de conhecimentos de base deve ser o principal objetivo dos professores, pois quanto mais os alunos souberem, maior será o leque de textos que poderão compreender.

A investigação em leitura têm apontado que a aprendizagem da leitura de forma fluente e com boa compreensão, antes do terceiro ou quarto ano de escolaridade, é crucial para a aprendizagem de novas competências ao longo da vida. As crianças que não desenvolvem boas competências de leitura, leem menos e tornam-se, cada vez mais, leitoras frágeis. Ou seja, o fraco aproveitamento em leitura aumenta a suscetibilidade do aluno, reduzindo o seu desempenho acadêmico e, por sua vez, resulta em menores oportunidades de sucesso no mercado de trabalho e na qualidade de vida (Araújo e Costa, 2023; Araújo, 2014; Willingham, 2006; Willingham, 2023a). Para além disso, há que reconhecer que perante um mesmo texto, os alunos apresentam diferentes níveis de

compreensão (Araújo e Costa, 2023; Willingham, 2023b). Neste sentido, Sim-Sim (2007) refere que tanto o conhecimento prévio do leitor sobre o tema como o desconhecimento de alguns vocábulos presentes no texto que lê – repertório lexical – determinará o maior ou menor nível de compreensão da leitura. Portanto, quanto mais ferramentas o leitor tiver para utilizar a seu favor, na interpretação das palavras desconhecidas e estabelecer conexões com os seus conhecimentos gerais, melhor será a sua capacidade de compreender o que lê.

O PIRLS 2021, conduzido pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA- *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), enumera alguns processos de compreensão da leitura que os alunos, sensivelmente os do 4.º ano de escolaridade, têm de mobilizar para compreenderem o que leem (Mullis et al., 2023):

- Localizar e retirar informação explícita;
- Fazer inferências diretas;
- Interpretar e relacionar ideias e informação;
- Analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais.

Adicionalmente, reconhece-se que os leitores mobilizam processos que vão além destes supra mencionados, recorrendo a estratégias metacognitivas para se autoavaliarem no que toca à compreensão da leitura e mobilizando os seus conhecimentos prévios ao lerem os textos, para alcançarem uma boa compreensão da leitura (Mullis et al., 2023).

Com base no exposto, é fundamental que os professores auxiliem na construção sistemática e sequencial dos conhecimentos de base dos alunos, promovendo diversos momentos e possibilidades de leitura, para que se tornem capazes de compreender diferentes tipos de textos e fazer inferências extraídas do conhecimento que possuem, necessárias para atingirem a efetiva compreensão da leitura (Willingham, 2023b). Sabe-se, que a compreensão da língua inclui conceitos de base, vocabulário, estruturas linguísticas, raciocínio verbal e conhecimentos de literacia. Por essa razão, a leitura, principalmente a compreensão da leitura, é considerada uma competência essencial na sociedade de informação moderna. No percurso escolar e de vida, os alunos deparar-se-ão com textos progressivamente mais complexos e cabe aos professores utilizar recursos didáticos e ensinar estratégias de compreensão da leitura que preparem os alunos para estes desafios vindouros.

Capítulo 2 - Problematização e Metodologia

Neste capítulo, apresentam-se as opções metodológicas adotadas neste estudo, o enquadramento do problema de investigação, as questões norteadoras, os objetivos, o paradigma, os materiais e os participantes no estudo. Descreve-se a metodologia utilizada na recolha, no tratamento e na análise dos dados, a abordagem mista adotada, que combinou métodos quantitativos e qualitativos, assim como as etapas percorridas para que fosse possível explorar e refletir sobre o currículo previsto e implementado pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Mais especificamente, no que concerne a compreensão da leitura, tal como tratada nos manuais escolares, e as percepções dos profissionais que os implementam de acordo com as estratégias de compreensão da leitura sugeridas. Por fim, explicitam-se os critérios éticos que asseguraram a integridade, o rigor e a fidedignidade da investigação.

2.1 Problema e Questões de Investigação

À medida que as crianças crescem, as dificuldades de leitura acabam por acentuar as dificuldades de escrita (McCutchen et al., 2009). Quando estas dificuldades, inicialmente de leitura, não são superadas, o atraso destas crianças, relativamente aos seus pares, acentua-se. Por essa razão, é fundamental promover esta aprendizagem de maneira eficiente, assegurando que as seis componentes da leitura se desenvolvam harmoniosamente: linguagem oral, consciência fonológica, consciência fonética, vocabulário, fluência e compreensão (National Reading Panel, 2000).

Neste âmbito, a compreensão leitora é sublinhada como sendo uma habilidade essencial, não somente para o sucesso escolar, mas também para o sucesso na vida (Araújo, 2014; Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Willingham, 2023a). Além disso, é importante ressaltar que esta habilidade é multifacetada e complexa, exigindo um ensino rigoroso de estratégias de compreensão e promovendo oportunidades de leitura, com diferentes possibilidades de autorregulação por parte dos alunos. Neste sentido, Araújo et al. (2009) reconhecem que as estratégias de instrução da compreensão da leitura contribuem para a melhoria da compreensão dos alunos e que as práticas dos professores influenciam diretamente os resultados de aprendizagem e a motivação intrínseca dos alunos para a leitura. Logo, é fundamental ensinar estratégias de compreensão, promovendo o desenvolvimento da metacognição nos alunos.

Contudo, sabe-se que os professores não estão a ser preparados para serem capazes de estabelecer as relações necessárias entre a linguagem oral e escrita, não têm um conhecimento profundo acerca das características do código ortográfico português. A formação, portanto, não está a garantir uma aprendizagem adequada de conteúdos e de competências que lhes são basilares (Leite et al., 2024). Da mesma forma, percebe-se que é fundamental criar condições e culturas que favoreçam um trabalho colaborativo e interdisciplinar no âmbito da educação. O cenário atual, em Portugal, é de professores muito pouco envolvidos em projetos, o que resulta numa escassez de publicações de artigos em revistas indexadas na área do Português e, ainda mais significativamente, no domínio da compreensão leitora (Leite et al., 2024).

Dada a diversidade de conhecimentos e capacidades que concorrem para a aprendizagem da leitura e, neste contexto, especialmente para a compreensão leitora, urge compreender a forma como o currículo veicula o desenvolvimento da leitura e como os professores percebem o seu ensino. Tal foco, concorre para complementar o que a análise documental das Fichas das Unidades Curriculares de formação para a docência, associadas à didática do Português - leitura e escrita, já nos mostrou: cursos que não incluem o estudo da linguagem e da língua, não relacionam a linguagem oral com a linguagem escrita e não abordam as características do código ortográfico português (Leite et al., 2024). A formação de professores, portanto, não se baseia no que a evidência científica aponta como melhores práticas para promover o desenvolvimento da leitura. Da mesma forma, a importância da formação linguística dos professores na forma como ensinam a compreender o que se lê foi também apontado por Hudson et al. (2021), Moats (2020) e Nadalim (2022).

Os programas e currículos de leitura mundiais, a partir da década de 1990, passaram a adotar a ideia de que os processos de compreensão da leitura devem ser ensinados aos alunos (Araújo et al., 2009). As avaliações internacionais como o PISA e o PIRLS, que iniciaram em 2000 e 2001 respetivamente, vieram reforçar esta perspetiva ao delinearem processos específicos de compreensão e oferecerem uma fundamentação teórica e um enquadramento conceptual das exigências cognitivas da leitura de diversos tipos de textos. A partir disto, um estudo realizado por Araújo et al. (2009), sobre os processos de compreensão da leitura implementados nos manuais de Português do 4.º ano, observou que os manuais estavam aquém das exigências de texto de alto nível previstas pelo currículo nacional. Posteriormente, Cordeiro et al. (2021) analisaram os manuais de Português do 4.º ano e observaram que não apresentavam uma distribuição equilibrada

dos diferentes domínios, focavam-se no domínio da oralidade, os tipos de perguntas propostas não promoviam o desenvolvimento do pensamento crítico, nem a capacidade de relacionar informações para melhor inferir e extrair significados. Além disso, identificaram reduzida diversidade de textos nos manuais portugueses analisados.

Estes dois estudos suprarreferidos referem-se a manuais que se baseavam no Programa e nas Metas Curriculares, o que evidencia a necessidade de novos estudos com os manuais em vigor em Portugal, à luz das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) e do Perfil do Aluno (Martins et al., 2017), pois são os atuais documentos orientadores do currículo.

Adicionalmente, ao observar os maus resultados dos alunos portugueses nas avaliações internacionais, como no PIRLS 2021, percebe-se a necessidade de haver mais estudos sobre o alinhamento do currículo com a sua implementação no 1.º CEB. Como já mencionado, em Portugal são escassos os estudos sobre como os manuais apresentam o ensino da leitura, o tipo de textos, a compreensão dos mesmos e como se alinham com as orientações curriculares.

Posto isto, verifica-se uma escassez de informação acerca das estratégias de compreensão da leitura, nomeadamente sobre como os professores estão a ensinar a compreensão aos alunos, em articulação com os recursos pedagógicos atualmente disponíveis em Portugal (através dos manuais escolares). Este estudo propõe-se, assim, analisar os objetivos apresentados no currículo, previsto pelas AE (DGE, 2018) no âmbito de Português 4.º ano, procurando identificar relações entre o currículo previsto e o currículo implementado.

A partir da problemática descrita acima, elaborou-se as questões norteadoras desta investigação:

- 1- O que preveem as Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano, nos domínios da leitura e da educação literária, no âmbito da compreensão da leitura?
- 2- Quais são as estratégias promotoras da compreensão leitora propostas nos Manuais adotados para o 4.º ano em Portugal?
- 3- Qual é a perceção dos professores sobre as estratégias promotoras da compreensão leitora que os manuais apresentam?

2.2. Objetivos

Com base nas questões de investigação, foram traçados quatro objetivos:

- 1- Descrever os objetivos, as estratégias e os recursos relacionados com a compreensão leitora no currículo de Português do 4.º ano (domínios da leitura e educação literária);
- 2- Identificar as tipologias textuais presentes nos manuais, conhecer a extensão dos textos e categorizar as perguntas de compreensão da leitura;
- 3- Comparar a forma como os processos de compreensão da leitura, nomeadamente as estratégias de compreensão, são implementados nos manuais escolares;
- 4- Conhecer a perspetiva dos professores sobre as estratégias promotoras da compreensão leitora que os manuais apresentam e sobre as suas práticas neste âmbito.

2.3. Paradigma

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52). Neste sentido, este estudo adotou uma metodologia mista que assenta em proposições quantificáveis verificadas através de análises estatísticas relacionadas com o conteúdo dos manuais escolares e descreve, qualitativamente, o alinhamento dos manuais com o currículo de Português do 4.º ano, compara as estratégias de compreensão da leitura implementadas nos manuais e descreve a perceção dos professores sobre as estratégias de compreensão da leitura propostas pelos manuais e a sua prática pedagógica. Esta abordagem combinada, quantitativa e qualitativa, permite a identificação de padrões com elevado grau de confiabilidade, ao mesmo tempo que permite documentar as perceções de práticas dos professores, portanto, a subjetividade do comportamento humano (Patton, 1990). A recolha de dados, sendo quantitativa e qualitativa, possibilitou a triangulação dos dados, no sentido de estabelecer uma relação entre o que os manuais oferecem no âmbito da compreensão leitora e a perceção dos professores sobre os mesmos e sobre as suas práticas pedagógicas. Deste modo, em consonância com os traços essenciais de uma pesquisa qualitativa, descritos por Bardin (2016) e Flick (2005) e para complementar os resultados quantitativos, este estudo procurou conhecer e analisar diferentes perspetivas relacionadas com o ensino da compreensão da leitura.

2.4. Metodologia do Estudo

Este estudo caracteriza-se pela utilização de uma metodologia mista, com a utilização de métodos quantitativos, análise estatística descritiva e inferencial, na identificação das tipologias textuais presentes nos manuais, na extensão dos textos e categorização das perguntas de compreensão da leitura, e qualitativos, na análise do alinhamento dos manuais com o currículo previsto ou prescrito em Portugal, na comparação das estratégias de compreensão da leitura propostas pelos manuais e na análise de conteúdo das entrevistas. Primeiramente, foi realizada a análise dos manuais de Português do 4.º ano do 1.º CEB, atualmente em vigor em Portugal: Missão Zupi (Mota et al., 2024), PLIM (Melo & Costa, 2023) e Eureka (Pereira & Marcelino, 2024). Seguidamente, foram constituídos três grupos focais, com professores que utilizavam os manuais, previamente analisados, para a realização de uma entrevista semiestruturada aos grupos.

Os dados recolhidos e analisados de forma quantitativa, foram tratados com recurso ao SPSS para aplicação dos seguintes testes estatísticos:

- ANOVA (Análise de Variância): para comparar o número médio de caracteres nas diferentes tipologias textuais presentes nos três manuais;
- Teste da aderência do Qui-quadrado, mais especificamente o teste da igualdade de proporções: para comparar as proporções de perguntas das diferentes tipologias textuais presentes nos três manuais e saber se existem diferenças nos três manuais quanto aos níveis das perguntas, segundo os níveis de compreensão da leitura definidos no *PIRLS* e *ePIRLS* (Duarte et al., 2023);

Para determinar previamente a fiabilidade dos dados recolhidos relativos às perguntas de compreensão nos manuais para aplicação do teste Qui-quadrado, recorreu-se ao Teste de Correlação Interclasse (ICC - se considerarmos as variáveis como ordinais) e ao cálculo do Kappa de Cohen (se considerarmos as variáveis nominais) para avaliar a fiabilidade interobservador. Esta análise prévia serviu para determinar o nível de concordância entre as análises feitas pela investigadora e por outro avaliador, uma professora do 1.º Ciclo, com ampla experiência de ensino. As duas avaliadoras categorizaram e contabilizaram as perguntas de compreensão da leitura consoante os níveis descritos no *PIRLS* e *ePIRLS* (Duarte et al., 2023), para as diferentes tipologias textuais. O recurso a outro avaliador procurou conferir fiabilidade ao estudo.

Para a recolha de dados através de entrevistas, procurou-se que cada grupo focal fosse constituído por pelo menos 5 ou 6 professores, como recomendam Krueger e Casey (2015). Estes autores sublinham o potencial dos pequenos grupos estruturados para discussão de tópicos específicos, quando, por exemplo, se deseja capturar as percepções coletivas. Neste sentido, através de contactos em vários agrupamentos escolares enviaram-se pedidos de participação a professores do 4.º ano que trabalhavam com os 3 manuais em análise. No entanto, no grupo focal de professores que utilizavam um dos manuais, o Missão Zupi, de entre os 6 contactos, somente 3 compareceram à entrevista. No grupo PLIM, de entre os 8 contactos, somente 3 compareceram. No grupo Eureka, só foi possível contactar 3 professores, pelo facto de serem poucos estabelecimentos de ensino que utilizavam este manual, mas os 3 professores contactados compareceram à entrevista. Por este motivo, cada grupo foi composto por 3 professores: um grupo que utilizava o manual PLIM Português 4.º ano, outro grupo que utilizava o manual Missão Zupi Português 4.º ano e o último grupo que utilizava o Eureka Português 4.º ano. Todos os professores participantes, antes das entrevistas, receberam via *e-mail* a Declaração de Consentimento Informado, para leitura prévia e assinatura (Anexo A). Estes grupos focais constituem assim uma amostra não probabilista, de natureza accidental, também designada por amostragem por conveniência.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada a cada grupo focal, com o suporte de um guião construído pela investigadora (Anexo B), a partir da adaptação do guião utilizado por Bogaerds-Hazenberg et al. (2022), e com recurso a uma plataforma de vídeo conferência, *Zoom*. As entrevistas aos professores foram gravadas e transcritas, para que fosse possível realizar a análise qualitativa dos dados, análise de conteúdo, e, assim, conhecer o currículo implementado pelos professores, especificamente no que concerne à compreensão da leitura, portanto, as suas práticas e percepções sobre as estratégias de compreensão da leitura propostas pelos manuais.

Patton (1990) refere que a integração de diferentes métodos deve ser realizada quando se pretende compreender de forma mais fiável e profunda um fenómeno. Neste estudo, a utilização de métodos quantitativos e qualitativos possibilitam essa compreensão e complementam-se para responder às questões de investigação.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a triangulação assegura o rigor e a credibilidade dos estudos, nas investigações qualitativas, os dados recolhidos são marcadamente descritivos e podem incluir citações diretas dos participantes, culminando em um melhor entendimento das perspetivas e dos significados que os participantes

atribuem aos dados em estudo. Portanto, a triangulação pode combinar métodos e fontes de recolha de dados quantitativos e/ou qualitativos, como no caso deste estudo que combinou a análise dos documentos - AE e manuais – com a análise das entrevistas aos grupos focais de professores. Desta forma, a triangulação permitiu captar a complexidade e a profundidade dos fenómenos em análise (Denzin & Lincoln, 2006).

Flick (2005) refere que os métodos qualitativos permitem tanto uma perceção detalhada como abrangente de um determinado fenómeno, especialmente quanto a opiniões, concepções e/ou aspetos psicológicos e sociais. Desta forma, uma pesquisa qualitativa exige um maior cuidado na descrição de todos os passos, desde o delineamento do estudo, recolha dos dados, transcrição, até a preparação dos dados para sua análise específica. Para além disso, Soares (2019) sublinha a preocupação das pesquisas qualitativas com a recolha de dados descritivos para exprimir os pontos de vista dos participantes.

Finalmente, Günther (2006) valoriza as abordagens mistas, uma vez que estas consideram todas as variáveis do contexto em estudo, permitem que seja feita a recolha de dados visuais e verbais e, finalmente, a triangulação dos dados, elevando o grau de fiabilidade e validade dos resultados. Desta forma, o estudo torna-se mais robusto e fidedigno à realidade estudada.

Em consonância com as boas práticas de investigação, descritas no Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação (ALLEA, 2024), este estudo baseou-se nos princípios fundamentais de integridade, nomeadamente a *fiabilidade* (que garante a qualidade da investigação e reflete-se na conceção, na metodologia, na análise e na utilização dos recursos), a *honestidade* (durante o desenvolvimento do estudo, comprometendo-se com a sua realização, análise e revisão dos dados e comunicação de forma honesta, completa e imparcial), o *respeito* (pelos participantes do estudo, pela sociedade e pelo património cultural) e a *responsabilidade* pela investigação e sua gestão/organização (desde o momento de conceção das ideias até a sua possibilidade de publicação).

2.5. Materiais de Estudo e Participantes

- Análise documental:
 - Três manuais de Português do 4.º Ano de Escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em vigor em Portugal – Missão Zupi, PLIM e Eureka;
 - Aprendizagens Essenciais de Português 4.º ano (2018).

- Entrevista semiestruturada: Três grupos focais, com 3 professores por grupo. Em consonância com Krueger e Casey (2015), os professores contactados para participarem das entrevistas, foram indicados por professores do 1.º CEB, de forma a apresentarem características comuns relacionadas à questão deste estudo.

O grupo focal que utilizava o manual **Missão Zupi** foi composto por:

- 1 professora com Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico, com tempo de serviço de 22 anos e trabalha em escola pública;
- 1 professora com Licenciatura em Educação Básica, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, com tempo de serviço de 2 anos e trabalha em escola pública;
- 1 professora com Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico, com tempo de serviço de 14 anos e trabalha em escola pública

O grupo focal que utilizava o manual **PLIM** foi composto por:

- 1 professora com Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico, Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, com tempo de serviço de 16 anos e trabalha em escola privada;
- 1 professora com Licenciatura do Ensino Básico, 2º Ciclo, Variante de Português e Francês, com tempo de serviço de 24 anos e trabalha em escola pública;
- 1 professor com Licenciatura em Educação Básica, Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Mestrado em Ensino do 1.º CEB, Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, com tempo de serviço de 6 anos e trabalha em escola pública.

O grupo focal que utilizava o manual **Eureka** foi composto por:

- 1 professora com Licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante Educação Visual e Tecnológica, com Especialização em Educação Especial, com tempo de serviço de 25 anos e trabalha em escola privada;
- 1 professora com Licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante Matemática e Ciências da Natureza, com tempo de serviço de 24 anos e trabalha em escola pública;
- 1 professora com Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico, com tempo de serviço de 16 anos e trabalha em escola pública.

2.6. Instrumentos de Recolha de Dados

Primeiramente, foi feita a análise documental nos Manuais de Português do 4.º ano do 1.º CEB adotados e certificados, indicados na plataforma do Ministério da Educação (DGE, 2023).

De seguida, foi composta uma amostra de conveniência, sendo os três grupos constituídos por professores indicados por colegas da área de educação, que trabalhavam em escolas públicas e/ou privadas.

Cada grupo focal foi composto por três professores, totalizando 3 grupos focais:

- 1 grupo de professores que utilizava o manual Plim;
- 1 grupo de professores que utilizava o manual Missão Zupi;
- 1 grupo de professores que utilizava o manual Eureka.

O guião da entrevista semiestruturada (Anexo B) foi construído a partir de uma adaptação da entrevista utilizada no estudo de Bogaerds-Hazenbergh et al. (2022) aos objetivos deste estudo.

Por fim, foram agendadas as entrevistas aos grupos constituídos por professores que utilizavam os respetivos manuais.

2.7. Procedimentos

2.7.1. Procedimentos de Recolha de Dados

Primeiramente, recorreu-se à lista de manuais avaliados e certificados no site do Ministério de Educação (DGE, 2023), para identificar os manuais de Português do 4.º ano do 1.º CEB em vigor. Seguidamente, ainda no site no Ministério da Educação, descarregou-se a lista dos manuais por escola (DGE, 2024), aplicou-se os filtros 4.º ano, Português, seguidos do filtro de título “Eureka!”, a seguir o filtro de título “Missão Zupi” e, finalmente, o filtro de título “PLIM”. Desta forma, foi possível contabilizar quantos estabelecimentos de ensino adotavam cada manual de Português 4.º ano.

Os manuais foram solicitados às editoras, na versão do professor, e a análise de cada um seguiu as etapas descritas a seguir:

- 1- Verificou-se o alinhamento dos manuais com as AE em articulação com o PA (DGE, 2018), através da identificação dos objetivos, estratégias e recursos relacionados com a compreensão leitora, inseridos no domínio da leitura e da educação literária, nas perguntas de compreensão da leitura presentes nos manuais;

2- Classificou-se cada texto consoante os seguintes tipos: narrativo, informativo, instrucional, descritivo, poético, banda desenhada, dramático, opinião e diário;

3- Digitalizou-se todos os textos dos manuais e contabilizou-se o número de caracteres em cada texto, com o *App Cam Scanner*;

4- Analisou-se, categorizou-se e contabilizou-se as perguntas de compreensão da leitura consoante os níveis descritos no *PIRLS* e *ePIRLS* (IAVE - Assessment Framework- IEA, 2019, citado em Duarte et al., 2023). Esta etapa da análise foi realizada pela avaliadora 1 e por uma professora convidada a contribuir para este estudo (avaliadora 2), com o intuito de comparar as categorizações e estabelecer o nível de concordância entre as duas avaliadoras, procurando garantir a fiabilidade do estudo;

5- Verificou-se se os textos pertenciam ao Plano Nacional de Leitura - PNL e se havia textos comuns aos três manuais (comparação através dos títulos e autores dos textos);

6- Verificou-se quais as estratégias de compreensão da leitura propostas nos manuais.

A entrevista semiestruturada é caracterizada por ter um guião de perguntas, que pode ser utilizado com alguma flexibilidade, permitindo alterações na ordem das questões com intenção de dar um maior propósito à entrevista e, ainda, consoante as circunstâncias, o(a) entrevistador(a) poder introduzir uma nova questão, para complementar algum tópico que julgue importante ser melhor abordado. Logo, na entrevista semiestruturada há um roteiro pré-estabelecido, que pode conter um pequeno número de perguntas abertas e o(a) entrevistador(a) pode deixar o(a) entrevistado(a) livre para falar, podendo acrescentar perguntas para compreender melhor um fenómeno investigado (Amado, 2017).

Posto isto, após a elaboração do guião de entrevista semiestruturada, constituíram-se os grupos focais de professores, sendo cada grupo formado por três professores que utilizavam o mesmo manual de Português do 4.º ano do 1.º CEB, e as entrevistas foram agendadas e realizadas via plataforma digital *zoom*, em dia e hora conveniente a cada grupo. Procedeu-se a gravação das entrevistas, após a aceitação e assinatura da Declaração de Consentimento Informado (Anexo A) enviado a cada um dos participantes do estudo.

2.7.2. Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados

Os dados recolhidos dos três manuais de Português do 4.º ano foram colocados num ficheiro Excel, de forma a facilitar a visualização, comparação e a análise dos

resultados. Iniciou-se pela análise quantitativa, estatística descritiva, para identificar a distribuição dos manuais de Português do 4.º ano adotados pelas escolas portuguesas. De seguida, analisou-se qualitativamente o alinhamento de cada manual ao currículo previsto ou prescrito, as Aprendizagens Essenciais. As tipologias textuais, a extensão dos textos e a categorização das perguntas de compreensão da leitura presentes nos manuais foram analisadas de forma quantitativa, com recurso à estatística descritiva e inferencial. Mais especificamente, foram feitas 3 análises distintas, sendo que cada uma delas procurou verificar:

- Se existiam diferenças significativas no número médio de caracteres nas diferentes tipologias textuais nos três manuais;
- Se a análise realizada pelas duas avaliadoras nos três manuais, tendo em conta a contagem de perguntas nos diferentes níveis para as diferentes tipologias textuais, foi consistente;
- Se as proporções de perguntas das diferentes tipologias textuais são semelhantes nos três manuais e se existem diferenças entre os três manuais, quanto aos níveis das perguntas (1 a 4).

Para verificar se existiam diferenças significativas no número médio de caracteres nas diferentes tipologias textuais nos três manuais, foram utilizados os dados recolhidos através do *App Cam Scanner*. Aplicou-se uma análise de variância, a ANOVA, tendo a sua aplicação sido possível apenas em três tipologias textuais: narrativa, informativa e poética, uma vez que as restantes não tinham dados suficientes para aplicar o teste (quantidade reduzida de textos). Para a análise da consistência dos resultados obtidos pelas duas avaliadoras, ou seja, a concordância da classificação das perguntas de compreensão da leitura nos quatro níveis, dos três manuais, as metodologias aplicadas foram a análise de Correlação Interclasse (se considerarmos as variáveis quantitativas) e o cálculo do Kappa de Cohen (se considerarmos as variáveis ordinais). Finalmente, para saber se as proporções de perguntas das diferentes tipologias textuais eram semelhantes nos três manuais e se existiam diferenças entre os três manuais, quanto aos níveis das perguntas, a análise foi efetuada nos dados obtidos pelas duas avaliadoras.

A variedade de questões presentes nos manuais intenciona avaliar os diferentes processos de compreensão da leitura, para desenvolver as competências e capacidades dos alunos quanto à atribuição de sentido aos textos escritos (Duarte et al., 2023). Por esta

razão, neste estudo, os critérios utilizados para a análise das perguntas de compreensão da leitura propostas pelos manuais foram os níveis descritos no *PIRLS* e *ePIRLS* (IAVE - Assessment Framework- IEA, 2019, citado em Duarte et al., 2023):

Nível 1 - Localizar e retirar informação explícita:

- Identificar e recuperar informação que é relevante para um objetivo específico de leitura
- Procurar ideias específicas
- Procurar definições de palavras ou frases
- Identificar o contexto de uma história (p. ex., tempo e espaço)
- Encontrar a frase ou a ideia principal (quando apresentadas explicitamente)
- Identificar informação específica numa imagem (gráfico, tabela, mapa)

Nível 2 - Fazer inferências diretas:

- Deduzir que um dado evento causou outro evento
- Explicar a razão para a ação de uma personagem
- Descrever a relação entre duas personagens
- Identificar qual a parte do texto ou página da internet que tem relevância para um determinado tema.

Nível 3 - Interpretar e relacionar ideias e informação:

- Compreender a mensagem ou o tema geral do texto
- Comparar e confrontar informação do texto
- Deduzir a intencionalidade ou tom da história
- Interpretar o modo como a informação contida no texto pode ser aplicada à realidade

- Comparar e confrontar informação apresentada num ou em vários textos ou páginas da internet

Nível 4 - Analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais:

- Ajuizar sobre a completude ou a clareza da informação presente no texto
- Avaliar a probabilidade de os acontecimentos descritos serem reais
- Avaliar o potencial da argumentação de um autor para mudar as ideias ou as ações das pessoas
- Ajuizar o quão bem o título do texto reflete o tema principal
- Descrever o efeito de características da linguagem (p. ex., metáforas ou tom)
- Descrever o efeito da utilização de elementos gráficos no texto ou página da internet
- Determinar a perspetiva ou o enviesamento veiculados no texto ou página da internet
- Determinar a perspetiva de um autor sobre o tema principal (Duarte et al., 2023, p. 23-24).

A metodologia utilizada nesta última parte da análise quantitativa foi o teste da aderência do Qui-quadrado, mais especificamente o teste da igualdade de proporções: $p_{Eureka} = p_{ZUPI} = p_{PLIM}$. Deste modo, teve-se em consideração o número de textos por tipologia e o número de perguntas por texto, já que os manuais apresentam diferenças nestas variáveis. Complementarmente, em cada manual analisado, identificou-se a quantidade de textos que faz parte do catálogo do Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL 2027).

Os dados recolhidos da análise das entrevistas foram sistematizados numa tabela de análise de conteúdo no Word, para possibilitar a análise das entrevistas aos grupos focais de professores e a análise global das perceções dos professores acerca das

estratégias de compreensão da leitura que os manuais apresentam e aquelas que utilizam nas suas práticas pedagógicas.

Em consonância com Bogdan e Biklen (1994), estruturou-se as informações, organizando-as de forma a ser possível descrevê-las, citando algumas palavras dos professores participantes para substanciar as suas perspectivas, interpretá-las e comunicá-las.

Relativamente à análise das informações recolhidas por meio das entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo, descrita por Bardin (2016) como “um conjunto de instrumentos metodológicos (...), que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (p.15). Como os temas a abordar com os professores foram definidos previamente, de acordo com os objetivos a atingir, a análise realizada foi, especificamente, uma análise de conteúdo com uma abordagem sistematizada, para explorar e interpretar o discurso dos participantes, permitindo identificar regularidades, significados e perceções associadas à compreensão da leitura.

Posto isso, a análise das entrevistas foi realizada após a transcrição, seguida das etapas de familiarização dos dados, identificação de códigos iniciais e definição das unidades de análise com base nas unidades de contexto - segmentos discursivos relevantes. Desta unidades, foram extraídas expressões verbais dos entrevistados, para organizá-las em unidades de registo e agrupá-las por semelhança de conteúdo, para então definir e nomear as categorias e subcategorias (Anexo C). Após a revisão destas, foi feita a sistematização, a descrição dos dados e a reflexão acerca dos diferentes aspetos à volta da compreensão da leitura, como sugere Bardin (2016).

Por fim, foi realizada a triangulação dos dados (Denzin e Lincoln, 2006) a partir da análise dos dados recolhidos no decorrer das entrevistas (Anexo D) e do cruzamento com as análises documentais - AE e manuais escolares de português 4.º ano - foi possível construir significados, descrevendo, interpretando e compreendendo as estratégias de compreensão da leitura propostas pelo currículo, as perceções dos professores sobre as estratégias propostas nos manuais escolares e as utilizadas pelos professores no ensino da compreensão leitora.

2.8. Questões éticas

Os professores que aceitaram participar voluntariamente deste projeto de investigação, foram informados sobre a natureza do estudo e dos seus objetivos. Receberam uma Declaração de Consentimento Informado (Anexo A) por e-mail,

assinaram-na e enviaram-na devidamente preenchida à investigadora, consentindo a participação no estudo e a gravação da entrevista semi-estruturada.

Desta forma, na solicitação de cooperação neste estudo, garantiu-se a confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes.

Capítulo 3

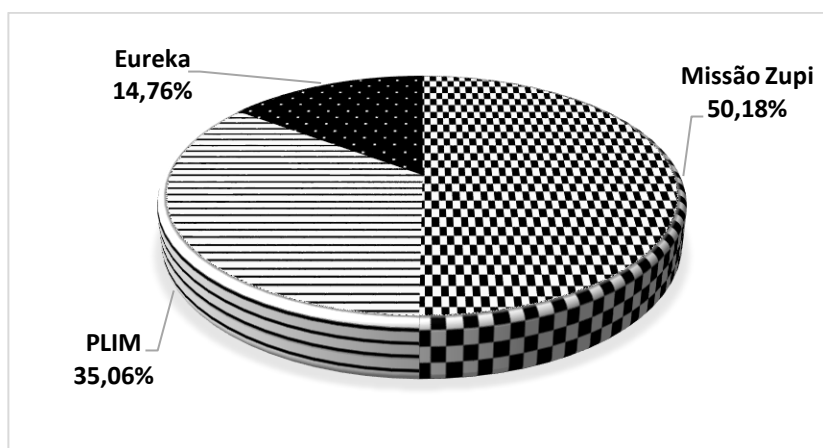
3.1 Resultados

As informações reunidas neste estudo foram analisadas com o intuito de responder às questões norteadoras e alcançar os objetivos pretendidos. Neste capítulo, apresentam-se os resultados encontrados a partir das análises realizadas.

A partir da listagem dos manuais de Português do 4.º ano do 1.º CEB, adotados no ano letivo 2024/2025, indicados na plataforma do Ministério da Educação (DGE, 2023), foi possível identificar o mais adotado e o menos adotado pelas escolas portuguesas. Como se pode verificar na Figura 2, o manual escolar de Português mais adotado é o "Missão Zupi", em 50,18% das escolas, seguido do "PLIM", em 35,06% das escolas, e, por último, o "Eureka!" em 14,76% das escolas.

Figura 2

Distribuição dos manuais de Português de 4.º ano do 1.º CEB adotados nas escolas portuguesas.



3.1.1 Alinhamento dos Manuais Escolares com as Aprendizagens Essenciais, Português do 4.º ano, em Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória de (2018), no Âmbito da Compreensão da Leitura

A partir da análise dos manuais, foi possível verificar que todos os três, Missão Zupi, PLIM e Eureka, estão alinhados com as AE (DGE, 2018), cuja conceção já está articulada com o PA (Martins et al., 2017). De seguida, apresentam-se alguns exemplos retirados de cada manual analisado, que mostram este alinhamento com o currículo nacional.

No Quadro 1, observam-se os objetivos previstos nos domínios da leitura e da educação literária, diretamente relacionados com a compreensão da leitura, e alguns exemplos de estratégias e/ou recursos relacionados com os objetivos de compreensão da leitura e as respetivas páginas no manual Missão Zupi.

Quadro 1

Alinhamento do manual Missão Zupi com o currículo previsto em Portugal.

Aprendizagens Essenciais	Exemplos do manual
Domínio: Leitura Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados (p.7)	"Lê o texto que se segue, descobre outras expressões e discute o seu significado com os teus colegas" (p.22); "Procurar, na biblioteca escolar ou na Internet, outras obras sobre a mesma temática" (p.26); "Num texto descritivo, descrevem-se locais, paisagens, objetos, animais, pessoas ou personagens. Nas descrições, utilizam-se, sobretudo, nomes e adjetivos. A linguagem é muito ligada às sensações visuais, auditivas, olfativas ou outras. O texto descritivo aparece, muitas vezes, inserido em textos narrativos, para ajudar o leitor a “visualizar” um determinado local, personagem, etc" (p.50); "Levar os alunos a pesquisarem sobre factos relacionados com animais autóctones em Portugal e a fazerem apresentações orais curtas sobre as suas pesquisas" (p.156); "Completa a tabela com os elementos da biografia de Greta Thunberg. [Local do nascimento/ Uma ação de 2018/ Um reconhecimento público]" (p.160)
Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso (p.7)	"Lê o texto de dicionário e observa o esquema" (p.20); "Lê o texto e aprende mais sobre o cérebro humano" (p.26); "Normalmente, as enciclopédias contêm informação mais detalhada do que os dicionários. Dialoga com os teus colegas e com o teu professor sobre as diferenças entre um dicionário e uma enciclopédia" (p.48); "O aviso é um texto informativo curto, com o objetivo de transmitir uma proibição, informar um perigo, uma obrigação ou dar uma informação útil" (p.136); "Observa os avisos A e B, lê as legendas e comenta com os teus colegas as diferenças que encontras entre eles"(p.136)
Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos (p.7)	"Lê o texto seguinte, retirado de uma enciclopédia, e aprende mais sobre os castelos" (p.48); "Leitura de lengalengas, adivinhas e provérbios" (p.167); "Pedir aos alunos para

	fazerem a leitura prévia de todas as questões sobre o texto, às quais terão de responder. Após a leitura das questões, solicitar aos alunos que releiam o texto para, de seguida, iniciarem a elaboração das respostas. Refletir com os alunos sobre a pertinência e/ou consequência desta leitura prévia das questões: Foi mais fácil encontrar a informação no texto?/ Foi mais fácil responder às questões?/ Qual foi a questão mais difícil de responder?"(p.111, 141)
Realizar leitura silenciosa e autónoma (p.7)	"Observa a imagem e lê o texto" (p.50); "Lê a reescrita da banda desenhada e repara nas características de um relato com diálogo. [Pedir aos alunos que observem o exercício 2 e registem, no caderno, as marcas do discurso direto destacadas]" (p.114); "Relê a penúltima frase do texto. Dialoga com os teus colegas sobre esta expressão e propõe medidas para combater a poluição" (p.163)
Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto (p.8)	"Dialoga com os teus colegas e com o teu professor sobre a mensagem principal do cartaz. Proponham outras iniciativas que levem ao aumento da atividade física da população" (p.32); "Pré-Leitura. Antigamente, as pessoas criavam histórias fantasiosas baseadas nas suas vivências e experiências, para explicarem fenómenos que não compreendiam muito bem. Conheces alguma dessas histórias?" (p.56); "Pré-leitura. Vencedora do Prémio Nobel da Paz, Malala Yousafzai disse: Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. Dialoga com os teus colegas sobre esta frase" (p.78); "Explorar oralmente o vocabulário assinalado no texto e outras palavras cujo significado seja desconhecido pelos alunos" (p.102); "Dialoga com os teus colegas sobre outros textos instrucionais e onde os podes encontrar. Organiza uma coletânea de textos deste género, classificando-os por categorias: jogos, receitas, experiências, entre outras" (p.108)
Explicitar ideias-chave do texto (p.8)	"Explica o que quereria dizer a mãe com o pedido que fez à Luísa na segunda fala" (p.23); "Recontar oralmente o excerto do livro lido" (p.144); Recontar oralmente o excerto do livro lido e antecipar o conteúdo da restante obra" (p.162)
Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto (p.8)	"Identificar e resumir oralmente o excerto do livro lido" (p.28, 58, 88); "Relacionar a ilustração com o texto escrito" (p.26);

	"Completa o esquema com base no primeiro parágrafo da notícia. [1. Quem? 2. O quê? 3. Quando? 4. Onde?]" (p.119)
Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (p.8)	"Dialoga com os teus colegas sobre outras atitudes amigas do ambiente que se podem adotar durante a época natalícia. Elabora panfletos ou cartazes com as ideias que tiverem e distribui-os pela escola.(Integração com Cidadania)" (p.66); "Dialoga com os teus colegas e, em grupos, sugerem formas de integrar e de acolher pessoas de outras culturas ou países. Poderão dividir este tema em subtemas, e cada grupo explorará um deles. Por exemplo: Acolher na minha escola; Acolher na minha rua; Acolher na minha cidade. Divulga , na tua escola, as ideias que surgiram (Integração com Est. do Meio e Cidadania)" (p.75); "Explica por que razão o impacto ambiental do cruzeiro poderá ser menos pesado do que o da aviação, de acordo com o texto" (p.175)
Domínio: Educação Literária Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo (p.9)	"Após a audição da história, identificar elementos da narrativa (ex.: momento da ação; personagens; sentimentos e atitudes das personagens; integração da ilustração no texto...)" (p.4); "Escutar a leitura-modelo e expressiva do professor" (p.22); "Relê a última estrofe. Também achas que a língua portuguesa, às vezes, causa confusão? Justifica a tua resposta" (p.19)
Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos (p.9)	"Na afirmação seguinte, risca as expressões destacadas que não estão de acordo com o poema que leste. [A origem familiar de alguém é o mais importante / não é o mais importante, porque são todos iguais / diferentes.]" (p.87); "Lê o poema que se segue e repara nas suas características" (p.142)
Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações) (p.9)	"Pedir para anteciparem o conteúdo com base no título e nas ilustrações" (p.4); " Antecipar a continuação da história, oralmente ou por escrito" (p.29); "Relacionar a ilustração com o texto escrito"(p.52); "Antecipar a continuação da história, oralmente ou por escrito. Se possível, fazer a leitura integral da obra e compará-la com a antecipação efetuada" (p.58, 88, 117)
Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos (p.9)	"O texto dramático destina-se a ser representado por atores. Contém falas das personagens e indicações cénicas" (p.52); "Explorar oralmente as falas das personagens, relacionando-as com a

	ação" (p.88); "Lê as quadras e descobre como é que os animais celebram o Carnaval" (p.92)
Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias, trocadilhos, interjeições, comparações) (p.9)	"Descoberta, em livros ou noutros suportes, de expressões em sentido figurado (sem explicitação da metalinguagem)" (p.23); "A que se comparam, na última frase do texto, os mares e oceanos?" (p.107)
Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança, poemas memorizados (p.9)	"Experimentar diferentes entoações através da leitura dialogada dos alunos (Integração com Expressão Dramática)" (p.34); "Lê o texto e prepara a sua dramatização"(p.52)
Participar, de forma responsável e cooperante, em representações de textos dramáticos literários (p.9)	"Fazer a leitura dialogada e/ou dramatizada do texto, em grupos de três alunos (narrador, pai e filho)" (p.110)
Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos (p.9)	"Dialogar sobre situações em que se sente medo. Identificar formas de ultrapassar esse medo." (p.34); "Na tua opinião, por que razão se diz no poema que, no inverno, <i>entristeceu a luz</i> ?" (p.70); "Pedir aos alunos que completem a afirmação: para mim, o mais importante na vida é..."(p. 110)
Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor (p.10)	"Termina de ler este livro e descobre como é que o neto tentou ajudar o avô a recuperar as suas memórias" (p.29); "Queres conhecer melhor a pessoa que escreveu a Carta aos Líderes do Mundo? Lê este livro e descobre tudo sobre ela e sobre outros assuntos referidos nesta importantíssima carta" (p.163)

No Quadro 2, da mesma forma que no Quadro 1, é possível verificar os objetivos previstos nos domínios da leitura e da educação literária e alguns exemplos de estratégias e/ou recursos relacionados com a compreensão leitora, propostos no manual PLIM que vão, igualmente, ao encontro do currículo previsto em Portugal.

Quadro 2

Alinhamento do manual PLIM com o currículo previsto em Portugal.

Aprendizagens Essenciais	Exemplos do manual
Domínio: Leitura Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados (p.7)	"Após a leitura dos alunos em voz alta, conversar com cada um, de modo a realizar uma apreciação (...) permitindo uma autoavaliação mais consciente" (p.8); "Ler e analisar um texto descritivo de personagem (retrato)" (p.26); "O texto descritivo pode descrever espaços, paisagens, objetos, pessoas, animais ou acontecimentos. Numa descrição apresentamos vários pormenores e as principais características desses elementos" (p.42); "Incentivar os alunos

	a pesquisar informações online sobre Anne Frank e partilhar os conhecimentos com a turma" (p.121)
Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso (p.7)	"Um artigo de revista é um texto que pretende informar ou dar a conhecer algo escrito por jornalistas" (p.22); "Pesquisa no Google Maps onde se localizam os museus referidos no artigo de revista (integração com TIC)" (p.22); "Associa com as letras, de A a E, as informações da entrada de dicionário da palavra museu" (p.28); "Um aviso é uma mensagem curta que tem como objetivo informar, através de linguagem acessível" (p.73); "O artigo de enciclopédia apresenta um conjunto de conhecimentos sobre um determinado tema, atualizados à data da sua publicação na enciclopédia" (p.78); Lê e descobre a estrutura do texto informativo" (p.80)
Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos (p.7)	"Como foi a tua leitura? Assinala, com X, as opções adequadas: fluente - hesitante - articulada - expressiva" (p.8); "Lê o conto e sublinha a frase que identifica a luz inesperada" (p.74); "Propor aos alunos a leitura da entrevista a par com um colega, onde um elemento do grupo é o entrevistador e o outro é o entrevistado" (p.84); "Lê a carta e identifica quem a escreveu e a quem se dirige. Sublinha essa informação" (p. 86); "Anne Frank era uma menina... [alternativas de respostas: inglesa, alemã ou búlgara]" (p.121); Liga os verbos ao seu significado, de acordo com o texto" (p.124)
Realizar leitura silenciosa e autónoma (p.7)	"Consultar o artigo de revista completo na revista <i>Visão Júnior</i> ..." (p.22); "Lê a frase e explica, por tuas palavras, a confusão de Menir. <i>Ele está a confundir tudo. Não são bichos-pizza, são...bichos-pisa.</i> " (p.131); " Lê a tira de BD e descobre porque é que a situação apresentada é cómica" (p.166)
Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto (p.8)	"Com os conhecimentos que já tens de Estudo do Meio, descreve o percurso que uma maça faz pelo teu corpo depois de a comeres" (p.34); "Propor à turma a ilustração e descrição, em esquema, da viagem do sangue no interior do corpo... (integração Estudo do Meio e Artes)" (p.34); "Dica. Se não souberes o significado de outras palavras, copia-as para o teu caderno e procura o seu significado no dicionário"(p.47); Estabelecer a relação da lenda da Padeira de Aljubarrota com o período da História de Portugal... (integração com Estudo do Meio)"

	(p.52); "Liga os verbos ao seu significado, de acordo com o texto" (p.124); " Ponto de partida. A avó Clara olhou para o relógio e reparou que eram horas do lanche. Por isso, repartiu dezasseis bolachas pelos quatro netos. O cálculo que fez representa-se de forma igual às horas marcadas pelo relógio [opções: 16:14/16:04/16:24] (integração com matemática) " (p.154); "Para a realização da questão 2, pedir aos alunos que localizem e sublinhem as palavras no texto, devendo, também, sublinhar informações que ajudem a compreender os seus significados" (p.165)
Explicitar ideias-chave do texto (p.8)	"Lê as frases e assinala, com X, a ideia-chave do texto" (p.61); "Aprendo. A notícia é um texto curto, oral ou escrito, que relata uma situação ou acontecimento atual e com interesse público, divulgado pelos meios de comunicação social"(p.100); "Conversar com os alunos sobre a diferença entre uma notícia e um texto informativo..." (p.112)
Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto (p.8)	"Sobre que elementos do texto narrativo é que o título do texto te dá pistas? Assinala, com X, as opções corretas " (p.92); "Em que meios de comunicação pode ler ou ouvir notícias? Lê o título da notícia e descobre a sua temática" (p. 98); "Pedir aos alunos que escolham uma figura pública conhecida (autor, cantor, ator...) e que pesquisem online a sua biografia. Depois devem recolher, selecionar e organizar informação, para apresentação da biografia à turma (integração TIC)" (p.102)
Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (p.8)	"Qual era a opinião dos ilhéus sobre o tamanho da ilha?" (p.47); "Vou relacionar com Cidadania - Interculturalidade. Visionar com a turma o filme completo [referindo-se ao filme Wonder - Encantador] e escrever um pequeno texto sobre a mensagem que transmite" (p.64)
Domínio: Educação Literária Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo (p.9)	"Explica, por tuas palavras, o que Rosa aprendeu com a avó" (p.21); "...promover um debate com a turma sobre a empatia, começando por analisar o significado..." (p.147); "Ponto de partida. Ouve a mensagem que o grupo "Os Quatro e Meia" deixou para ti e escuta a canção <i>Sentir o Sol</i> " (p.170)
Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos (p.9)	"Lê a lengalenga silenciosamente e, de seguida, lê-a em voz alta com entoação adequada" (p.29); Lê o texto em voz alta" (p.168, 170)
Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos	"Ler integralmente poemas e antecipar o tema." (p.77); "Ponto de partida. Observa a imagem ao

de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações) (p.9)	lado e conversa com a turma sobre a importância dos livros..." (p.116); "Observa a ilustração e descobre as personagens deste texto dramático" (p.118); "Explorar com a turma as características do infográfico e pedir que, pelas imagens representadas, infiram a sua temática" (p.150); "Ponto de partida. Observa a capa dos livros e descobre o que têm em comum [imagens de diferentes obras da autora Enid blyton]" (p.168)
Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos (p.9)	"Recorda. Um poema é composto por estrofes. Uma estrofe é um conjunto de versos" (p.21); "Recorda. Um parágrafo é uma parte de um texto que inclui um conjunto de ideias que estão relacionadas entre si" (p.53); "Classifica os poemas de acordo com o número de versos" (p.77); Depois da leitura, relembrar os alunos da estrutura do texto narrativo" (p.92); "Sugerir aos alunos que sublinhem o texto com três cores diferentes para a identificação de cada interveniente: narrador, avô e Miyuki" (p.110); "O texto dramático organiza-se em atos e em cenas e destina-se a ser representado por atores. É escrito em diálogo e tem indicações cénicas (informações sobre gestos, voz e movimento)" (p.118); "Aprendo. O diálogo é a troca de palavras entre personagens... Para introduzir a fala de uma personagem no diálogo utilizam-se os dois pontos. Sempre que se inicia a fala de uma personagem faz-se parágrafo e usa-se um travessão..." (p.136); "O texto narrativo pode apresentar as falas das personagens usando o discurso direto, ou descritas pelo narrador, usando o discurso indireto" (p.148)
Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias, trocadilhos, interjeições, comparações) (p.9)	"Descobre o significado das palavras problemólogos e solucionólogos de acordo com a forma como a Mafalda as usou. Que relação têm essas palavras com os problemas do planeta?" (p.86); "Questionar os alunos sobre as sensações e os sentimentos que o poema lhes transmitiu. Conversar com a turma sobre os motivos que poderão ter levado a autora a comparar um gato a um rei" (p.96)
Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança, poemas memorizados (p.9)	"Lê o poema de formas diferentes: lentamente, rápido, em rap ou a contar" (p.128)
Participar, de forma responsável e cooperante, em representações de textos dramáticos literários (p.9)	"Com um colega, prepara a leitura dramatizada do texto..." (p.118)

Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos (p.9)	"Escolhe outro conto da obra e lê-o em voz alta para a turma de forma expressiva. Explica os motivos da tua escolha"(p.49); "Debater com a turma a expressão "Planeta verde" e listar o que deve ser feito no dia a dia para contribuímos para a preservação do planeta (integração com Cidadania- Educação Ambiental)" (p.104); "Na frase "- Ah, meu Tomasinho Pequerrucho...!", a mãe demonstra...[opções: carinho, ironia, fúria, amor]" (p.135)
Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor (p.10)	"Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor" (p.48, 152); "Pedir aos alunos que pesquisem outras lendas portuguesas relacionadas com a História de Portugal e as apresentem à turma utilizando uma ferramenta digital (integração com TIC)" (p.52); "Projeto de leitura. Lê o conto completo e faz o reconto oral para a turma" (p.75); "Projeto de leitura. Escolhe um dos poemas do livro [Felizmente as árvores são grandes, de Maria Judite de carvalho] e lê-o em voz alta a par com um colega da turma" (p.97); "Projeto de leitura. Lê a história completa de Valentina e descobre a sua motivação para ser astronauta. Apresenta o livro à turma de forma criativa" (p.114); "Propor aos alunos a leitura de algumas obras, à escolha, da coleção <i>Gente pequena, grandes sonhos</i>" (p.141).

Finalmente, no Quadro 3 organizou-se os objetivos previstos nos domínios da leitura e da educação literária, acompanhados de alguns exemplos de estratégias e/ou recursos relacionados com a compreensão leitora presentes no manual Eureka, corroborando o alinhamento do manual com o currículo nacional.

Quadro 3

Alinhamento do manual Eureka com o currículo previsto em Portugal.

Aprendizagens Essenciais	Exemplos do manual
Domínio: Leitura Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados (p.7)	"Lê o texto. Atenta na descrição que o aluno faz do parque natural" (p.66); "Lê o texto e descobre quem é o narrador e se ele também participa da história" (p.40); " Lê o texto e pensa quem será o novo aluno da turma e quais as razões dessa mudança" (p.48); "Lê a banda desenhada e descobre onde é que a turma vai fazer uma visita de estudo" (p.114)

Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso (p.7)	"Lê o texto e descobre o seu assunto. Relembra as características e a finalidade de um texto informativo" (p.22); "Exercícios de exploração da estrutura e finalidade de um dicionário" (p.134); "De acordo com o texto, o que é que o autor foi ver ao dicionário?" (p. 135); "Lê o artigo de enciclopédia e atenta nas suas características para perceberes todos os conhecimentos que te transmite" (p. 154); "Escreve nos espaços as palavras: enciclopédia, características e texto: "As duas páginas anteriores correspondem a um _____ com _____ de artigo de _____." (p.156); "Lê o aviso e identifica a sua estrutura e finalidade, quem o emitiu e a quem se destina" (p.174)
Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos (p.7)	"Será que toda a família desconhecia aquela misteriosa construção? Justifica com informação do texto" (p.15); "Exploração oral do texto, em articulação com Estudo do Meio" (p.86); "Lê a notícia. Prepara a sua leitura e depois lê-a em voz alta para a turma como se fosses um(a) jornalista" (p. 146); "Treina a leitura do texto, para que consigas ler até ao * num minuto" (p.8, 34, 62, 76, 100, 120, 140, 158, 180)
Realizar leitura silenciosa e autónoma (p.7)	"Lê o texto e descobre a conversa entre uma antiga espada e um aluno que estava de visita ao museu" (p.12); "Lê o texto para responderes às questões" (p.34); "Lê a banda desenhada e reflete sobre a sua estrutura e finalidade" (p.46); "Lê o cartaz e identifica três aspetos que tornam a água essencial à vida" (p.130)
Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto (p.8)	"Poderá explorar este texto em articulação com o manual de Estudo do meio - Unidade 1" (p. 20); "Completa com facto ou opinião: (...) a maioria das pessoas usou o passeio na mesma..." [aluno completa a lacuna com a palavra facto ou opinião" (p.147); "Completa cada frase com facto ou opinião: O gelo dos polos está a derreter e a provocar a subida do nível do mar. _____. Penso que todos podemos ajudar! -afirmou convicto o Tomás. ____" (p.156);
Explicitar ideias-chave do texto (p.8)	"A finalidade do texto é... [contar o que representava o desenho do Joca/ descrever o desenho do Joca/ informar sobre o regresso às aulas/ narrar uma aventura na escola]" (p.9)"; Faz corresponder de acordo com a informação do texto [opções para corresponder]" (p.47)
Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto (p.8)	" Lê o texto e identifica algumas das mudanças que a Revolução do 25 de Abril trouxe à vida

	das pessoas" (p.20); "O assunto do texto é [alíneas para marcar a correta]" (p.55); "De acordo com o título, qual é o tema do programa? O programa apresenta alguma atividade comum aos alunos do Jardim de Infância e aos do 1.º Ciclo? Se sim, qual?" (p.165);
Exprimir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (p.8)	"Explica, por tuas palavras, a expressão <i>ficou sem palavras</i> (linha 7)" (p.15); "Porque será que o lobo se preparou de forma especial quando partiu para executar a missão?" (p.17); "Explica, por palavras tuas, a expressão: <i>Mais dia, menos dia...</i> (verso 17)" (p.27); "Será que todas as pessoas que se deslocam dentro do país ou para fora do seu país o fazem sempre em negócios? Concretiza com um exemplo" (p.39)
Domínio: Educação Literária Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo (p.9)	"Áudio. A Casa Grande" (p.64); "Áudio. Uma Estrelinha Especial para uma noite de Natal" (p.73); "Áudio. Nem quatro dias faltam para o Natal" (p.77); "Exploração oral do texto, articulando com conteúdos de Estudo do Meio" (p.82)
Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos (p.9)	"Sendo um autor importante de poesia, será que João Manuel Ribeiro apenas escreve poemas? Justifica com informação da sua biografia" (p.65); "Lê o texto e descobre algumas características físicas e comportamentais das personagens" (p.78); "Relê as frases do texto assinaladas com A e B e completa com facto ou opinião" (p.81);
Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações) (p.9)	"Pela ilustração, de que prato alimentar falará o poema? (p.26); "Antes de ler. Sabes qual é a missão de um espantalho? [imagem do espantalho] Em que estação ou estações do ano um espantalho desempenha a sua missão?" (p.40); "Pela leitura do título, qual será o tema do texto? (p.42); "Antes de ler. Através do título e da ilustração, tenta antecipar o tema do texto" (p.48); "Antes de ler. Pela apresentação gráfica, este texto parece-te igual aos que conheces? Sabes qual é a função de um texto dramático?" (p.72)
Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos (p.9)	"No poema, completa os espaços com as palavras quadra, estrofe, rima e verso" (p.27); "Nesta obra, surge a figura de uma narradora que comenta a história. Não deve ser confundida com a figura de um narrador de um texto narrativo" (p.72);
Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias,	"Porque será que o autor usa três vezes a mesma palavra no título?" (p.34); "Rodeia, no texto, a expressão que refere que circulavam muitas

trocadilhos, interjeições, comparações) (p.9)	peças no centro comercial" (p.35); "Sublinha no texto uma expressão que apela a uma sensação auditiva" (p.67); "A expressão "chove a cântaros" significa que chove...[três opções para o aluno selecionar uma]" (p.121); "Completa com as onomatopeias: splash, piu-piu, qua-quac e cricri"(p.141);
Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança, poemas memorizados (p.9)	"Leitura dramatizada do texto A borbulha" (p.94); " Lê o poema de forma silenciosa e autónoma e memoriza-o para o dizeres em público" (P.110)
Participar, de forma responsável e cooperante, em representações de textos dramáticos literários (p.9)	"Lê o texto em silêncio. Depois, lê-o em grupo: narrador, Alberto, mãe e avó" (p.14); "Lê o texto de forma silenciosa e depois dialogada ..." (p.152)
Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos (p.9)	"Se fosses tu o Presidente dos Animais da Floresta, o que exigirias ao Presidente dos Portugueses?" (p.17); "Todos os passageiros tiveram a mesma opinião sobre o problema da mala? (p.39); "Explica, por tuas palavras, o direito humano a que atribuis mais importância. Justifica a tua opinião" (p.43); "Que ideias ou sentimentos te suscitou a leitura deste poema? [Expressão de sentimentos suscitados pela leitura]" (p.111)
Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor (p.10)	"Desenvolvimento de um projeto de leitura. Escolhe uma destas obras. Procura compreendê-la, formula e responde a questões sobre a obra e pensa na motivação de escrita do autor. Preenche o teu passaporte de leitura" (p.36-37; 102-103, 160-161)

Os três manuais fazem propostas alinhadas com os objetivos (conhecimentos, capacidades e atitudes) previstos nas AE (DGE, 2018), porém, o que se observa é a diversidade na forma com que os trabalham. Os manuais Missão Zupi e PLIM propõem a leitura e o exercício da compreensão da leitura das diferentes tipologias textuais de forma implícita e explícita, através de atividades, momentos de instrução e chamam a atenção para as características de cada tipologia textual, além da proposta de debates que favorecem o desenvolvimento da metacognição dos alunos. No manual Eureka, apesar de haver algumas propostas de descoberta ou comparação de características entre os diferentes tipos de textos, na maior parte das vezes o treino da leitura e da compreensão da leitura passa pelo exercício, pela prática, pouco se explicitando as características textuais. O manual PLIM é o que propõe mais atividades interdisciplinares (TIC, Estudo do Meio, Artes, Matemática e Cidadania). O Missão Zupi faz propostas de integração

curricular com Cidadania, Estudo do Meio e Expressão Dramática, enquanto o Eureka propõe atividades que integram a área de Estudo do Meio e Cidadania. Os três manuais parecem valorizar os momentos de extensão dos textos, sugerindo a leitura de obras completas e pesquisas, propõem projetos de leitura no âmbito da educação literária e fazem, com frequência, propostas de ativação de conhecimento prévio.

3.1.2 Tipologias textuais, extensão dos textos e categorização das perguntas de compreensão da leitura presentes nos manuais de Português do 4.º ano

Verificou-se o repertório de textos nos manuais de Português do 4.º ano e identificou-se o predomínio de textos narrativos nos três manuais, contendo o manual Eureka 31 textos narrativos, o PLIM 27 e o Missão Zupi 20. Em segundo lugar, observou-se o tipo Informativo, 18 textos no manual Missão Zupi, 15 no manual PLIM e 10 no manual Eureka. O texto poético aparece em terceiro lugar, 7 textos no manual Missão Zupi, 9 no manual PLIM e 6 no manual Eureka. Em quantidade inferior ao tipo poético, aparece o texto tipo banda desenhada, 3 no manual Missão Zupi, 5 no manual PLIM e 2 no manual Eureka. Os tipos de texto dramático, instrucional, diário e texto de opinião aparecem em quantidade pouco significativa ou nula, como é o caso do tipo instrucional nos manuais Eureka e PLIM, o diário no Missão Zupi e Eureka e o de opinião no manual Eureka. Foi possível constatar que o manual Eureka é o que apresenta a menor variedade de tipologias textuais. Quanto à quantidade de textos, o que apresenta maior quantidade é o PLIM, com 63 textos, seguido do Missão ZUPI, com 53, e, por último, o Eureka, com 51 textos.

Fazem parte do catálogo do Plano Nacional de Leitura (PNL 2027): vinte um de entre os 63 textos do PLIM, quinze de entre os 53 textos do Missão Zupi e vinte e dois de entre os 51 textos do Eureka.

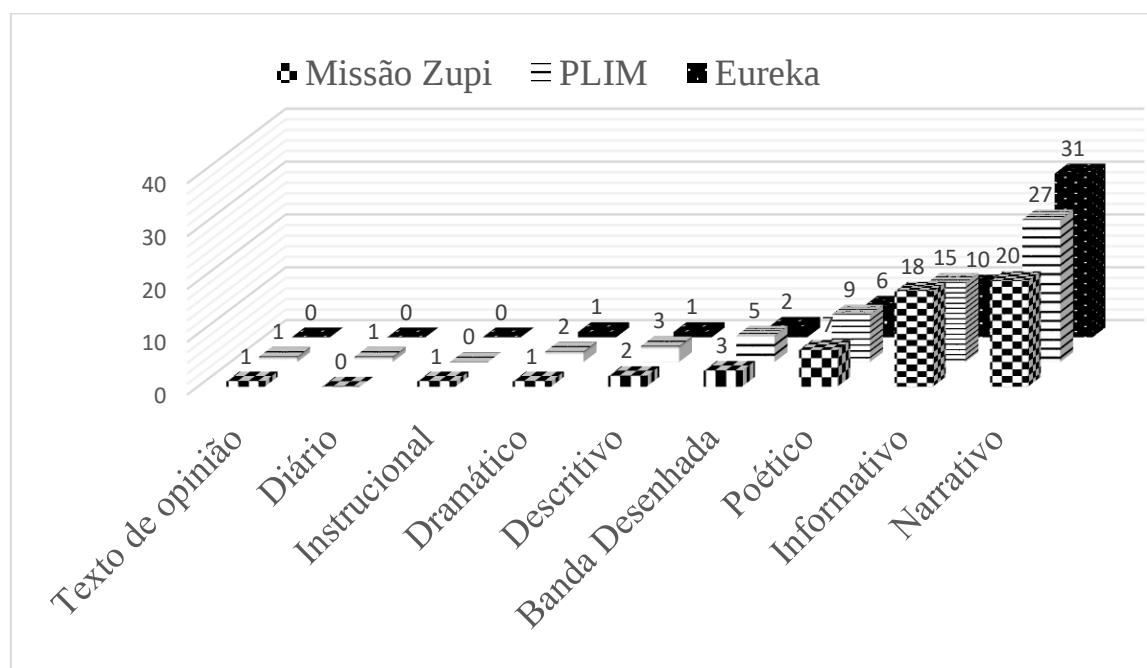
Comparativamente, dos textos utilizados nos três manuais (Anexo F), identificaram-se excertos diferentes da mesma Revista - Visão Júnior e textos diferentes de uma mesma autora: Luísa Ducla Soares. Os manuais Missão Zupi e Eureka possuem alguns textos inéditos e utilizam excertos diferentes do mesmo livro: *Formiga duma Figa*, de António Avelar de Pinho. Os manuais PLIM e Missão Zupi utilizam excertos diferentes do mesmo livro: *Carta aos líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva. Os manuais Eureka e PLIM utilizam excertos diferentes dos mesmos livros:

Coisas que Gostam de Coisas, de João Pedro Méseder e *Na Terra dos Animais Falantes*, de Richard Zimler.

Seguidamente, apresenta-se a distribuição dos tipos de textos em cada um dos manuais analisados (Figura 3).

Figura 3

Tipos de textos nos manuais de Português 4.º ano.



Na Tabela 4, é possível observar a extensão dos textos, média de caracteres, presentes nos manuais Missão Zupi, PLIM e Eureka.

Tabela 4

Média de caracteres dos tipos de textos nos três manuais: Missão Zupi, PLIM e Eureka.

	Narrativo	Informativo	Instrucional	Descritivo	Poético	BD	Dramático	Opinião	Diário
Missão Zupi	1386	920	471	755	533	579	2060	574	0
PLIM	1486	1015	0	963	487	338	1430	1190	1301
Eureka	1598	1171	0	1309	797	113	1790	0	0

No manual Missão Zupi, o único texto dramático é o mais extenso comparativamente aos demais textos, com 2060 caracteres, seguido dos textos narrativos, com uma média de 1386 caracteres. Os textos informativos aparecem logo a seguir dos narrativos, com uma média de 920 caracteres. Os descritivos com uma média de 755 caracteres, seguidos das bandas desenhadas, texto de opinião, poéticos e, com menor

extensão, o texto instrucional. No manual PLIM, os textos narrativos são os mais extensos, com a média de 1486 caracteres, seguidos dos textos dramáticos, com a média de 1430 caracteres. Com 1301 caracteres, o texto tipo diário, seguido do texto de opinião com 1190 caracteres. A média de caracteres dos textos informativos é de 1015, seguida da média de 963 caracteres dos textos descritivos, 487 caracteres dos textos poéticos e 338 caracteres dos textos tipo BD. No manual Eureka, o único texto dramático é o mais extenso, com 1790 caracteres, seguido dos textos narrativos, com uma média de 1598 caracteres. O texto descritivo aparece logo a seguir dos narrativos, com uma média de 1309 caracteres. Os informativos com uma média de 1171 caracteres, seguidos dos poéticos, com 797, e as bandas desenhadas, com menor extensão, com 113 caracteres.

A observação dos dados permite verificar que o manual Eureka, em média, apresenta um maior número de caracteres, para as tipologias narrativa, informativa e textos poéticos, do que os dois outros manuais.

É importante referir que, na tabela 4, os caracteres nulos representam a ausência de textos, portanto, o tipo instrucional não está presente nos manuais PLIM e Eureka, o texto de opinião não está presente no Eureka e o tipo diário não está presente no Missão Zupi e Eureka.

De forma geral, os textos mais extensos nos três manuais analisados são os dramáticos e narrativos e os menos extensos são os instrucionais e as bandas desenhadas.

A aplicação do teste estatístico ANOVA permitiu verificar que existem diferenças significativas no número médio de caracteres nas diferentes tipologias textuais nos três manuais, especificamente nas tipologias Narrativa, Informativa e Poética, por serem as mais presentes nos três manuais. Nas tabelas 5, 6 e 7 apresentam-se os resultados para os tipos Narrativo, Informativo e Poético, respetivamente. Seguidamente, na tabela 8, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos por este teste (valor -p) em cada uma destas tipologias analisadas.

Tabela 5
Número médio de caracteres - Tipo de texto narrativo

ANOVA
Narrativo

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	551943.760	2	275971.880	2.845	.065
Nos grupos	6983918.907	72	96998.874		
Total	7535862.667	74			

Tabela 6*Número médio de caracteres - Tipo de texto informativo***ANOVA**

Informativo

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	402667.701	2	201333.851	.942	.398
Nos grupos	8548672.578	40	213716.814		
Total	8951340.279	42			

Tabela 7*Número médio de caracteres - Tipo de texto poético***ANOVA**

Poético

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	429654.215	2	214827.108	3.444	.041
Nos grupos	1309830.743	21	62372.893		
Total	1739484.958	23			

Tabela 8*Resultados obtidos pelo teste da ANOVA (valor -p) nas tipologias Narrativa, Informativa e Poética - número médio de caracteres*

Tipologia textual	Valor-p
Narrativa	0.065
Informativa	0.398
Poética	0.041

A análise da tabela 8 permite observar que no tipo poético existem diferenças significativas no número médio de caracteres dos textos nos três manuais (valor-p < 0.05). Já nos tipos Narrativo e Informativo, em média, o número de caracteres é semelhante nos três manuais (valor-p >= 0.05).

Os resultados relativos à cotação do tipo de perguntas de diferentes níveis de compreensão para as diferentes tipologias textuais revela um elevado nível de concordância entre a classificação das duas avaliadoras. A tabela 9 compara os valores obtidos na aplicação do Coeficiente de Correlação Interclasse e do Kappa de Cohen nos três manuais.

Tabela 9

Valores de CCI (Coeficiente de Correlação Interclasse) e Kappa de Cohen para os três manuais

Manual	Valor do CCI	Valor do Kappa de Cohen
Eureka	1.000	1.000
ZUPI	0.973	0.949
PLIM	0.998	0.993

Os resultados obtidos apontam para uma concordância muito elevada entre as cotações das duas avaliadoras para os três manuais ($0.973 \leq \text{CCI} \leq 1$ e $0.949 \leq \text{Kappa} \leq 1$).

A aplicação do teste da aderência do Qui-quadrado, nomeadamente o teste da igualdade de proporções ($p_{\text{Eureka}} = p_{\text{ZUPI}} = p_{\text{PLIM}}$), permite concluir que há diferenças significativas nas proporções de perguntas na tipologia textual narrativa nos três manuais, bem como diferenças quanto aos níveis das perguntas (1 a 4) de compreensão da leitura nos manuais analisados. Os *outputs* do SPSS das avaliadoras 1 e 2 sobre a proporção de perguntas do nível 1, 2, 3 e 4 podem ser visualizados no Anexo D e E, respetivamente. Na tabela 10 apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise da avaliadora 1 e na tabela 11 os resultados a partir da avaliadora 2.

Tabela 10

Resultados obtidos pelo teste da aderência do Qui-quadrado (valor-p) – Avaliadora 1

Itens avaliados	Tipologia Narrativa	Tipologia Informativa	Tipologia Descritiva	Tipologia Poética	Tipologia BD	Tipologia Dramática
Proporção de perguntas	<0.0001	0.36	0.37	0.09	0.15	0.17
Proporção de perguntas nível 1	0.002	0.46	0.66	0.48	0.06	0.56
Proporção de perguntas nível 2	0.008	0.47	Não aplicável*	0.78	Não aplicável*	Não aplicável*
Proporção de perguntas nível 3	<0.0001	0.03	0.45	0.09	0.61	Não aplicável*
Proporção de perguntas nível 4	0.02	0.34	0.999	0.11	0.45	Não aplicável*

*Nestes casos não é possível aplicar o teste uma vez que existem contagens iguais a zero.

Nota: O valor de referência considerado foi $p < .05$.

Tabela 11

Resultados obtidos pelo teste da aderência do Qui-quadrado (valor-p) – Avaliadora 2

Itens avaliados	Tipologia narrativa	Tipologia Informativa	Tipologia Descritiva	Tipologia Poética	Tipologia BD	Tipologia Dramático
Proporção de perguntas	<0.0001	0.36	0.37	0.09	0.24	0.17
Proporção de perguntas nível 1	0.006	0.46	0.66	0.48	0.10	0.56
Proporção de perguntas nível 2	0.02	0.37	Não aplicável*	0.56	Não aplicável*	Não aplicável*
Proporção de perguntas nível 3	<0.0001	0.02	0.45	0.09	0.61	Não aplicável*
Proporção de perguntas nível 4	0.02	0.34	0.999	0.11	0.45	Não aplicável*

*Nestes casos não é possível aplicar o teste uma vez que existem contagens iguais a zero.

Nota: O valor de referência considerado foi $p < .05$.

Em primeiro lugar, o que se destaca nas tabelas 10 e 11 é a semelhança nos resultados obtidos pelas duas avaliadoras. Na análise dos resultados obtidos relativos ao item “Proporção de Perguntas”, a proporção é distinta apenas na tipologia Narrativa, observando-se uma proporção de perguntas superior no Manual Eureka, face aos outros dois manuais. Nas restantes tipologias não se identificaram diferenças significativas na proporção de perguntas nos três manuais.

A mesma situação se observa para o número de perguntas por níveis, ou seja, apenas na tipologia Narrativa se observam diferenças significativas nos três manuais para os níveis 1, 2 e 4. Também neste caso são observadas maiores proporções de questões dos níveis 1, 2 e 4 no manual Eureka. Existe uma situação singular que é apenas na tipologia Informativa se observarem diferenças significativas nos três manuais para a proporção de perguntas de nível 3, sendo observada uma maior proporção no manual Eureka.

3.1.3 Estratégias Promotoras da Compreensão Leitora Propostas nos Manuais

Adotados para o 4.º ano em Portugal

Quanto às estratégias de compreensão da leitura propostas pelos manuais de Português do 4.º ano, foram identificadas algumas sugestões para os momentos pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Construiu-se um quadro para cada manual, de maneira a reunir as estratégias de compreensão propostas, nomeadamente: estratégias de compreensão da leitura sugeridas no manual Missão Zupi (Anexo C), estratégias de compreensão da leitura sugeridas no manual PLIM (Anexo D) e estratégias de

compreensão da leitura sugeridas no manual Eureka (Anexo E). A partir destes três quadros, construiu-se o Quadro 12, que sintetiza e compara as estratégias de compreensão da leitura sugeridas nos três manuais, em cada tipologia textual.

Quadro 12

Tipo e Quantidade de Estratégias de compreensão da leitura sugeridas nos três manuais: Missão Zupi, PLIM e Eureka

Estratégias em cada tipo de texto:	Missão Zupi	PLIM	Eureka
Narrativos	Pré-leitura: diálogo sobre elementos paratextuais, antecipando o conteúdo (7), diálogo com questões de resolução oral relacionadas ao tema da leitura (18), audição da história (16), visualização de um vídeo relacionado com a leitura (4), audição da leitura-modelo expressiva feita pelo professor (2) Durante a leitura: leitura silenciosa (10), leitura coletiva expressiva (3), leitura a pares e resumo oral do texto (2), exploração oral com enfoque na estrutura e finalidade (8), identificação dos elementos da narrativa - momento da ação, personagens, sentimentos e atitudes das personagens, integração da ilustração no texto (8), exploração dos significados das palavras (10)	Pré-leitura: diálogo com questões resolução oral com ativação de conhecimento prévio (15), visionamento de vídeo que se relaciona com o texto (4), visionamento e diálogo sobre elementos paratextuais na obra original ou excerto (4) Durante a leitura: leitura silenciosa (14), leitura oral em voz alta (10), leitura a pares (2), leitura orientada - identificação de sequências descritivas e dialogais no texto (11), exploração oral sobre a importância da entoação, ritmo/pontuação, emoção, pronúncia e fluência na leitura (2) Pós-leitura: exploração oral do texto com enfoque na estrutura, finalidade e tema do texto (13), exploração dos significados das palavras (8), leitura em voz alta das questões de	Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (16) Durante a leitura: leitura silenciosa (23), leitura em voz alta (4), exploração oral com enfoque na estrutura e finalidade (25), exploração dos significados das palavras (3) Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (31), autoavaliação formativa (7)

	Pós-leitura: visionamento do <i>book trailer</i> da história lida (3), antecipação da continuação da história e comparação com a obra na íntegra (1), reconto oral (1), debate sobre o tema lido (11), leitura em voz alta pela professora das questões de interpretação do texto (1), leitura individual silenciosa das questões de interpretação e sugestão de releitura do texto antes de responder às questões (2), resolução de questões de interpretação do texto (20), autoavaliação formativa (1), proposta de pesquisa a partir do texto (5), proposta de leitura da obra na íntegra (5)	interpretação do texto para apurar se existem dúvidas (1), resolução de questões de interpretação do texto (27), autoavaliação formativa (4), debate pós-leitura (14), pesquisa de outras obras relacionadas ao texto lido (3)	
Informativos	Pré-leitura: resolução oral de questões relacionadas ao tema da leitura (8), exploração oral dos elementos paratextuais (4), audição do texto (5), visionamento de um vídeo sobre as características do tipo de texto (4), exploração oral do texto, com incidência na estrutura e finalidade (5), antecipação do conteúdo do texto (1) Durante a leitura: leitura silenciosa (16), exploração oral, com enfoque na sua estrutura e finalidade (10),	Pré-leitura: exploração oral com questões relacionadas ao tema do texto - ativação de conhecimento prévio (7), exploração oral sobre o tipo de texto, com enfoque na estrutura dos artigos de enciclopédia ou entrada de dicionário (2) Durante a leitura: leitura silenciosa (12), leitura dramatizada a pares - entrevistador e entrevistado (1), exploração oral com enfoque na sua estrutura e finalidade (9), identificação de	Pré-leitura: resolução oral de questões sobre o tema com ativação de conhecimento prévio (10) Durante a leitura: leitura silenciosa (10), exploração oral do texto com enfoque na estrutura e finalidade (10), leitura dramatizada (1), exploração do significado das palavras (2) Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (10), partilha de conhecimentos,

	identificação de elementos que compõem uma carta (1), exploração do significado das palavras (4) Pós-leitura: exploração oral sobre o tema (9), exploração dos significados das palavras (4), reconto oral (1), resolução de questões de interpretação do texto (18), sugestão de pesquisas sobre o tema (9), visualização de um vídeo sobre a biografia do autor (1), visualização do <i>book trailer</i> da carta (1), proposta de leitura da obra na íntegra (1), resolução de questões de interpretação do texto (9), autoavaliação formativa (2)	informação relevante no texto (1) Pós-leitura: exploração do vocabulário do texto (1), partilha de conhecimentos e informações transmitidas que suscitaram interesse (5), resolução de questões de interpretação do texto (12), exploração de outras áreas de um site (1), Proposta de pesquisas sobre a mesma temática (2)	informações e/ou sentimentos suscitados (2)
Instrucionais	Pré-leitura: visionamento de um vídeo sobre as características do texto (1), exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (1) Pós-leitura: debate sobre o tema (1), resolução de questões de interpretação (1)	Não há textos instrucionais	Não há textos instrucionais
Descritivos	Pré-leitura: audição do texto (2), exploração oral das características e estrutura do texto (1), visualização de um vídeo sobre as biografias (1)	Durante a leitura: leitura silenciosa (1); exploração oral do texto com enfoque na estrutura e finalidade (3) Pós-leitura: diálogo sobre as diferenças entre	Pré-leitura: questões de resolução oral sobre o tema (1) Durante a leitura: leitura silenciosa (1), leitura em voz alta (1), exploração oral do

	Durante a leitura: leitura em silêncio e em voz alta (1), exploração do vocabulário (1), exploração oral das características e estrutura do texto (1) Pós-leitura: proposta de pesquisa (1), resolução de questões de interpretação do texto (1)	descrições físicas e psicológicas (1), resolução de questões de interpretação do texto (2)	texto (1) Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (1)
Poéticos	Pré-leitura: audição do poema (1), visualização de vídeo relacionado com o texto (1), questões de resolução oral relacionadas ao tema da leitura (3), proposta de pesquisa sobre o tema (1) Durante a leitura: leitura silenciosa (6), leitura coletiva (1), exploração do significado das palavras (3), identificação de palavras que apresentem dificuldade de leitura (1), exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (3) Pós-leitura: identificação de rimas (1), identificação de estrofes (1), partilha de sentimentos suscitados pela leitura do poema (2), resolução de questões de interpretação do texto (6), autoavaliação formativa (3)	Pré-leitura: exploração oral com questões relacionadas ao tema do texto - ativação de conhecimento prévio (6), observação de elementos paratextuais e antecipação do tema (2), exploração oral com enfoque na estrutura e finalidade do texto (1) Durante a leitura: leitura silenciosa (5), leitura coletiva orientada em voz alta e com entoação (3), exploração dos significados das palavras (2) Pós-leitura: memorização do poema (1), exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (5), identificação de rimas (2), identificação de estrofes (4), partilha de sentimentos suscitados pela leitura do poema (4), resolução de questões de interpretação do texto (9), proposta de pesquisas de	Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (4) Durante a leitura: leitura silenciosa (5), leitura coletiva em voz alta (1), exploração oral do texto com enfoque na estrutura e finalidade (5) Pós-leitura: memorização do poema (1), identificação de rimas (1), identificação de estrofes (1), partilha de sentimentos suscitados pela leitura (1), resolução de questões de interpretação do texto (6), autoavaliação formativa (1)

		poemas sobre a temática trabalhada (1)	
Bandas Desenhadas	Pré-leitura: diálogo com questões de resolução oral relacionadas ao tema de leitura (1), audição do texto (1) Durante a leitura: leitura silenciosa (3), exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (2) Pós-leitura: debate sobre o tema lido (1), resolução de questões de interpretação (1), sugestão de pesquisa sobre o tema lido (1)	Pré-leitura: questões de resolução oral sobre o tema (1) Durante a leitura: leitura silenciosa (5), leitura dramatizada (1) Pós-leitura: exploração oral com enfoque na estrutura e finalidade (3), resolução de questões de interpretação (3)	Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (2) Durante a leitura: leitura silenciosa (2), leitura dramatizada (1), exploração oral texto com enfoque na estrutura e finalidade (2) Pós-leitura: resolução de questões de interpretação (2)
Dramáticos	Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas ao tema da leitura (1), audição da leitura-modelo expressiva feita pelo professor (1), exploração oral com enfoque na estrutura e finalidade (1), diálogo sobre os elementos paratextuais para relacionar ao texto (1) Durante a leitura: leitura silenciosa (1), exploração dos significados das palavras (1) Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (1), proposta de pesquisa sobre o tema (1)	Pré-leitura: diálogo sobre elementos paratextuais e antecipação do tema e dos personagens (1) Durante a leitura: leitura dramatizada em grupos (2), exploração oral com enfoque na estrutura e finalidade (2) Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (2), heteroavaliação do desempenho de cada grupo na leitura dramatizada (1), sugestão de leitura da obra integral (2)	Pré-leitura: questões de resolução oral sobre o tema (1) Durante a leitura: leitura silenciosa (1), exploração oral do texto com enfoque na estrutura e finalidade (1) Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (1)
Opinião	Pré-leitura: audição do texto (1), diálogo sobre as	Pré-leitura: diálogo sobre elementos paratextuais e	Não há texto de opinião

	características do texto (1) Durante a leitura: leitura silenciosa (1) Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (1), debate pós-leitura (1)	antecipação do tema (1) Durante a leitura: leitura em voz alta (1), exploração do significado das palavras(1) Pós-leitura: proposta de leitura de mais obras da autora (1), resolução de questões de interpretação do texto (2)	
Diário	Não há texto tipo diário	Pré-leitura: audição de uma mensagem e uma canção relacionada com o tema (1) Durante a leitura: leitura em voz alta (1), exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (1) Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (1)	Não há texto tipo diário

Nota: O algarismo entre parênteses indica o número de vezes que a estratégia foi sugerida no manual.

O manual Missão Zupi sugere aos professores uma quantidade maior de estratégias de compreensão da leitura nos textos narrativos, informativos e poéticos, tanto nos momentos pré-leitura como durante e após a leitura. Neste mesmo manual, para o tipo de texto instrucional, observou-se que não são sugeridas estratégias para serem utilizadas durante a leitura, somente constam sugestões para pré e pós-leitura. No texto descritivo sobre paisagem (p. 50), no manual Missão Zupi, não há propostas de compreensão da leitura, somente uma proposta de escrita a partir do texto. O mesmo pôde ser observado nos seguintes textos: informativo (p. 95), poético (p. 142) e BD (p. 114). Finalmente, para o texto tipo BD (p.54) do manual Missão Zupi, são propostos somente exercícios de gramática para o momento pós-leitura do texto.

No manual PLIM, nos textos narrativos, informativos e poéticos há diversas sugestões de estratégias de compreensão da leitura, que variam desde o momento pré-leitura até o pós-leitura. Nos textos descritivos, foram identificadas algumas sugestões de

estratégias durante a leitura, nomeadamente naqueles que se referiam à paisagem/objeto e pessoas/biografia. Especificamente nos textos descritivos de pessoas/biografia, além de estratégias durante a leitura, são feitas sugestões de estratégias pós-leitura. Nos tipos banda desenhada, dramático, texto de opinião e diário, o manual faz sugestões para os três momentos - pré, durante e pós-leitura. Este manual é o que apresenta a maior quantidade de textos, contudo, nem todos os textos são acompanhados de momentos pós-leitura com a resolução de questões de compreensão. Alguns deles são acompanhados de proposta de escrita (p. 136, 148, 100, 80 e 42), exercícios de gramática (p. 95, 132, 117 e 139) ou proposta de exercício da oralidade (p. 135).

Para todos os tipos de texto presentes do manual Eureka há sugestões de estratégias de compreensão da leitura, para os momentos pré, durante e pós-leitura. Como há o predomínio do tipo narrativo, seguido do informativo e poético, a quantidade de estratégias de compreensão da leitura é também maior nestes três tipos de texto. Quanto ao tipo de texto descritivo, o manual contém somente um, sobre paisagem/objeto, não aparecendo nenhum sobre pessoas/biografia.

Tanto no Missão Zupi como no Eureka, não aparecem lengalengas dentro da tipologia de texto poético, somente as poesias estão contempladas. Ao comparar os três manuais, observou-se que, para os textos narrativos, os três sugerem estratégias de compreensão da leitura para os momentos pré, durante e pós-leitura. Ficou perceptível que os manuais Missão Zupi e PLIM apresentam maior quantidade e variedade de sugestões de estratégias de compreensão da leitura para os tipos de texto narrativos, informativos e poéticos.

3.1.4 Perspetiva dos professores sobre as estratégias promotoras da compreensão leitora apresentadas pelos manuais e as suas práticas neste âmbito

O Quadro 13 sintetiza as opiniões dos professores entrevistados. Pode-se observar a primeira categoria de análise - Utilização do Manual, as subcategorias e as unidades de registo extraídas das unidades de contexto. Estas últimas, na coluna da direita, espelham a perceção dos professores sobre como a compreensão leitora é trabalhada nos manuais que utilizam. O Quadro da 1.^a Unidade de Análise Questões 1 a 14, com as unidades de contexto (transcrições de algumas falas dos professores), pode ser visualizada no Anexo K.

Quadro 13*Unidade de análise - categoria 1*

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registro
Categoria 1 – Utilização do Manual	1.a. Manual como um guia	Guiar Apoiar Complementar o trabalho Sistematizar os conteúdos Facilitar o estudo autônomo
	1.b. Uso de materiais/recursos complementares aos manuais	Elaborar perguntas extra Adaptar perguntas das fichas (do caderno de apoio ou caderno de fichas) Utilizar recursos de outras editoras Escola virtual Procurar mais textos de um tipo específico
	1.c. Adaptação de textos	Estender o texto (aceder a obra completa) Selecionar as perguntas que interessam Selecionar alguns textos do manual Utilizar os manuais adaptados enviados pelas editoras Adaptar com as propostas do próprio manual
	1.d. Integração curricular	Propostas no início de cada capítulo Pouca ligação com outras áreas Integração maior com Estudo do Meio Indicação para integrar com Educação para a Cidadania Importância do professor promover a integração curricular Sugestão de um manual de sequências didáticas interdisciplinares
	1.e. Propostas de atividades extras	Poucas propostas extras Algumas propostas de difícil execução

		Pouco tempo para realizar as propostas extras
	1.f. Perguntas que geram mais dificuldades nos alunos	Dar opinião Comentar Justificar por palavras próprias Fazer inferências Relacionar ideias Interpretar poesias
	1. g. Estratégias de compreensão da leitura propostas pelos manuais	Pesquisar vocabulário Sublinhar Enumerar características Conhecer as especificidades do texto Poucas estratégias facilitadoras da compreensão (não são sistemáticas e são pouco explícitas) Estratégias mais associadas à produção escrita

Foi consensual entre os professores dos três grupos focais a visão do manual como um guia, um apoio, instrumento que complementa o trabalho didático, ajuda a sistematizar os conteúdos e facilita o estudo autónomo. Claramente, os três grupos focais valorizam o manual como um instrumento de excelência, mas sublinham a necessidade de o professor relacionar os conteúdos trabalhados ao contexto envolvente, aos interesses de cada grupo de alunos e procurar oferecer recursos para além do manual. Estes resultados sugerem que os professores utilizam os seus conhecimentos pedagógicos para fazer a extensão dos conteúdos ou temas que sentem necessidade em aprofundar ou trabalhar mais tempo com os seus alunos.

Quanto ao uso de materiais/recursos complementares aos manuais, uma professora do grupo focal PLIM referiu sentir necessidade de, por vezes, adicionar perguntas de compreensão da leitura às do manual e/ou adaptá-las para alguns alunos, ao fazer a diferenciação pedagógica. Também referiu construir fichas complementares, sempre que sente necessidade. Outros dois professores do grupo focal PLIM, referiram utilizar, com frequência, recursos digitais (vídeos), os caderno de fichas e o caderno de apoio ao estudo com os seus grupos de alunos. As professoras do grupo focal Eureka referiram utilizar fichas adaptadas, fichas de consolidação e apontamentos construídos no caderno diário dos alunos, para além de recursos digitais disponíveis na Escola Virtual e

na Aula Digital. Este grupo referiu que, em alguns momentos, constrói material complementar ao manual, para ir ao encontro das necessidades e curiosidades dos alunos. As professoras do grupo focal Missão Zupi referiram que o manual apresenta boas indicações e recursos complementares, portanto, só recorrem a outros materiais quando planeiam fazer a interdisciplinaridade com estudo do meio ou com a matemática.

Os professores do grupo PLIM referiram fazer, frequentemente, a extensão dos textos, facilitando o acesso às obras completas, livro físico ou através da visualização do livro em formato eletrónico. Uma professora do grupo Eureka referiu que não adapta o texto em si, mas seleciona as perguntas de interpretação que considera mais relevantes os alunos resolverem. Outras duas professoras do grupo Eureka referiram que selecionam alguns textos do manual de acordo com o tema que estão a trabalhar com a turma, não seguindo a ordem exata em que aparecem no manual. Desta forma, referem que conseguem adaptar temas mais transversais e do interesse do grupo aos textos do manual, recorrendo aos textos quando determinado tema está a ser trabalhado, dando resposta às necessidades da turma. O grupo de professores que utilizam o Missão Zupi referiu não ser preciso fazer muitas adaptações nos textos do manual, pois recorrem ao manual adaptado que a editora lhes envia.

Quanto às propostas interdisciplinares constantes nos manuais, os três grupos focais referiram que reconhecem o esforço dos autores de manuais em indicar os momentos em que se pode relacionar com diferenças áreas curriculares (identificações no início de cada capítulo), mas referem que esta ligação ainda é insípida. Na maioria das vezes em que aparecem indicações, são sugestões de integração curricular com as áreas de Estudo do Meio e/ou Educação para a Cidadania. Uma professora do grupo focal Eureka referiu que a ligação com a matemática e artes fica muito aquém. De forma complementar, outra professora do grupo Eureka partilhou um sugestão para os autores de manuais: a criação de um manual de sequências didáticas interdisciplinares. Portanto, todos os entrevistados concordaram que o professor é a peça fundamental na promoção da integração curricular.

Relativamente às propostas extras dos manuais, o grupo focal que utiliza o Missão Zupi referiu que o manual não traz muitas atividades extras, mas recorrem ao dossier que receberam juntamente ao projeto e à escola virtual. No grupo focal de professores que utiliza o PLIM, dois professores referiram que o manual tem propostas de atividades, porém, algumas são de difícil execução. Um exemplo dado por uma professora deste grupo, foi a proposta do manual PLIM denominada "investiga", que se torna difícil pelo

facto de ter de gerir o grupo e dar conta de manter o acesso aos computadores ao mesmo tempo. No grupo que utiliza o Eureka, as professoras referiram que, apesar de o manual ter algumas propostas extras, sentem que têm pouco tempo para realizá-las.

Ao referirem as perguntas que geram mais dificuldade nos alunos, os três grupos focais mencionaram as perguntas cujas respostas são abertas, quando se pede ao aluno para dar a sua opinião, comentar e justificar por palavras próprias. Adicionalmente, dois professores do grupo que utiliza o PLIM referiram que os alunos demonstram dificuldades nas perguntas inferenciais, mesmo considerando que são poucas no manual. Outra professora deste mesmo grupo, referiu que, além das inferenciais, os alunos apresentam dificuldades nas perguntas em que precisam de relacionar ideias. Uma professora do grupo focal Eureka referiu que os seus alunos também apresentam dificuldades em interpretar as poesias que aparecem no manual.

No que toca às estratégias de compreensão da leitura, os grupos que utilizam o Missão Zupi e o Eureka mencionaram que ambos os manuais não apresentam estratégias de forma explícita. Uma das professoras do grupo que utiliza o PLIM referiu que o manual propõe algumas estratégias de compreensão da leitura, mas são poucas e aparecem de forma assistemática. Os outros dois professores que utilizam o PLIM referiram que o manual propõe estratégias associadas à escrita, sendo as estratégias associadas à compreensão da leitura escassas.

De seguida, no Quadro 14 é possível observar a segunda categoria de análise - Didática dos professores, as subcategorias e as unidades de registo extraídas das unidades de contexto.

Quadro 14

Unidade de análise - categoria 2

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
Categoria 2 – Didática dos professores	2.a. Explicação dos objetivos de leitura da aula	Planear os objetivos por semana Explicar os objetivos antes de conteúdos novos Explicitar os objetivos consoante o género textual
	2.b. Monitorização da compreensão da leitura dos alunos	Perguntas de compreensão coletiva/autónoma (oralmente, em diálogo) Exercícios no manual e fichas de leitura Exercícios na Escola Virtual

		Verifica-se a compreensão de notícias do dia a dia e de momentos quotidianos Análise parágrafo a parágrafo (de ideias principais) e exploração das palavras mais complexas Uso do programa Lexplore*
	2.c. Demonstração/ exemplificação de estratégias de leitura	Analisar pormenorizadamente o texto - estrutura/tipo de texto (pré-leitura) Ouvir o texto Ler de forma coletiva ou a pares em voz alta Ler individualmente, silenciosamente Ouvir a leitura modelo feita pelo professor Sublinhar, resumir partes (durante a leitura) Perguntar e debater sobre o tema do texto lido (pós-leitura) Explicitar como encontrar as informações no texto (pós-leitura) Pesquisar o significado de palavras Ordenar ideias do texto antes de responder as questões de interpretação
	2.d. Explicitação da estrutura de cada tipo de texto	Explicar as informações sobre os diferentes tipos de texto utilizando as explicações do manual, vídeos e cartazes (manual interativo) Escola virtual Partir da observação dos alunos para encontrar as diferenças Comparar textos para identificá-los
	2.e. Ênfase em algum tipo texto no trabalho da compreensão leitora	Narrativos Informativos (ex. Notícias)

		Identificação pessoal com o texto (variação individual)
	2.f. Transferência/aplicação das estratégias de compreensão da leitura em outras áreas	Pesquisar em recursos digitais Resolver problemas na matemática Aplicar em situações quotidianas
	2.g. Dificuldades gerais de compreensão observadas nos alunos	Vocabulário reduzido Desconhecimento de expressões idiomáticas Sentido figurado Dificuldade em níveis mais complexos de compreensão do texto
	2.h. Aplicação autónoma das estratégias de leitura	Projeto 10 minutos a ler Leitura autónoma livre Autoavaliações Trabalhos em grupo Elaboração de perguntas sobre o texto e partilha com a turma

*Nota: O projeto Lexplore + Leitura foi recomendado pela Direção-Geral de Educação às escolas como um instrumento útil a ser utilizado nos processos de monitorização e aprendizagem da leitura. É um sistema utilizado em diversos contextos educativos em Portugal para rastrear a capacidade leitora, detetando as dificuldades através da conjugação de inteligência artificial e de tecnologia de rastreio ocular. O programa ajuda a avaliar e acompanhar o desenvolvimento das competências de leitura, com um foco na compreensão e na fluência dos alunos, e fornece dados de fluência até para a leitura silenciosa (QiPP, 2022).

Os professores entrevistados manifestaram adotar práticas diferentes. No grupo que utiliza o manual Eureka, duas professoras referiram não explicar os objetivos de leitura antecipadamente, mas sim os objetivos gerais, sempre que iniciam novos conteúdos. Uma professora deste grupo partilhou que explica os objetivos de leitura, assim como os das outras áreas, semanalmente. Planeia os conteúdos com os alunos e os respetivos objetivos de aprendizagem por semana, deixando-os expostos no quadro da sala. Os professores que utilizam o PLIM referiram que explicam os objetivos de leitura da aula quando estão a trabalhar com diferentes géneros textuais, fazem antecipações à leitura e chamam a atenção dos alunos para os aspetos importantes em cada tipo de texto.

As professoras do grupo Missão Zupi compartilharam que explicam aos seus alunos os objetivos de leitura da aula, explicitando se a leitura será para avaliar a fluência, para expandir o vocabulário, orientando-os na interpretação do texto.

A monitorização da compreensão da leitura dos alunos é feita, majoritariamente, através de perguntas sobre o texto, dialogando de forma coletiva ou fazendo perguntas oralmente a um (a) aluno(a). Os professores dos três grupos focais utilizam esta estratégia de questionar os alunos durante e após a leitura para se certificar de que estão a acompanhar e a construir o significado do texto. Como referido por um professor do grupo PLIM, "escolher partes do texto e perguntar ou ir desmontando o texto..." (p. 2) é a forma mais utilizada para monitorizar a compreensão. Uma professora do grupo Eureka referiu que analisa parágrafo a parágrafo com os alunos, orientando-os a apontar ideias principais ao lado, portanto, uma estratégia que apoia a construção do significado de forma gradual, alinhada à estratégia referida pelos professores do grupo PLIM, que também "desmontam" o texto para ajudar os alunos a compreender e exploram o significado de palavras complexas no decorrer da leitura.

A resolução de exercícios na plataforma online Escola Virtual, no manual e nas fichas de leitura é, também, uma forma de monitorizar comum a todos os professores entrevistados. As professoras entrevistadas que utilizam o manual Eureka, fizeram menção ao programa Lexplore como uma ferramenta útil de monitorização e compreensão da leitura: "(...) faz um despiste ocular e às vezes até nos dá a perceção de alguns problemas que as crianças possam ter que não advêm só da leitura e da descodificação, mas também de algum problema na visão, na audição... é muito interessante" (p.2). Outra prática de monitorização, mencionada por uma professora do grupo Eureka, é a verificação contínua, através de questões de aula, de exercícios do manual, da plataforma online Aula Digital e, em especial, através dos momentos quotidianos, quando surge uma notícia em conversa entre os alunos ou nas aulas de campo. A professora aproveita estes momentos espontâneos para fazer perguntas que monitorizem a compreensão, mediando a construção dos significados por parte dos alunos e fazendo-os pensar sobre a própria maneira de interpretar os textos, ajudando-os a desenvolver a metacognição.

Todos os professores entrevistados exemplificam aos seus alunos algumas estratégias de compreensão da leitura. Um dos professores do grupo PLIM referiu fazer perguntas logo após a leitura do texto, antes dos alunos passarem às perguntas de interpretação do manual. Assim, comentou que algumas perguntas que foram discutidas

em grande grupo oralmente, aparecem também no manual, mas outras não. Este professor sublinhou a necessidade de os manuais apresentarem mais perguntas de nível complexo, que não fiquem só pelo literal, como acontece na maioria das vezes: " (...) porque eu procuro que os meus alunos olhem para além do texto. E isso, na interpretação nos manuais, fica muito pelo literal e, portanto, há outros níveis de compreensão" (p. 2). Outra estratégia que demonstra e aplica nos momentos pré-leitura, sempre que inicia um novo género textual, é a análise pormenorizada do texto, da sua estrutura e tipo de texto. Uma professora do mesmo grupo referiu que exemplifica estratégias durante a leitura, como sublinhar e resumir partes do texto, e reforçou a necessidade de ser explícita nestas instruções. De forma complementar, uma professora do grupo PLIM referiu que sente necessidade de explicar aos alunos como ir à procura de informações no texto, "Porque quando não se tratava de uma pergunta de compreensão literal, eles respondiam-me, mas não está aqui a dizer nada. (...) fizemos uma espécie de tabela sobre o que é que significa isto, qual é o sentimento da personagem, o que é que esta personagem quis passar ao dizer isto, qual é o sinal de pontuação que aqui está. É uma pergunta, é uma exclamação..." (p.3).

As estratégias de compreensão da leitura como a leitura coletiva em voz alta, seguida da leitura individual silenciosa, assim como a pesquisa do significado das palavras desconhecidas foram mencionadas por todos os professores entrevistados. As professoras do grupo Missão Zupi referiram que gostam de iniciar pela audição do texto, antes da leitura coletiva ou a pares, ou da leitura modelo feita por elas. Assim como um professor do grupo PLIM, uma professora do grupo Missão Zupi referiu que coloca questões oralmente, para se certificar de que entenderam o texto lido antes de iniciarem a resolução das questões do manual. No grupo que utiliza o Eureka, foi valorizada a importância da leitura com expressividade, entoação, sendo que as três professoras referiram demonstrar a leitura dramatizada. Uma das professoras, inclusivamente, mencionou "É quase como sair do texto e viajar para outra dimensão. Ou então, faz de conta, não é? (...) Vamos fazer de conta. Vamos encenar esta situação... para viver a história de uma maneira diferente com estes pequeninos (...) Criando dinâmicas de intenção aqui na leitura" (p.3). Uma outra professora do grupo Eureka partilhou uma estratégia que começou por exemplificar e que, atualmente, os seus alunos fazem-na autonomamente: ordenar as ideias do texto, utilizando cores diferentes, antes de responder as questões de interpretação.

Foi notório que todos os professores entrevistados entendem a necessidade de dialogar explicitamente sobre a estrutura de cada tipo de texto. Utilizam as explicações dos manuais, complementam com a Escola Virtual e comparam diferentes tipos de textos, para que os seus alunos percebam e identifiquem as suas diferenças. Uma professora do grupo Eureka destacou que considera importante partir da observação dos alunos para encontrar as diferenças nos textos: "Eu gosto muito de partir pelo que eles notam de diferente. (...) Eles próprios perceberem que existe uma diferença. Seja no trato da primeira pessoa ou não. E qual é que é a diferença (...) E qual é a intenção de cada texto também..." (p.5).

Os professores entrevistados apresentaram diferentes pontos de vista, mas a maior parte recaiu sobre a mesma escolha de tipo de texto para trabalhar mais a fundo a compreensão leitora, o narrativo. As professoras do grupo Missão Zupi partilharam que, pelo facto de os seus grupos de alunos gostarem mais dos textos narrativos, pois aparecem diálogos e podem realizar uma leitura expressiva, mostram-se mais motivados. Normalmente, fazem a leitura destes textos a pares ou em grande grupo, representando os personagens da narrativa. Duas professoras do grupo PLIM referiram que dão ênfase aos narrativos, alegando que conseguem trabalhar tudo. Consideram-nos muito ricos, pois podem ir além, fazendo com que os alunos reflitam sobre a intencionalidade do autor. Adicionalmente, um dos professores do grupo PLIM destacou que "Não quer dizer que os outros [referindo-se aos outros tipos de texto] não tenham. Por exemplo, na notícia, começa a ser cada vez mais necessário eu alertar, ou nós alertarmos, para os sites fidedignos e alertar para o que é verídico e para o que não é. Eu acho que isso é um caminho que nós temos mesmo de fazer, porque não podemos aceitar a primeira coisa que nos aparece à frente e, então, agora com as questões da inteligência artificial mais ainda. Portanto, procuro sempre fazer esse alargamento [referindo-se ao alargamento dos textos, indo além do que está escrito]"(p. 5).

No grupo de professores que utiliza o manual Eureka, foi mencionado que tentam diversificar o trabalho de compreensão da leitura com diferentes tipos de texto, mas duas professoras deste grupo recorrem, sobretudo, aos narrativos e informativos. Além de serem os mais frequentes nos manuais, sentem que os alunos gostam dos temas que os textos narrativos e informativos abordam e, quando se identificam com o tema, apresentam maior facilidade na compreensão. Uma professora deste grupo partilhou que considera difícil afirmar que um tipo de texto seja mais fácil para se trabalhar a compreensão leitora, uma vez que "aqueles que eles compreendem melhor são aqueles

[textos] que têm os assuntos que lhes mexe no coração. Não há um texto específico para todos. Há alguns que se ligam a determinados textos e outros não, depende daquilo que se relaciona. (...) quando toca no coração, está feito. Porque tocou, arrumou. (...) eles prestam muita atenção quando são notícias e quando é o real (...) Quando há as lendas e quando há as histórias que eles querem saber mais e mais, é porque está a tocar no coração. Eu acho que não há um tipo específico que lhes vai tocar. Depende do assunto" (p. 5-6).

A transferência/aplicação das estratégias de compreensão da leitura em outras áreas é realizada por todos os entrevistados nos momentos de pesquisas em plataformas digitais, na realização de problemas matemáticos e em situações quotidianas. Uma professora do grupo Eureka exemplificou como é feita a aplicação das estratégias de compreensão da leitura no âmbito da matemática: "Na compreensão, por exemplo da matemática, no caso dos problemas, eu peço para sublinharem os dados, o que que é importante, analisar oralmente o problema, ou seja, acabo por fazer a interpretação da leitura nestes momentos" (p. 6). Neste mesmo grupo, uma professora explicou como promove a transferência das estratégias para o dia a dia: "Porque a compreensão está em tudo. (...)procuro fazer a interligação das áreas em todos os momentos do dia a dia, por exemplo quando pedem para ir à casa de banho e estruturam a frase como uma afirmação. Eu peço que refaçam frase em forma de pergunta, para que compreendam que devem utilizar a intenção correta, consoante a situação" (p. 6).

A dificuldade geral de compreensão da leitura ocorre devido ao vocabulário reduzido dos alunos, segundo os três grupos focais de professores. Para além disso, os três professores do grupo PLIM referiram a dificuldade em compreender o sentido figurado das palavras e algumas expressões idiomáticas. Uma professora do grupo Eureka e dois professores do grupo PLIM mencionaram a dificuldade em perceber níveis mais complexos de perguntas de compreensão de texto, ou seja, aquelas que não são literais e que as informações não estão explícitas no texto.

Finalmente, a aplicação autónoma das estratégias de leitura é feita pelos alunos nos momentos em que se autoavaliam, através de perguntas de interpretação, de apresentações que fazem uns aos outros e através da "leitura em um minuto", em que avaliam a fluência na leitura. O "Projeto 10 minutos a ler", implementado em diversas escolas e referido pelo grupo focal de professores que utilizam o Missão Zupi, é um momento propício para a aplicação das estratégias também. Neste Projeto, o professor determina, junto ao seu grupo, 10 minutos diários dedicados à leitura livre e autónoma.

Uma professora do grupo ZUPI e uma professora do grupo PLIM partilharam que os seus alunos aplicam estratégias de compreensão da leitura nos momentos de leitura individual, quando terminam uma atividade antes dos restantes da turma, conforme alinhado previamente entre professores e alunos.

Importa também referir que alguns professores expressaram sentimentos e percepções baseados em suas experiências práticas. De seguida, foram organizadas estas partilhas feitas no momento final das entrevistas, no bloco C, quando foi aberto um momento para comunicarem algo que considerassem relevante:

- Poucos textos dramáticos nos manuais

" (...)faz falta, porque num texto dramático, como já foi há um tempo que trabalhámos, tinham muitas palavras, muito vocabulário diferente e depois tinham as indicações cénicas, que eles não sabiam o que eram. Se aparecesse mais, era uma coisa que eles iam gostar muito(...) É um tipo de texto que eles também gostam muito, podem representar, podem atuar, fazer as mini atuações em grupos, (...)treinámos sempre em grupo e, depois, apresentam à turma, mas realmente aparecem muito poucos (...). Eu acho que o nosso manual deve ter tido, desde o início do ano, uns dois ou três. Não mais do que isso." (p.3). Prof.^a do grupo focal ZUPI

- Pouco interesse dos alunos em ler obras completas

" O facto de usarmos muitos manuais, perde-se aqui os livros. Os livros de histórias que eles poderiam ler. E deveriam ler...eles acabam por não ler (...) perdem o gosto pela leitura. Eu noto isso." (p.4). Prof.^a do grupo focal Eureka

" (...) acho que é criar estratégias para que criem o gosto pela leitura, porque acredito que se eles lessem mais, obviamente, de forma até autónoma iriam desenvolver melhor as competências de compreensão da leitura." (p.11). Prof.^o do grupo focal PLIM

" O que posso complementar é que um aluno que tem o gosto pela leitura, gosta de ler, não vai ter dificuldades, em regra geral, na interpretação, na compreensão leitora. Mas a grande dificuldade que sinto é levar os alunos a gostar de ler. Eles querem coisas rápidas que não exijam muito esforço... não criam aquele bichinho de querer mais, ler mais e mais..."(p.8). Prof.^a do grupo focal Eureka

" Sinto que alguns pais acham que, quando os filhos aprendem a ler, já não precisam que nós, adultos, sejamos os mediadores numa leitura com entoação, com perguntas ao meio do livro para antecipar o que vem... por isso é que acho que se desinteressam. Eles gostam quando lemos com entoação, quando fazemos pausas de surpresa, medo... e alguns pais

nos deixam sozinhas nisto. Nós fazemos na escola, mas não pode ser só isso." (p.8). Prof.^a do grupo focal Eureka

- Pouco tempo para trabalhar bem a leitura e a escrita no 1.º CEB

"O que eu noto é que nos dá imenso trabalho conduzi-los numa escrita e numa leitura correta, é algo que despende de nós muitíssimo investimento. Porque eles escrevem espontaneamente, depois temos que dar espaço, depois têm que reler para perceber e depois entram em pânico, porque nem eles próprios percebem o que escreveram (...) Quase que dá vontade, se pudesse, de deixar de lado tudo o que é a parte das gramáticas e fazer isso no primeiro ciclo e ter uma dedicação plena e ampla à parte da escrita e à parte da leitura. Porque ao fazermos isto, estamos a dedicar também à gramática, sem querer (...) Não estamos a dar-lhe nomes, mas estamos a fazê-lo, não é? E com estes conteúdos todos gramaticais impostos que temos que introduzir no primeiro ciclo, é difícil termos um tempo para nos dedicarmos especificamente à leitura e à escrita de forma clara, não é? E tranquila. Em que eu sinta, ok, esses meninos terminaram o quarto ano e estão a saber ler e escrever bem. Eu consigo transmitir a minha ideia, porque é comunicação em si, não é? Está a acontecer a comunicação. É difícil... Eu sinto isso." (p. 5). Prof.^a do grupo focal Eureka

"(...) aquilo que eu sinto a determinada altura, é que eu precisava de mais tempo para conseguir ir a estes pormenores todos (...) Porque os conteúdos são tantos, que nós não temos tempo para trabalhar bem ao pormenor tudo aquilo que queremos [referindo-se à compreensão da leitura e escrita de textos]. (...) eu considero que, se no primeiro ciclo, nós trabalhássemos muito bem leitura, compreensão, escrita, sem propriamente começarmos logo a atribuir o nome gramaticalmente correto às coisas... Ou seja, podemos trabalhar a partir da gramática textual, daquilo que surge nos textos, como, por exemplo, eu consigo trabalhar a concordância e organização frásica, sujeito, predicado e complemento quando eles escrevem e quando trabalho com eles a pontuação. Portanto, se conseguíssemos fazer isso e nos preocupássemos com um bom cálculo mental, sentido de número, algoritmo, capacidade de resolução de problemas e lógica... pronto. O resto é o resto e eles teriam tempo para aprender. Com mais maturidade e outro tipo de abordagem. Sinto que não há tempo para fazer!" (p.9-10) Prof.^a do grupo focal PLIM

"Penso que se tivéssemos mais tempo para trabalhar a compreensão e promover a leitura fora da sala de aula também conseguiríamos resultados melhores na compreensão da leitura." (p.11). Prof.^a do grupo focal -PLIM

"(...) depois não temos tempo, precisávamos de mais tempo. Em resumo, é muito isso, precisávamos de mais tempo. Se calhar, podíamos ir gradualmente acrescentando, para dar tempo em determinados anos, para nós nos centrarmos em dois, três, quatro géneros textuais para serem bem trabalhados e depois, ao longo da escolaridade, irmos adicionando. Mas isso, lá está, é só uma reflexão." (p.10). Prof.º do grupo focal PLIM

A comparação entre os dados recolhidos dos manuais e das entrevistas aos grupos focais de professores revelou que existe uma discrepância entre as estratégias de compreensão da leitura propostas pelos manuais e as perceções dos professores sobre estas estratégias. Os professores referiram que os manuais apresentam poucas estratégias, o que levanta dúvidas sobre o porquê desta perceção. Será que não estão suficientemente explícitas nos manuais? De entre diversas estratégias de compreensão da leitura, o manual PLIM sugere a resolução oral de questões, para a ativação de conhecimento prévio (pré-leitura), a exploração dos significados das palavras (durante a leitura) e o debate sobre o tema lido (pós-leitura). O manual Missão Zupi sugere a exploração oral das características e da estrutura do texto (pré-leitura ou durante a leitura), a identificação dos elementos do texto - momento da ação, personagens, sentimentos e atitudes das personagens, integrando a ilustração no texto (durante a leitura) e a avaliação formativa (autoavaliação da compreensão leitora, pós-leitura). O manual Eureka sugere o diálogo sobre conhecimentos prévios acerca do tipo de texto (pré-leitura), a leitura dramatizada (durante a leitura) e a partilha de sentimentos suscitados pela leitura do texto (pós-leitura). Por sua vez, o que se observou foi que, embora alguns professores mencionem o uso destas estratégias, parecem não as identificar nos manuais.

Por fim, os entrevistados ressaltaram que os manuais ainda apresentam uma grande parte de questões de interpretação de níveis de compreensão básico, em detrimento de questões que envolvam inferências, organização e relação de ideias/informações e análise/avaliação de conteúdo ou elementos textuais.

3.2 Discussão dos Resultados

Os manuais Missão Zupi, PLIM e Eureka estão alinhados com o currículo nacional e implementam-no de formas diferentes, o que se traduz em propostas variadas relacionadas com a leitura e com os processos de compreensão da leitura. Como observado nos manuais Missão Zupi e PLIM, as características dos diferentes tipos de texto são abordadas de forma implícita e explícita. Esta forma de trabalhar a compreensão da leitura é benéfica pois, ao propor momentos de autorreflexão sobre a própria

linguagem, sobre a estrutura de cada tipo de texto e sobre seu conteúdo, se está a favorecer o desenvolvimento da metacognição dos alunos (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Seifert, 2021; Sim-Sim, 2007; Smith et al., 2021). Além disso, a valorização da realização de extensão dos textos, pelos três manuais, vai ao encontro do que preveem as AE (DGE, 2018). Ao ter acesso às obras completas, fazerem pesquisas e projetos de leitura, os alunos desenvolvem capacidades transversais.

Da mesma forma que Seifert (2021), neste estudo detetou-se que as tipologias textuais mais frequentes nos manuais de Português do 4.º ano são a narrativa e informativa. Este resultado quanto à narrativa, é de salutar, uma vez que para o ensino da compreensão leitora a utilização de textos mais longos e a leitura de obras de ficção, tem-se mostrado benéfico para o desempenho dos alunos, pois oferece maiores oportunidades de exploração dos aspetos textuais (Jerrim & Moss, 2019; Pfost & Heyne, 2023; Smith et al. 2021). Sendo que o manual Eureka apresenta, em média, um maior número de caracteres em relação aos outros dois manuais analisados, este resultado sugere que este pode constituir um melhor recurso para trabalhar a compreensão da leitura . Não obstante, continua a ser importante que os alunos tenham contacto com diferentes tipologias textuais, para desenvolverem a capacidade de compreender todos os tipos de texto (Araújo et al., 2009; Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Cordeiro et al., 2021; DGE, 2018; Seifert, 2021; Sim-Sim, 2007; Smith et al., 2021).

Os resultados da análise dos textos dos três manuais sugerem uma tentativa dos autores em diversificar, recorrendo a diferentes autores e selecionando os excertos consoante a intencionalidade pedagógica. Assim, dão a conhecer aos professores, aos alunos e aos seus familiares uma panóplia de textos que vai muito além dos indicados pelo PNL 2027. Em todos os manuais de Português do 4.º ano, mais de 50% dos textos não faz parte do catálogo do PNL 2027. Por outro lado, a manutenção de alguns textos contemplados pelo PNL 2027 nos manuais indica a relevância e o impacto do PNL 2027 na construção dos materiais didáticos, neste caso os manuais escolares, alinhando-os às necessidades reais da prática educativa (Crato, 2025; Hansen, 2018).

A observação de diferenças significativas somente na tipologia Narrativa nos três manuais, para os níveis de perguntas 1, 2 e 4, vai ao encontro de estudos anteriores (Araújo et al., 2009; Cordeiro et al., 2021; Seifert, 2021) que observaram o predomínio da tipologia narrativa nos manuais e o predomínio de perguntas de nível 1. Porém, sugere uma maior preocupação dos autores de manuais com a diversidade dos tipos de texto e dos níveis das perguntas de compreensão da leitura. Apesar de a maior parte das perguntas

continuarem a ser de nível 1, já se observa um grande número de perguntas de nível 3, seguido do nível 4 e 2 em todos os manuais analisados. A percepção dos professores sobre a quantidade inferior de questões que envolvam inferências (nível 2) e a partilha de opinião/análise crítica (nível 4), vai ao encontro do observado na análise quantitativa dos manuais. O facto de apenas na tipologia Informativa se terem observado diferenças significativas nos três manuais, para a proporção de perguntas de nível 3, pode ser explicada pela exigência dos textos informativos quanto a relacionar ideias para se construir significado.

Foi possível identificar que a percepção dos professores é de que os alunos ainda sentem bastante dificuldade para expressar as suas opiniões e fundamentá-las, assim como inferir informações que dependam de relacionar ideias do texto, ao encontro do que se verificou no estudo de Rice et al. (2024).

Assim como identificado por Cordeiro et al. (2021) e Seifert (2021), os manuais analisados neste estudo contêm, maioritariamente, perguntas de níveis de compreensão que envolvem a localização e retirada de informação explícita nos textos ou envolvem fazer inferências diretas. Porém, parece ter havido alguma evolução no que toca aos tipos de perguntas propostas nos manuais de Português 4.º ano em vigor em Portugal, que, segundo Cordeiro et al. (2021) não promoviam o desenvolvimento do pensamento crítico, nem a capacidade de relacionar informações. Nos manuais analisados neste estudo identificaram-se perguntas que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, apesar de os professores dos três grupos focais referirem que os seus alunos têm dificuldades em dar opinião, refletir de forma crítica e, por vezes, estabelecer relações entre ideias. Contudo, por serem níveis de compreensão mais complexos do ponto de vista cognitivo, exigem mais tempo de trabalho e sistematização para começarem a se desenvolver no 1.º CEB e aprofundarem-se nos ciclos de ensino que se seguem (Duarte et al., 2023; Moats, 2020; Neri et al., 2025).

Quanto aos níveis de compreensão, o manual Eureka continua a destacar-se; com um maior número de perguntas e maiores proporções de questões dos níveis 1, 2 e 4, o que sugere uma maior qualidade deste manual no que toca à implementação do currículo no exercício da compreensão leitora. Logo, percebeu-se que a capacidade de estabelecer relações entre ideias e informações é trabalhada, por grande parte dos professores, conforme mencionado por eles, como uma extensão dos manuais, de forma a apoiá-los no estabelecimento destas ligações e na construção de sentido.

Ao comparar as diferentes propostas dos manuais Missão Zupi, PLIM e Eureka, foi possível perceber que o Eureka propõe o treino da fluência de forma explícita, enquanto o PLIM aborda a fluência, essencialmente, nos momentos de autoavaliação e o Missão Zupi propõe treinos de leitura, sem deixar indicações aos professores e/ou alunos sobre a importância da fluência. Contudo, os enunciados das questões de interpretação de texto no manual Missão Zupi, parecem valorizar a compreensão da leitura - capacidade que depende de uma boa fluência, como refere Rasinski (2014).

Outro aspeto relevante é a proposta de audição de alguns textos em todos os três manuais (previamente à leitura individual ou em grupo), o que poderá proporcionar aos alunos uma leitura diferente, com a intencionalidade de compreensão, favorecendo a atribuição de significado ao texto lido. Esta perspetiva vai ao encontro do Modelo SVR (Gough & Tunmer, 1986, como citado em Government of South Australia - Department for Education, 2020), os manuais parecem estar a levar em consideração as competências de decodificação e compreensão da linguagem oral, ao sugerirem a audição prévia de alguns textos, para que os alunos consigam compreender melhor os textos no momento da sua leitura autónoma.

A antecipação do tema, com perguntas, diálogo entre professor-alunos para ativação de conhecimento prévio e realização de previsões, sugerida nos momentos pré-leitura nos três manuais analisados, é uma estratégia de compreensão da leitura relevante e referida na literatura científica (Mullis et al., 2023; Willingham, 2023a).

A estratégia pré-leitura mais sugerida pelos três manuais é o diálogo com questões de resolução oral relacionadas com o tema de leitura, o que indica a importância que os autores dos manuais dão à ativação do conhecimento prévio dos alunos para o processo de compreensão da leitura (Mullis et al., 2023; Sim-Sim, 2007).

Outra característica observada nos três manuais foi a sugestão da estratégia de exploração oral do texto, com enfoque na estrutura e na finalidade, durante a leitura. Em consonância com Araújo et al. (2009), Bogaerds-Hazenberg et al. (2022), Smith et al. (2021) e Willingham (2006), esta estratégia de compreensão da leitura promove nos alunos o desenvolvimento do pensamento metalinguístico, pois ao estimular a autorreflexão e o diálogo, o professor atua como andaime no processo de construção do significado dos textos. De forma explícita, guia os pensamentos dos alunos acerca do que aprenderam sobre a estrutura dos textos e facilita a associação dos diferentes tipos de texto às estratégias de compreensão da leitura necessárias para melhor compreenderem o que leem.

Os três manuais propõem a resolução de questões de interpretação como uma das estratégias de compreensão pós-leitura, na maior parte dos textos, o que confirma a importância de se verificar sistematicamente e sequencialmente a compreensão do que se lê, para progredir nesta capacidade (Sim-Sim, 2007).

As estratégias de compreensão da leitura mencionadas pelos professores dos três grupos focais vão ao encontro do que refere Sim-Sim (2007); pedir para os alunos para sintetizarem à medida que avançam na leitura, parafraseando partes do texto, estimulando-os a sublinhar e tomar notas no decorrer da leitura e, assim, desenvolver a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem da compreensão da leitura. Ao refletirem e criarem imagens mentais sobre o que foi lido e associarem-nas às suas experiências (ex. sensoriais ou sentimentos) têm maior possibilidade de sucesso na compreensão da leitura.

Quanto à estratégia de "desmontar o texto", ou seja, questionar e dialogar sobre o texto durante e após a leitura, esta mostrou ser bastante utilizada pelos professores dos três grupos focais para monitorizar a compreensão da leitura dos alunos. Desta forma, se certificam de que os alunos estão a acompanhar e a construir, coletivamente, o significado do texto. Esta estratégia assemelha-se à estratégia descrita por Willingham (2023a): colocar questões e tentar respondê-las à medida que se lê, nomeadamente a pergunta "Porquê?". Este resultado permite confirmar a relevância desta estratégia para a compreensão da leitura.

Com a análise das entrevistas, ficou perceptível o quanto o tema é considerado um elemento facilitador ou desencadeador de dificuldades de compreensão na leitura, ao encontro do que alguns autores referiram previamente: o conhecimento prévio do leitor sobre um tema determinará os diferentes níveis de compreensão perante um mesmo texto (Araújo e Costa, 2023; Mullis et al., 2023; Sim-Sim, 2007; Willingham, 2023b). A escolha por textos narrativos, pela maior parte dos professores, é uma prática de salutar, pois, segundo Pfof e Heyne (2023) e Smith et al. (2021), são tipos de texto com histórias interligadas por unidades gramaticais e marcadores linguísticos de coerência e coesão, o que favorece o retirar de informação do texto. Exigem menos da memória de trabalho e facilitam a concentração do leitor na interpretação da informação. Adicionalmente, os textos narrativos, frequentemente, utilizam recursos linguísticos como as metáforas, ambiguidades e insinuações, exigindo o estabelecimento de relações entre ideias do texto, o que promove nos leitores o desenvolvimento da capacidade de inferir e interpretar,

sendo esta uma das possíveis razões para a escolha deste tipo de texto no trabalho de compreensão da leitura.

Ao encontro dos estudos realizados por Jerrim e Moss (2019) e Pfof e Heyne (2023), a leitura de textos de ficção envolve os alunos, motiva-os, desenvolvendo competências sociais e linguísticas, o que se reflete em um desempenho superior na compreensão da leitura. Além disso, os textos de ficção permitem que os leitores empatizem com os personagens e/ou momentos da história e experienciem o estado de transporte para o mundo narrativo fantástico.

Quando se comparou os dados recolhidos dos manuais com os dados recolhidos através das entrevistas aos grupos focais, percebeu-se a discrepância entre as estratégias de compreensão da leitura propostas pelos manuais e as percepções dos professores de que são poucas as estratégias e assistemáticas.

Finalmente e como forma de sugestão, este estudo sublinha a importância de o ensino explícito da compreensão da leitura contemplar todos os níveis de compreensão, 1 a 4 definidos no *PIRLS* e *ePIRLS* (Duarte et al., 2023), por meio de tarefas que promovam o desenvolvimento da compreensão literal, inferencial, a reorganização de informação e a compreensão crítica. Portanto, é importante que os materiais ou recursos pedagógicos, nomeadamente os manuais escolares, privilegiem os níveis mais complexos de compreensão e diversifiquem as tipologias textuais, além de integrarem mais áreas curriculares nas sequências de exercícios. Da mesma forma, tornar explícitas as orientações acerca das estratégias de compreensão nos diferentes momentos - antes, durante e pós-leitura - e sinalizar o propósito cognitivo das questões de interpretação, corroboram o desenvolvimento da capacidade de compreender o que se lê. A partir do momento em que o aluno utiliza os seus conhecimentos metacognitivos para selecionar a(s) estratégia(s) que melhor se adequa(m) ao momento ou ao tipo do texto, passa a ser capaz de automonitorizar o processo de construção do sentido dos textos. Paralelamente, é primordial que a formação dos professores seja orientada pelos níveis de compreensão, de forma a lhes preparar para a prática do ensino da compreensão da leitura, valorizando a formação contínua, que possibilitará a operacionalização das evidências, logo, um ensino verdadeiramente baseado em evidências.

Considerações Finais

Com este estudo, verificou-se que os manuais escolares de Português do 4.º ano do 1.º CEB implementam o currículo previsto ou prescrito, nos domínios da leitura e da educação literária, mas que a forma como o fazem não é exatamente igual. Os manuais Missão Zupi e PLIM parecem ter uma abordagem que vai além do treino da leitura e da compreensão dos diferentes tipos de texto, apresentando, com maior frequência, informações e instruções explícitas sobre as características dos textos. No manual Eureka, apesar de se ter identificado propostas de descoberta ou de comparação de diferentes tipos de textos, o foco parece ser no treino da leitura e da compreensão da leitura através de exercícios, de forma implícita. Não deixa de ser curioso que este manual é o menos adotado, a nível nacional. Há um esforço por parte dos três manuais em fazer a integração curricular, contudo, foi identificado um número maior de propostas de articulação com as diferentes áreas curriculares no manual PLIM.

As tipologias textuais mais presentes nos manuais analisados são a narrativa e a informativa, da mesma forma que o observado por Jerrim e Moss (2019). O manual Eureka destaca-se por ter mais textos narrativos, textos mais extensos, de forma geral, e mais perguntas dos níveis 1, 2 e 4. Apenas na tipologia Informativa se observaram diferenças significativas nos três manuais para a proporção de perguntas de nível 3, sendo observada, novamente, uma maior proporção no manual Eureka. De forma geral, os manuais continuam a apresentar grande parte de questões de interpretação de níveis de compreensão básico, em detrimento de questões que envolvam inferências, organização e relação de ideias/informações e análise/avaliação de conteúdo ou elementos textuais.

Para todos os tipos de texto presentes do manual Eureka há sugestões de estratégias de compreensão da leitura, para os momentos pré, durante e pós-leitura. Como há o predomínio do tipo narrativo, seguido do informativo e poético, a quantidade de estratégias de compreensão da leitura é também maior nestes três tipos de texto. Quanto ao tipo de texto descritivo, o manual contém somente um, sobre paisagem/objeto, não aparecendo nenhum sobre pessoas/biografia.

Tanto no Missão Zupi como no Eureka, não aparecem lengalengas dentro da tipologia de texto poético, somente as poesias estão contempladas. Ao comparar os três manuais, observou-se que, para os textos narrativos, os três sugerem estratégias de compreensão da leitura para os momentos pré, durante e pós-leitura. Ficou perceptível que os manuais Missão Zupi e PLIM apresentam maior quantidade e variedade de sugestões

de estratégias de compreensão da leitura para os tipos de texto narrativos, informativos e poéticos. Identificou-se alguma discrepância entre a percepção dos professores e as sugestões de estratégias de compreensão presentes nos manuais. Os manuais Missão Zupi, PLIM e Eureka sugerem estratégias de compreensão da leitura, maioritariamente, nos textos narrativos, informativos e poéticos, desde o momento pré-leitura até o pós-leitura. Porém, nos manuais PLIM e Missão Zupi observou-se que alguns textos são seguidos de propostas de escrita, exercícios de gramática e/ou propostas de exercício da oralidade, ou seja, nem todos são seguidos de questões que explorem a compreensão da leitura. Adicionalmente, identificou-se que manual PLIM é o que apresenta a maior quantidade de textos, face aos outros dois manuais.

Assim, é surpreendente que os professores não percecionem a presença de grande parte das estratégias de compreensão propostas nos manuais. Por conta desta disparidade e com intenção de a mitigar, seria interessante que houvesse uma maior divulgação por parte das editoras dos manuais, no sentido de oferecer orientações aos professores sobre onde encontrar as sugestões de estratégias de compreensão da leitura.

Conclui-se que lembrar os alunos de que devem relacionar ideias e significados entre frases e parágrafos num texto, para compreenderem o seu sentido, é fundamental. Para que isso seja possível, os professores devem ensinar explicitamente as estratégias de compreensão da leitura, levando em conta os diferentes níveis de compreensão (Duarte et al., 2023) e as diferentes tipologias textuais. Desde o nível básico, cuja compreensão é sustentada nos conhecimentos prévios, quando se quer perceber “o quê”, “do que”, “onde”, “por que” e o “como” nos textos, até os níveis mais complexos de compreensão, que exigem uma análise sofisticada e precisam ser ensinadas. Logo, ensinar aos alunos certos tipos de análise é fundamental, pois promove a automonitorização do processo de compreensão da leitura, com a seleção das estratégias que melhor se adequam a cada momento ou ao tipo de texto (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Seifert, 2021), aumenta o sentimento de autoeficácia e o prazer na leitura, o que se reflete num melhor desempenho (Araújo e Costa, 2023; Pfof & Heyne, 2023; Willingham, 2023b).

É importante reconhecer que este estudo possui algumas limitações. A medida utilizada para analisar e comparar a extensão do textos (número de caracteres), não permite que se conheça a natureza das palavras presentes nos textos (ex. presença de palavras polissilábicas e tipo de léxico). A quantidade reduzida de professores em cada grupo focal, apesar de se ter convocado mais professores, permite apenas uma exploração

das percepções que os professores têm sobre as suas práticas. Ademais porque estes têm formação e anos de serviço bastante diferentes.

Contudo, este estudo identifica algumas variáveis distintivas importantes no que respeita a forma como o currículo é implementado nos manuais de 4.º ano em vigor em Portugal. Constitui, assim, um contributo para se poder, com base em evidências, aferir e equacionar a qualidade do ensino-aprendizagem da compreensão leitora. Não obstante, outras variáveis podem interferir no sucesso e nos ganhos da leitura, ainda mais especificamente na compreensão na leitura, como estudado aqui. A relação entre o conhecimento/preparação dos professores de 1.º CEB e a forma de instrução dada em sala de aula pelos professores aos alunos (Carlisle et al., 2009), assim como a escolha por utilizar os manuais de forma mais ou menos frequente, são alguns exemplos de variáveis que interferem nesse processo de ensino-aprendizagem.

Seria interessante que novas pesquisas focassem a relação entre as variáveis identificadas como distintas nos 3 manuais e o currículo alcançado pelos alunos, no que toca à compreensão leitora. De igual modo, como o desempenho dos alunos em leitura pode depender tanto da forma como os manuais apresentam e trabalham a compreensão leitora, como da forma como os professores o fazem, seria interessante documentar, através de observação direta, a ação dos professores. Mais precisamente, procurar perceber se os alunos conseguem utilizar as estratégias de compreensão da leitura, autorregulando-se neste processo e transferindo estas estratégias quando avaliados. Ao momento, e como resultado deste estudo, é possível saber a distribuição geográfica, por escola, quanto à utilização dos diferentes manuais, o que possibilita futuros estudos com o enfoque numa análise comparativa entre a seleção de diferentes manuais e o desempenho dos alunos.

Este estudo contribuiu para alicerçar uma futura prática profissional mais informada, enquanto professora de 1.º CEB, especialmente no que concerne às variáveis relacionadas com a análise dos manuais. Adicionalmente, ao conhecer as estratégias de compreensão da leitura abordadas nos manuais e como os professores as implementam, será possível elevar a qualidade do ensino da compreensão leitora. O contributo deste estudo para o desenvolvimento da profissionalidade docente passa também por consciencializar esta futura professora da mais valia que um manual pode ser, bem como alertar para as suas limitações. Por exemplo, no que toca à interdisciplinaridade, os manuais não parecem contribuir para integrar a leitura e a escrita com outras áreas

curriculares, como a educação artística, a educação física, a cidadania e desenvolvimento e inglês.

Referências Bibliográficas

- ALLEA. (2024). *Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação* – Edição revista 2023 (português). Berlim. DOI 10.26356/ECOC-Portuguese.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, L., Folgado, C. e Pocinho, M. (2009). Reading comprehension in primary school: Textbooks, Curriculum and Assessment. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 27-43. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2009.09.04.09>
- Araujo, L. (2014). Reading Literacy Achievement. In: Michalos, A.C. (Eds.) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2424
- Araújo, L., & Costa, P. (2023). Reading to Young Children: Higher Home Frequency Associated with Higher Educational Achievement in PIRLS and PISA. *Education Sciences*, 13(12), 1-12, 1240. <https://doi.org/10.3390/educsci13121240>
- Araújo, S. & Lopes, J. (2025). Ler com prosódia: como as crianças desenvolvem esta capacidade. In Oliveira, C., Lopes, J. & Araújo, S. (Coords.). *Cadernos de Apoio ao Ensino. Fluência de Leitura* (Vol. 1, pp. 3 - 7). Teresa e Alexandre Soares dos Santos. Iniciativa Educação. <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/aaz/materiais-de-apoio/fluencia-de-leitura/cadernos-de-apoio-ao-ensino-fluencia-vol-1>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Behnke, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 369 -381). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1>

- Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., Evers-Vermeul, J. & van den Bergh, H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Read Writ*, 35, 1497–1523. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10244-4>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carlisle, J.F., Correnti, R., Phelps, G., Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading. *Reading and Writing*, 22, 457–486. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9165-y>
- Cordeiro, C., Nunes, A., Castro, S.L., & Limpo, T. (2021). Teaching Reading Comprehension in Portuguese Primary and Middle Schools. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 339–354. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09486-y>
- Crato, N. (2024). *Apología del libro de texto: Cómo escribir, elegir y utilizar un buen manual*. NARCEA, S.A. de Ediciones. ISBN: 9788427731967
- Crato, N. (2025). *O Manual Escolar. Como conceber, seleccionar e utilizar um bom manual para uma aprendizagem ativa*. Almedina. ISBN: 9789894026303.
- Decreto-Lei n.º 57/87 de 31 de janeiro. *Diário da República n.º 26/1987, Série I*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro. *Diário da República n.º 273/1990, Série I*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 261/2007 de 17 de julho. *Diário da República n.º 136/2007, Série I*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 258-A/2012 de 5 de dezembro. *Diário da República n.º 235/2012, 1.º Suplemento, Série I*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 5/2014 de 14 de janeiro. *Diário da República n.º 9/2012, 1.º Suplemento, Série I*. Ministério da Educação.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. São Paulo: Artmed.
- Despacho n.º 4947-B/2019 de 16 de maio. *Diário da República n.º 94/2019, 2.º Suplemento, Série II*. Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação - DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 4.º ano do ensino básico*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Direção Geral da Educação - DGE. (2023). Lista de Manuais Escolares Avaliados e Certificados. Consultado a 16 de outubro de 2024, em
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/lista_manuais_avaliados_certificados_2023_2024.pdf
- DGE. (2024). Lista de Manuais adotados. Consultado a 16 de outubro de 2024, em
<https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados>
- Duarte, A. (coord.), Nunes, A., Reboredo, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M., Rodrigues, M (2023). *PIRLS 2021 – Portugal. Relatório nacional*. IAVE, I. P.
- European Union (2024). *Education and Training Monitor 2024. Comparative report*.
<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/comparative-report/comparative-report.html>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.
- Gambi, L. & De Witte, K. (2025). Textbook choice, teaching practices, and student achievement in primary schools. [Tese de mestrado não publicada]. Leuven Economics of Education Research.

- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa Versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia-Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>
- Hansen, T. I. (2018). Textbook Use. In E. Fuchs, & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 369 -381). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_27
- Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Wee Koh, P., Binks-Cantrell, E., & Malatesha Joshi, R. (2021). Elementary teachers' knowledge of foundational literacy skills: A critical piece of the puzzle in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S287–S315. <https://doi.org/10.1002/rrq.408>
- Jerrim, J., Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45 (1),181-200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). Focus Group Interviewing. In *Handbook of practical program evaluation* (pp. 506-534). Wiley., <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>
- Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. *Diário da República n.º 165/2006, Série I*. Ministério da Educação.
- Leite, I., Lemos, G. C., Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2024). Como estão os professores dos primeiros anos de escolaridade, em Portugal, a ser preparados para o ensino da leitura e da escrita? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-19. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.780>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação – DGE. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

- McCutchen, D., Green, L., Abbott, R. D., & Sanders, E. A. (2009). Further evidence for teacher knowledge: Supporting struggling readers in grades three through five. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 401–423. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9163-0>
- Melo, P., Costa, M. (2023). PLIM! Português - 4.º Ano. Texto Editores.
- Moats, L. C. (2020). *Teaching reading is rocket science 2020: What expert teachers of reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers. <https://www.aft.org/sites/default/files/moats.pdf>
- Morais, J.; Kolinsky, R. & Grimm-Cabral, L. 2004. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In Rodrigues, C. & Tomitch, L. (Org.) *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares* (pp. 53-69). Porto Alegre: Artmed.
- Mota, A. J., Cardoso, F. Q., Barrigão, N., Mendes, N. F., Pedroso, N., Teixeira, S. (2024). Missão Zupi 4 - Português 4.º ano. Porto Editora.
- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103>.
- Nadalim, C. F. P. (Coord.). (2022). *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Fundação Belmiro de Azevedo. ISBN 978-989-53711-0-5
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Reading Panel. U.S. Dept. of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development. <http://www.NationalReadingPanel.org/>.

- Neri, N. C., Bernholt, S., & Hartig, H. (2025). Every subject has its own language- patterns of linguistic features of expository texts in German stem textbooks. *Linguistics and Education*, 86, 101405. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101405>
- OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Portugal. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/portugal_777942d5-en.html#section-d1e158
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. SAGE Publications, Inc.
- Pereira, T. C., Henriques, G. & Sousa, O. (2020). Manuais Escolares: Textos e Compreensão na Leitura. In Sousa, O. C., Ferreira, P. S., Estrela, A. & Esteves, S. (Coords.). *Investigação e Práticas em Leitura* (CIED, pp. 87-110). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.084>
- Pereira, C. & Marcelino, A. (2024). *Eureka! - Português 4.º Ano*. Areal Editores.
- Pfost, M. & Heyne, N. (2023). Fostering children’s reading comprehension: the importance of fiction reading. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 127-137. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00376-0>
- PNL. (2027). Catálogo PNL. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=catalogo_blx
- Porto Editora. (s.d.). Ler. In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Retirado a 10 de janeiro de 2025 de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ler>
- QiPP. (2022). Lexplore + Leitura. Consultado a 04 de julho de 2025, em <https://www.qipp.pt/lexplore-leitura/>
- Rato, J. (2023). *Mente, Cérebro e Educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3–12. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/60>

- Rice, M., Wijekumar, K., Lambright, K., Bristow, A. (2024). Inferencing in Reading Comprehension: Examining Variations in Definition, Instruction, and Assessment. *Tech Know Learn*, 29, 1169–1190. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09660-y>
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.). *Handbook for research in early literacy* (pp. 97 – 110). New York: Guilford Press.
- Seifert, S. (2021). Is Reading Comprehension Taken for Granted? An Analysis of Austrian Textbooks in Fourth and Sixth Grade. *Tech Know Learn*, 26, 383-405. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09490-w>
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. 1ª edição, Asa editores. Porto
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Soares, S. J. (2019). Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. *Revista Ciranda*, 3(1), 1-13. ISSN:2594-9810.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <http://www.jstor.org/stable/747612>
- Willingham, D. T. (2006). Ask the Cognitive Scientist: The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies. *American Educator*, 30(4), 39–50.
- Willingham, D. T. (2023a). How to Read Difficult Books: A Guide for High School and College Students. *American Educator*, 47(2), 28-33.

Willingham, D. T. (2023b). Beyond Comprehension. *ASCD*, 81(4).

<https://www.ascd.org/el/articles/beyond-comprehension>

Willingham, D. T. & Lovette, G. (2014). Can Reading Comprehension be Taught? *Teachers*

College Record. The Voice of Scholarship in Education, 17701.

<http://www.tcrecord.org.proxy.its.virginia.edu>

Anexos

Anexo A. Declaração de Consentimento Informado



Declaração de Consentimento Informado

A COMPREENSÃO DA LEITURA NOS MANUAIS DE PORTUGUÊS DO 4.º ANO DO ENSINO BÁSICO

Eu, Alessandra França, solicito a sua participação no estudo de investigação para término e obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo ISEC Lisboa. Os objetivos da minha investigação são:

- 1- Descrever os objetivos relacionados com a compreensão leitora previstos no currículo de Português do 4.º ano;
- 2- Analisar e descrever a forma como os processos de compreensão da leitura são implementados nos manuais escolares;
- 3- Conhecer a perspetiva dos professores sobre as estratégias promotoras da compreensão leitora que os manuais apresentam.

A sua participação é fundamental e, neste sentido, gostaria de contar com o seu consentimento para que lhe possa fazer uma entrevista semi-estruturada, cujos resultados serão integrados na investigação. As respostas dadas por si serão estritamente confidenciais. Poderá desistir da entrevista a qualquer momento, uma vez que a sua participação é voluntária.

No final do trabalho, todo o material gravado será destruído, de forma a preservar o anonimato e a confidencialidade do material.

Eu, _____ tomei conhecimento do estudo em que serei incluído(a) e compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da investigação que se tenciona realizar.

Foi-me dada a oportunidade de colocar questões e partilhar as minhas perceções sobre as estratégias de compreensão leitora apresentadas no manual de Português 4.º ano que utilizo.

Tive conhecimento que a participação é voluntária e com a possibilidade de me retirar da investigação a qualquer altura, sem prejuízo.

Tendo em conta que a entrevista será gravada, consinto a gravação para facilitar o processo de transcrição.

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) Professor(a) voluntário(a)

Assinatura da Investigadora

Anexo B. Guião de Entrevista Semi-Estruturada



GUIÃO DE ENTREVISTA

3 grupos focais de professores:

1. Grupo que utiliza o Manual Areal “Eureka”: 3 professores
2. Grupo que utiliza o Manual Leya “Plim”: 3 professores
3. Grupo que utiliza o Manual Porto Editora “Missão Zupi”: 3 professores

Objetivos: Conhecer a perspectiva dos professores sobre as estratégias promotoras da compreensão leitora que os manuais do 4.º ano do 1.ºCEB apresentam.

BLOCOS	OBJETIVOS	GUIA DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
BLOCO A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	• Explicar o objetivo e contextualizar o estudo; • Garantir a confidencialidade e o uso restrito das respostas a esta entrevista neste estudo; • Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.	1. Explicação do trabalho - Este é um trabalho de investigação, no âmbito do meu RL de mestrado no ISEC Lisboa; 2. O objetivo é conhecer a perspectiva dos professores sobre as estratégias promotoras da compreensão leitora que os manuais, do 4.º ano do 1.ºCEB, apresentam; 3. A vossa colaboração é muito importante para este estudo. Certamente, cada um de vós têm contributos significativos para este estudo; 4. A entrevista é confidencial e será utilizada somente para este estudo; 5. Da vossa parte, enquanto entrevistados, têm o direito de participar sempre que desejarem, de forma a responderem às questões realizadas; 6. Solicitar a autorização para iniciar a gravação da entrevista.	
BLOCO B	• Conhecer a forma de trabalho dos professores no que	1. Habitualmente, cada um de vós segue o manual?	
QUESTÕES DA ENTREVISTA	concerne à estrutura curricular (questões 1 e 2); • Conhecer as perceções dos professores sobre as estratégias de compreensão da leitura que os manuais apresentam e a forma como ensinam a compreensão da leitura aos alunos (questões 3 a 12).	2. Utilizam materiais/recursos para complementar o manual? 3. Explicam à vossa turma os objetivos de leitura da aula? Em que consiste esta explicação? 4. Como fazem a monitorização da compreensão da leitura dos alunos? 5. Adaptam os textos dos manuais (como, porquê)? Em que medida ajudam a atingir os objetivos da aula? 6. Demonstrem/exemplifiquem algumas estratégias de leitura? Consideram que os manuais auxiliam os alunos a compreender a informação textual? 7. Falam aos alunos acerca da estrutura dos diferentes tipos de texto? Como? 8. Enfatizam algum tipo de texto para trabalhar a compreensão da leitura? Porquê? 9. Os manuais ajudam a integrar o ensino da compreensão da leitura com outras áreas curriculares? Como? 10. Como promovem a transferência/aplicação das estratégias de compreensão da leitura em outras áreas, para além do português? Podem exemplificar? 11. O manual que utilizam propõe atividades extra? Fazem-nas? Trabalham diferentes estratégias de compreensão da leitura ao fazê-las? 12. Quais são as maiores dificuldades dos alunos	
		quanto à compreensão em geral? 13. Quais são as maiores dificuldades dos alunos quanto às perguntas dos manuais (Que tipo de pergunta)? 14. Proporcionam momentos para que os alunos apliquem estratégias de leitura de forma independente (os alunos planeiam, autoavaliam-se)? Podem dar exemplos?	
BLOCO C ENCERRAMENTO DA ENTREVISTA	• Agradecimento	1. Finalizar a entrevista, mencionando que não existem mais questões. Perguntar aos entrevistados se querem acrescentar alguma informação ou partilhar algo que considerem relevante e, por fim, agradecer a participação de todos no estudo.	

Anexo C. Outputs SPSS - contagem de perguntas nos diferentes níveis realizada pelas duas avaliadoras dos manuais PLIM, Eureka e Missão Zupi

Tabulação cruzada Alessa_PLIM * Rosária_PLIM

		R_PLIM					
		1	2	3	4	Total	
A_PLIM	1	Contagem	119	0	0	0	119
		Contagem Esperada	64.7	10.3	23.4	20.6	119.0
		% do Total	54.3%	0.0%	0.0%	0.0%	54.3%
	2	Contagem	0	18	0	0	18
		Contagem Esperada	9.8	1.6	3.5	3.1	18.0
		% do Total	0.0%	8.2%	0.0%	0.0%	8.2%
	3	Contagem	0	1	43	0	44
		Contagem Esperada	23.9	3.8	8.6	7.6	44.0
		% do Total	0.0%	0.5%	19.6%	0.0%	20.1%
	4	Contagem	0	0	0	38	38
		Contagem Esperada	20.6	3.3	7.5	6.6	38.0
		% do Total	0.0%	0.0%	0.0%	17.4%	17.4%
Total	Contagem	119	19	43	38	219	
	Contagem Esperada	119.0	19.0	43.0	38.0	219.0	
	% do Total	54.3%	8.7%	19.6%	17.4%	100.0%	

Medidas Simétricas

	Valor	Erro Padrão	T Assintótico ^a	Significância Aproximada
Medida de concordância Kappa	.993	.007	22.918	.000
N de Casos Válidos	219			

Coefficiente de Correlação Interclasse

	Correlação intraclasse ^b	Intervalo de Confiança 95%		Teste F com Valor True0			
		Limite inferior	Limite superior	Valor	df1	df2	Sig
Medidas únicas.	.998 ^a	.998	.999	1262.761	218	218	.000
Medidas médias	.999 ^c	.999	.999	1262.761	218	218	.000

Tabulação cruzada Alessa_Eureka * Rosária_Eureka

		R_Eureka				Total
		1.00	2.00	3.00	4.00	
A_Eureka	1.00	Contagem	143	0	0	143
		Contagem Esperada	64.5	10.8	45.6	143.0
		% do Total	45.1%	0.0%	0.0%	45.1%
	2.00	Contagem	0	24	0	24
		Contagem Esperada	10.8	1.8	7.6	24.0

		% do Total	0.0%	7.6%	0.0%	0.0%	7.6%
	3.00	Contagem	0	0	101	0	101
		Contagem Esperada	45.6	7.6	32.2	15.6	101.0
		% do Total	0.0%	0.0%	31.9%	0.0%	31.9%
	4.00	Contagem	0	0	0	49	49
		Contagem Esperada	22.1	3.7	15.6	7.6	49.0
		% do Total	0.0%	0.0%	0.0%	15.5%	15.5%
Total		Contagem	143	24	101	49	317
		Contagem Esperada	143.0	24.0	101.0	49.0	317.0
		% do Total	45.1%	7.6%	31.9%	15.5%	100.0%

Medidas Simétricas

	Valor	Erro Assintótico ^a	Padrão T Aproximado ^b	Significância Aproximada
Medida de concordância Kappa	1.000	.000	27.172	.000
N de Casos Válidos	317			

Coefficiente de Correlação Interclasse

	Correlação intraclasse ^b	Intervalo de Confiança 95%		Teste F com Valor True0			
		Limite inferior	Limite superior	Valor	df1	df2	Sig
Medidas únicas	1.000 ^a	.	.	.	316	.	.
Medidas médias	1.000 ^c	.	.	.	316	.	.

Tabulação cruzada Alessa_ZUPI * Rosária_ZUPI

			R_ZUPI				
			1.00	2.00	3.00	4.00	Total
A_ZUPI	1.00	Contagem	89	0	0	0	89
		Contagem Esperada	40.4	6.1	26.9	15.6	89.0
		% do Total	43.4%	0.0%	0.0%	0.0%	43.4%
	2.00	Contagem	1	12	0	0	13
		Contagem Esperada	5.9	.9	3.9	2.3	13.0
		% do Total	0.5%	5.9%	0.0%	0.0%	6.3%
	3.00	Contagem	3	2	61	0	66
		Contagem Esperada	29.9	4.5	20.0	11.6	66.0
		% do Total	1.5%	1.0%	29.8%	0.0%	32.2%
	4.00	Contagem	0	0	1	36	37
		Contagem Esperada	16.8	2.5	11.2	6.5	37.0
		% do Total	0.0%	0.0%	0.5%	17.6%	18.0%
Total	Contagem	93	14	62	36	205	
	Contagem Esperada	93.0	14.0	62.0	36.0	205.0	
	% do Total	45.4%	6.8%	30.2%	17.6%	100.0%	

Medidas Simétricas

		Valor	Erro Assintótico ^a	Padrão T Aproximado ^b	Significância Aproximada
Medida de concordância	Kappa	.949	.019	20.767	.000
N de Casos Válidos		205			

Coefficiente de Correlação Interclasse

		Intervalo de Confiança 95%		Teste F com Valor True0			
	Correlação intraclasse ^b	Limite inferior	Limite superior	Valor	df1	df2	Sig
Medidas únicas	.973 ^a	.964	.979	73.923	204	204	.000
Medidas médias	.986 ^c	.982	.990	73.923	204	204	.000

Anexo D. Outputs do SPSS da avaliadora 1- proporção de perguntas nível 1, 2, 3 e 4

Perguntas nível 1

Narrativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	83	61.7	21.3
MZ	44	61.7	-17.7
MP	58	61.7	-3.7
Total	185		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	12.659 ^a
G1	2
Significância Sig.	.002

Informativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	37	31.3	5.7
MZ	29	31.3	-2.3
MP	28	31.3	-3.3
Total	94		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.553 ^a
G1	2
Significância Sig.	.460

Descritivos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	2	2.5	-.5
MP	3	2.5	.5
Total	5		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	.200 ^a
G1	1
Significância Sig.	.655

Poéticos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	12	12.7	-.7
MZ	10	12.7	-2.7
MP	16	12.7	3.3
Total	38		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.474 ^a
G1	2
Significância Sig.	.479

BD

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	8	4.0	4.0
MZ	2	4.0	-2.0
MP	2	4.0	-2.0
Total	12		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	6.000 ^a
Gl	2
Significância Sig.	.060

Dramáticos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	1	2.3	-1.3
MZ	3	2.3	.7
MP	3	2.3	.7
Total	7		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.143 ^a
Gl	2
Significância Sig.	.565

Perguntas nível 2

Narrativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	19	11.7	7.3
MZ	4	11.7	-7.7
MP	12	11.7	.3
Total	35		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	9.657 ^a
gl	2
Significância Sig.	.008

Informativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	2	4.0	-2.0
MZ	5	4.0	1.0
MP	5	4.0	1.0
Total	12		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.500 ^a
gl	2
Significância Sig.	.472

Poéticos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	2	1.3	.7
MZ	1	1.3	-.3
MP	1	1.3	-.3
Total	4		

Perguntas nível 3

Narrativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	58	36.7	21.3
MZ	29	36.7	-7.7
MP	23	36.7	-13.7
Total	110		

Informativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	26	20.3	5.7
MZ	24	20.3	3.7
MP	11	20.3	-9.3
Total	61		

Descritivos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	3	1.7	1.3
MZ	1	1.7	-.7
MP	1	1.7	-.7
Total	5		

Poéticos

MANUAL

	N Observado	N Esperado
ME	12	7.3
MZ	6	7.3
MP	4	7.3
Total	22	

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	.500 ^a
gl	2
Significância Sig.	.779

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	19.109 ^a
gl	2
Significância Sig.	.000

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	6.525 ^a
gl	2
Significância Sig.	.038

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.600 ^a
gl	2
Significância Sig.	.449

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	4.727 ^a
gl	2
Significância Sig.	.094

BD**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	3	2.0	1.0
MZ	2	2.0	.0
MP	1	2.0	-1.0
Total	6		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.000 ^a
gl	2
Significância Sig.	.607

Perguntas nível 4**Narrativos****MANUAL**

	N Observado	N Esperado
ME	30	20.0
MZ	16	20.0
MP	14	20.0
Total	60	

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	7.600 ^a
gl	2
Significância Sig.	.022

Informativos**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	6	9.7	-3.7
MZ	11	9.7	1.3
MP	12	9.7	2.3
Total	29		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	2.138 ^a
gl	2
Significância Sig.	.343

Descritivos**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	1	1.0	.0
MZ	1	1.0	.0
MP	1	1.0	.0
Total	3		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	.000 ^a
gl	2
Significância Sig.	1.000

Poéticos**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	12	7.3	4.7
MZ	5	7.3	-2.3
MP	5	7.3	-2.3
Total	22		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	4.455 ^a
gl	2
Significância Sig.	.108

BD

*

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	1	1.7	-.7
MZ	1	1.7	-.7
MP	3	1.7	1.3
Total	5		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.600 ^a
Gl	2
Significância Sig.	.449

**Proporção de Perguntas
Narrativo****MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	190	130.0	60.0
MZ	93	130.0	-37.0
MP	107	130.0	-23.0
Total	390		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	42.292 ^a
gl	2
Significância Sig.	.000

Informativo**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	71	65.3	5.7
MZ	69	65.3	3.7
MP	56	65.3	-9.3
Total	196		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	2.031 ^a
gl	2
Significância Sig.	.362

Descritivo**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	6	4.3	1.7
MZ	2	4.3	-2.3
MP	5	4.3	.7
Total	13		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	2.000 ^a
gl	2
Significância Sig.	.368

Poético
MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	38	28.7	9.3
MZ	22	28.7	-6.7
MP	26	28.7	-2.7
Total	86		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	4.837 ^a
gl	2
Significância Sig.	.089

BD
MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	12	7.7	4.3
MZ	5	7.7	-2.7
MP	6	7.7	-1.7
Total	23		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	3.739 ^a
gl	2
Significância Sig.	.154

Dramático
MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	1	4.0	-3.0
MZ	6	4.0	2.0
MP	5	4.0	1.0
Total	12		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	3.500 ^a
gl	2
Significância Sig.	.174

Anexo E. Outputs do SPSS da avaliadora 2- proporção de perguntas nível 1, 2, 3 e 4

Perguntas nível 1

Narrativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	83	63.0	20.0
MZ	48	63.0	-15.0
MP	58	63.0	-5.0
Total	189		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	10.317 ^a
gl	2
Significância Sig.	.006

Informativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	37	31.3	5.7
MZ	29	31.3	-2.3
MP	28	31.3	-3.3
Total	94		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.553 ^a
gl	2
Significância Sig.	.460

Descritivos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	2	2.5	-.5
MP	3	2.5	.5
Total	5		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	.200 ^a
gl	1
Significância Sig.	.655

Poéticos**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	12	12.7	-.7
MZ	10	12.7	-2.7
MP	16	12.7	3.3
Total	38		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.474 ^a
gl	2
Significância Sig.	.479

BD**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	7	3.7	3.3
MZ	2	3.7	-1.7
MP	2	3.7	-1.7
Total	11		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	4.545 ^a
gl	2
Significância Sig.	.103

Dramáticos**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	1	2.3	-1.3
MZ	3	2.3	.7
MP	3	2.3	.7
Total	7		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.143 ^a
gl	2
Significância Sig.	.565

Perguntas nível 2

Narrativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	19	12.0	7.0
MZ	5	12.0	-7.0
MP	12	12.0	.0
Total	36		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	8.167 ^a
gl	2
Significância Sig.	.017

Informativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	2	4.3	-2.3
MZ	5	4.3	.7
MP	6	4.3	1.7
Total	13		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	2.000 ^a
gl	2
Significância Sig.	.368

Poéticos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	2	1.5	.5
MZ	1	1.5	-.5
Total	3		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	.333 ^a
gl	1
Significância Sig.	.564

Perguntas nível 3

Narrativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	58	35.3	22.7
MZ	25	35.3	-10.3
MP	23	35.3	-12.3
Total	106		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	21.868 ^a
gl	2
Significância Sig.	.000

Informativos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	26	20.0	6.0
MZ	24	20.0	4.0
MP	10	20.0	-10.0
Total	60		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	7.600 ^a
gl	2
Significância Sig.	.022

Descritivos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	3	1.7	1.3
MZ	1	1.7	-.7
MP	1	1.7	-.7
Total	5		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.600 ^a
gl	2
Significância Sig.	.449

Poéticos

MANUAL

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	12	7.3	4.7
MZ	6	7.3	-1.3
MP	4	7.3	-3.3
Total	22		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	4.727 ^a
gl	2
Significância Sig.	.094

BD**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	3	2.0	1.0
MZ	2	2.0	.0
MP	1	2.0	-1.0
Total	6		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.000 ^a
gl	2
Significância Sig.	.607

Perguntas nível 4**Narrativos****MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	30	19.7	10.3
MZ	15	19.7	-4.7
MP	14	19.7	-5.7
Total	59		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	8.169 ^a
gl	2
Significância Sig.	.017

Informativos**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	6	9.7	-3.7
MZ	11	9.7	1.3
MP	12	9.7	2.3
Total	29		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	2.138 ^a
gl	2
Significância Sig.	.343

Poéticos**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	12	7.3	4.7
MZ	5	7.3	-2.3
MP	5	7.3	-2.3
Total	22		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	4.455 ^a
gl	2
Significância Sig.	.108

BD**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	1	1.7	-.7
MZ	1	1.7	-.7
MP	3	1.7	1.3
Total	5		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	1.600 ^a
gl	2
Significância Sig.	.449

Proporção de Perguntas**Narrativo****MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	190	130.0	60.0
MZ	93	130.0	-37.0
MP	107	130.0	-23.0
Total	390		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	42.292 ^a
gl	2
Significância Sig.	.000

Informativo**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	71	65.3	5.7
MZ	69	65.3	3.7
MP	56	65.3	-9.3
Total	196		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	2.031 ^a
G1	2
Significância Sig.	.362

Descritivo**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	6	4.3	1.7
MZ	2	4.3	-2.3
MP	5	4.3	.7
Total	13		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	2.000 ^a
gl	2
Significância Sig.	.368

Poético**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	38	28.7	9.3
MZ	22	28.7	-6.7
MP	26	28.7	-2.7
Total	86		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	4.837 ^a
gl	2
Significância Sig.	.089

BD**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	11	7.3	3.7
MZ	5	7.3	-2.3
MP	6	7.3	-1.3
Total	22		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	2.818 ^a
gl	2
Significância Sig.	.244

Dramático**MANUAL**

	N Observado	N Esperado	Resíduo
ME	1	4.0	-3.0
MZ	6	4.0	2.0
MP	5	4.0	1.0
Total	12		

Estatísticas de teste

	MANUAL
Qui-quadrado	3.500 ^a
gl	2
Significância Sig.	.174

Anexo F. Estratégias de compreensão da leitura sugeridas no manual Missão Zupi

Tipos de texto	Subtipos de textos	Estratégias de compreensão da leitura
Narrativo		• Pré-leitura: diálogo sobre elementos paratextuais, antecipando o conteúdo (p. 4, 22, 28, 66, 110, 116, 140); diálogo com questões de resolução oral relacionadas ao tema da leitura (p. 22, 28, 34, 46, 56, 58, 62, 66, 74, 78, 88, 106, 110, 116, 140, 144, 152, 168); audição da história (p. 4, 28, 56, 58, 66, 74, 78, 88, 106, 110, 116, 140, 144, 148, 152, 168); visualização de vídeo relacionado com a leitura (p. 28, 56, 58, 169); audição da leitura-modelo expressiva feita pelo professor (p. 22, 66) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 22, 28, 46, 58, 78, 88, 140, 144, 148, 168), leitura coletiva expressiva (p. 34, 110, 116); leitura a pares e resumo oral do texto (p. 75, 116); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 22, 28, 34, 56; 88, 106, 110, 144); identificação dos elementos da narrativa - momento da ação, personagens, sentimentos e atitudes das personagens, integração da ilustração no texto (p. 4, 34, 58, 88, 110, 116, 144, 152); exploração dos significados das palavras (p. 22, 34, 46, 66, 74, 78, 106, 140, 152, 168) • Pós-leitura: visualização do <i>book trailer</i> da história lida (p. 88, 116, 144); antecipação da continuação da história e comparação com a obra na íntegra (p. 116); reconto oral (p. 144); debate sobre o tema lido (p. 34, 62, 66, 74, 78, 88, 106, 110, 140, 152, 168); leitura em voz alta pela professora das questões de interpretação do texto (p. 4); leitura silenciosa, individual, das questões de interpretação e sugestão de releitura do texto antes de responder às questões (p. 111, 140); resolução de questões de interpretação do texto (em todos); autoavaliação (av. formativa) (p. 148); proposta de pesquisa a partir do texto (p. 23, 46, 56, 78, 106); proposta de leitura da obra na íntegra (p. 29, 58; 88, 116, 144)
Informativo	Programa/Artigo de Revista	• Pré-leitura: resolução oral de questões relacionadas ao tema da leitura (p. 26, 102, 132, 156); exploração oral dos elementos paratextuais (p. 26, 102, 132); audição do texto (p. 132, 156); visualização de um vídeo sobre o tipo de texto (p. 156) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 26, 98, 102, 132, 156); exploração oral, com enfoque na sua estrutura e finalidade (p. 26, 156) • Pós-leitura: exploração dos significados das palavras (p. 102, 132, 156); resolução de questões de interpretação do texto (em todos); sugestão de

		pesquisas sobre o tema (p. 26, 102, 132, 156); visualização de um vídeo sobre a biografia do autor (p. 156); avaliação formativa (p. 98)
	E-mail / Carta	• Pré-leitura: resolução oral de questões relacionadas ao tema da leitura (p. 162); audição do texto (p. 162) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p.6, 162); identificação de elementos que compõem uma carta (p. 6); exploração do significado das palavras (p. 6, 162) • Pós-leitura: exploração oral sobre o tema (p. 6, 162); reconto oral (p. 162); visualização do <i>book trailer</i> da carta (p. 163); proposta de leitura da obra na íntegra (p. 163); resolução de questões de interpretação do texto (em todos)
	Artigo de enciclopédia/Dicionário	• Pré-leitura: visionamento de um vídeo sobre as características do tipo de texto (p. 48) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 20, 48), exploração oral do texto com enfoque na estrutura (p. 20, 48) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação (em todos); debate pós-leitura (p. 48); exploração dos significados das palavras (p. 48)
	Aviso/Convite	• Pré-leitura: exploração oral do texto, com incidência na sua estrutura e finalidade (p. 95, 136); visualização de vídeo relacionado com o texto (p. 136) • Pós-leitura: proposta de pesquisa de outros avisos (p. 136); resolução de questões de interpretação (em todos, exceto p. 95)
	Infográfico/Cartaz/Página Web	• Pré-leitura: exploração oral sobre o texto (p. 32, 82; 134); diálogo sobre elementos paratextuais, antecipando o conteúdo (p. 134); audição do texto (p. 174) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 32, 82, 120, 134, 174); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 32, 82, 120, 135) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação (em todos); debate sobre o tema (p. 32, 82, 120, 134); proposta de pesquisa sobre o tema (p. 82, 120, 135); avaliação formativa (autoavaliação) (p. 174)
	Notícia/Entrevista	• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas ao tema da leitura (p. 118, 128); visualização de vídeo relacionado com o texto (p. 128); audição do texto (p. 128) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 118, 128), exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 118, 128), exploração dos significados das palavras (p. 118, 128)

		• Pós-leitura: debate sobre o tema da notícia (p. 118, 128), resolução de questões de interpretação (em todos); proposta de pesquisa sobre o tema da notícia (p. 118)
Instrucional	Procedimentos de construção de objetos/ realização de tarefa	• Pré-leitura: visionamento de vídeo sobre as características do texto (p. 108); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 108) • Pós-leitura: debate pós-leitura (p. 108); resolução de questões de interpretação (p. 108)
Descritivo	Paisagem/Objeto	• Pré-leitura: audição do texto (p. 50); exploração oral das características e estrutura do texto (p. 50) • Durante a leitura: leitura em silêncio e voz alta (p. 50); exploração do vocabulário (p. 50)
	Pessoas/Biografia	• Pré-leitura: audição do texto (p. 160); visualização de um vídeo sobre as biografias (p. 160) • Durante a leitura: exploração oral das características e estrutura do texto (p. 160) • Pós-leitura: proposta de pesquisa (p. 160); resolução de questões de interpretação do texto (p. 160)
Poético	Poesia	• Pré-leitura: audição do poema (p. 124); visualização de vídeo relacionado com o texto (p. 142); questões de resolução oral relacionadas ao tema da leitura (p. 18, 86, 92); proposta de pesquisa sobre o tema (p. 92) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 18, 42, 70, 86, 92, 124), leitura coletiva (p. 86); exploração do significado das palavras (p. 18, 86); identificação de palavras que apresentem dificuldade de leitura (p. 18); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 86, 92, 142) • Pós-leitura: identificação de rimas (p. 86); identificação de estrofes (p. 92); partilha de sentimentos suscitados pela leitura do poema (p. 86, 92); resolução de questões de interpretação do texto (em todos, exceto p. 142); autoavaliação (av. formativa - p. 42, 70, 124)
Banda Desenhada		• Pré-leitura: diálogo com questões de resolução oral relacionadas ao tema da leitura (p. 170); audição do texto (p. 170) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 54, 114, 170); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 114, 170) • Pós-leitura: debate sobre o tema lido (p.170); resolução de questões de interpretação (p. 171) sugestão de pesquisa sobre o tema lido (p. 170)
Dramático		• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas ao tema da leitura (p. 52); audição da leitura-modelo expressiva feita pelo professor (p. 52); exploração oral e dialogada do texto com

		ênfoque na estrutura e finalidade (p. 52); diálogo sobre os elementos paratextuais para relacionar ao texto (p. 52) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 52), exploração dos significados das palavras (p. 52) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (p. 52); proposta de pesquisa sobre o tema (p. 52)
Texto de opinião		• Pré-leitura: audição do texto (p. 80); diálogo sobre as características do texto (p. 80) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 80) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (p. 80.); debate pós-leitura (p. 80)

Anexo G. Estratégias de compreensão da leitura sugeridas no manual PLIM

Tipos de texto	Subtipos de textos	Estratégias de compreensão da leitura
Narrativo		• Pré-leitura: diálogo com questões resolução oral com ativação de conhecimento prévio (p. 24, 32, 40, 46, 52, 58, 60, 64, 72, 104, 110, 120, 134, 156, 164); visionamento de vídeo que se relaciona com o texto (p. 46, 58, 64, 164); visionamento de elementos paratextuais na obra original ou excerto (p. 48, 92, 104, 146) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 24, 40, 46, 48, 52, 58, 60, 74, 92, 104, 114, 120, 148, 174); leitura oral em voz alta (p. 8, 32, 64, 68, 72, 74, 110, 134, 146, 164); leitura a pares (p. 8, 164); identificação de sequências descritivas e dialogais no texto - leitura orientada (p. 40, 46, 48, 74, 110, 134, 136, 146, 148, 156, 164); exploração oral sobre a importância da entoação, ritmo/pontuação, emoção, pronúncia e fluência na leitura (p. 8, 32) • Pós-leitura: exploração dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade/tema do texto (p. 8, 24, 53, 64, 72, 92, 104, 110, 114, 134, 136, 156, 164); exploração dos significados das palavras (p. 46, 52, 58, 68, 72, 74, 104, 134); leitura em voz alta das questões de interpretação do texto para apurar se existem dúvidas quanto ao que é pedido (p. 68); resolução de questões de interpretação do texto (todos); autoavaliação (av. formativa) (p. 8, 68, 124, 174); debate pós-leitura (p. 32, 40, 46, 48, 52, 60, 72, 92, 104, 114, 124, 134, 147, 164); pesquisa de outras obras relacionadas ao texto lido (p. 74, 120, 174)
Informativo	Programa/Artigo de Revista	• Pré-leitura: conversa com a turma sobre o tema do texto (p. 22); exploração oral com questões relacionadas ao tema do texto (p. 22) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 22, 80); exploração oral do artigo de revista, com enfoque na sua estrutura e finalidade (p. 22, 80) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (p. 22)
	E-mail / Carta	• Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 86); identificação de informação relevante no texto (p. 86) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (p. 87)
	Artigo de enciclopédia/Dicionário	• Pré-leitura: exploração oral do tipo de texto, com enfoque na estrutura dos artigos de enciclopédia ou entrada de dicionário (p. 28, 78) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 78) • Pós-leitura: exploração do vocabulário do texto (p. 78); resolução de questões de interpretação (p. 28,

		79), partilha de conhecimentos e informações transmitidas que suscitaram interesse (p. 28)
	Aviso/Convite	• Pré-leitura: Resolução oral de questões sobre o tema do texto (p. 72) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p.72); exploração oral do texto, com incidência na sua estrutura e finalidade (p.72) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação (p. 73)
	Infográfico/Cartaz/Página Web	• Pré-leitura: questões de resolução oral com ativação de conhecimento prévio (p. 34) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 34, 150); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 76, 150) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação (em todos); exploração de outras áreas de um site (p. 76); Proposta de pesquisa de outras infografias na internet (p. 150)
	Notícia/Entrevista	• Pré-leitura: questões de resolução oral sobre o tema, com ativação de conhecimento prévio (p. 84, 98, 140);; • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 84, 98, 100, 112, 140), leitura dramatizada a pares - um é o entrevistador e o outro é o entrevistado (p. 84); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 84, 98, 100, 112) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação (todos); debate sobre o tema (p. 98, 99, 112, 140); proposta de leitura de textos ou pesquisas sobre a mesma temática (p.141)
Descritivo	Paisagem/Objeto	• Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 42); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 42)
	Pessoas/Biografia	• Durante a leitura: exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 26, 102) • Pós-leitura: dialogar sobre as diferenças entre descrições físicas e psicológicas (p. 26); resolução de questões de interpretação do texto (p. 26, 102)
Poético	Poesia	• Pré-leitura: diálogo e questões de resolução oral relacionadas ao tema (p. 20, 77, 116, 128, 154); observação de elementos paratextuais e antecipação do tema (p. 77, 116) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 20, 77, 116, 154), leitura coletiva orientada (p. 96, 128); exploração dos significados das palavras (p. 21, 128) • Pós-leitura: memorização do poema (p. 77); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 21, 77, 96, 116, 128); identificação de rimas (p. 20, 128); identificação de

		estrofes (p. 21, 77, 96, 128); partilha de sentimentos suscitados pela leitura do poema (p. 21, 77, 96, 116); resolução de questões de interpretação do texto (todos); proposta de pesquisas de poemas sobre a temática trabalhada (p. 154)
	Lengalenga	• Pré-leitura: partilha de lengalengas que conheçam (p. 29); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 29) • Durante a leitura: leitura silenciosa individual (p. 29); leitura em voz alta com entoação (p. 29) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (p. 29)
Banda Desenhada		• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (p. 130) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 86, 130, 135, 139, 166), leitura dramatizada (p. 130) • Pós-leitura: exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 86, 130, 135); resolução de questões de interpretação (em todos, exceto p. 135 e 139)
Dramático		• Pré-leitura: diálogo sobre elementos paratextuais e antecipação do tema e personagens (p. 118) • Durante a leitura: leitura dramatizada em grupos (p. 118, 152), exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 118, 152) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (em todos); heteroavaliação do desempenho de cada grupo na leitura dramatizada (p. 118); sugestão de leitura da obra integral (p. 118, 153)
Texto de opinião		• Pré-leitura: diálogo sobre elementos paratextuais e antecipação do tema (p. 168) • Durante a leitura: leitura em voz alta (p. 168); exploração do significado das palavras (p. 168) • Pós-leitura: proposta de leitura de mais obras da autora (p. 168); resolução de questões de interpretação do texto (p. 168 e 169)
Diário		• Pré-leitura: audição de uma mensagem e uma canção relacionada com o tema (p.170) • Durante a leitura: leitura em voz alta (p.170); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p.170) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (p.171)

Anexo H. Estratégias de compreensão da leitura sugeridas no manual Eureka

Tipos de texto	Subtipos de textos	Estratégias de compreensão da leitura
Narrativo		• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (p. 14, 16, 40, 42, 80, 82, 94, 106, 124, 134, 142, 144, 152, 166, 170, 176) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 8, 12, 14, 38, 40, 42, 48, 78, 80, 82, 94, 104, 106, 122, 124, 134, 142, 144, 152, 162, 166, 170, 176); leitura oral (p. 40, 48, 80, 94); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 8, 12, 14, 16, 38, 40, 42, 48, 78, 80, 82, 94, 104, 106, 122, 124, 134, 142, 144, 152, 162, 166, 170, 176); identificação de sequências descritivas e dialogais no texto (p. 80); exploração dos significados das palavras (p. 8, 41, 106) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (em todos); autoavaliação (av. formativa) (p. 34, 76, 100, 120, 140, 158, 180)
Informativo	Programa/Artigo de Revista	• Pré-leitura: resolução oral de questões relacionadas com o tema (p. 164) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 164); exploração oral do programa; com enfoque na sua estrutura e finalidade (p. 164) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (p.164)
	Artigo de Enciclopédia/Dicionário	• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (p.154) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p.154); exploração oral do texto com enfoque na estrutura dos artigos de enciclopédia (p.154) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação (p.154); partilha de conhecimentos e informações transmitidas que suscitaram interesse (p.154)
	Aviso/Convite	• Pré-leitura: diálogo sobre conhecimentos prévios acerca do tipo de texto (p. 174) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p.174); exploração oral do texto, com incidência na sua estrutura e finalidade (p.174) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação (p.174)
	Infográfico/Cartaz/Página Web	• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (p. 20, 86, 130); • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 20, 86, 130); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 20, 86, 130); • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação (em todos)
	Notícia/Entrevista	• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (p. 22, 54, 128, 146);

		• Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 22,54, 128, 146); leitura dramatizada (p. 146); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 22, 54, 128, 146); exploração dos significados das palavras (p. 22, 128) • Pós-leitura: expressão dos sentimentos suscitados pela leitura da notícia (p. 146); resolução de questões de interpretação (em todos)
Descritivo	Paisagem/Objeto	• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (p. 66) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 66); leitura em voz alta (p. 66); exploração oral do texto (p.66) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (p. 66)
Poético	Poesia	• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (p. 26, 88, 110, 172); • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 26, 64, 88, 110, 172), leitura coletiva (p. 88); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 26, 64, 88, 110, 172) • Pós-leitura: memorização do poema (p. 110); identificação de rimas (p. 26); identificação de estrofes (p. 88); partilha de sentimentos suscitados pela leitura do poema (p. 172); resolução de questões de interpretação do texto (em todos); autoavaliação (av. formativa - p. 64)
Banda Desenhada		• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (p. 46, 114); • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 46, 114), leitura dramatizada (p. 114); exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 46, 114); • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação (em todas)
Dramático		• Pré-leitura: questões de resolução oral relacionadas com o tema (p. 72) • Durante a leitura: leitura silenciosa (p. 72), exploração oral e dialogada do texto com enfoque na estrutura e finalidade (p. 72) • Pós-leitura: resolução de questões de interpretação do texto (p. 72)

Anexo I. Textos dos Manuais PLIM, Missão Zupi e Eureka

Legenda:

Textos inéditos



Excertos retirados dos mesmos livros

Títulos dos textos dos Manuais de Português 4.º ano 1.º CEB		
PLIM	Missão Zupi	Eureka
10 razões para gostares da tartaruga, Catherine Barr	Regresso às Aulas, de Álvaro Magalhães (texto inédito)	A Casa Grande, de João Manuel Ribeiro
5 Museus que vais gostar, Revista Visão Júnior n.º 216	365 piadas, Civilização Editora	A História da Pequena Estrela (excerto: A Pequena Estrela), de Rosário Alçada Araújo
A cegonha sem vergonha, de Richard Zimler	A língua portuguesa, de Luísa Ducla Soares (texto inédito)	A Menina e o Cisne (excerto: A Primavera), de Rosa Lobato de Faria
A família monstro (excerto: O concurso Monstrochef), de Bruno Matos	A lenda das tripas à moda do Porto, de Joel Cleto (texto inédito)	A namorada japonesa do meu avô, de José Fanha
A Menina do Capuchinho Vermelho no século XXI (excerto: A Capuchinho Vermelho no século XXI), de Luísa Ducla Soares	B.D. A veracidade do que se encontra na net, Vírus informático, Jogos online, www.seguranet.pt	A verdadeira história da Alice, de Rita Taborda Duarte
A menina que inventava animais, de José Fanha	Biografia Greta Thunberg, de António Mota, Filipe Cardoso, nuno Barrigão, Nuno Mendes, Nuno Pedroso e Susana Teixeira.	Alberto na Idade Média (excerto: Uma visita ao passado), de Cidália Fernandes
A Rua do silêncio (excerto: Na minha rua), de Margarida Fonseca Santos	Bora Experimentar! (excerto: Naves espaciais voadoras), Eletricidade e Magnetismo, Booksmile	Alterações Climáticas, Enciclopédia Infantil, Civilização
Anna Kadabra, o Clube da Lua Cheia, de Pedro Manas	Carta aos líderes do Mundo, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva	Bem-vindos, amigos ucranianos, de Paula Barroso, Revista visão Júnior n.º 215
As aventuras de um ecomiúdo - Poluir não é fixe, o que é fixe é salvar o planeta!, de Tim Allman	Cenas estranhas da Natureza em Portugal: a pedra das Berlengas que parece um elefante, baseado em www.nit.pt/fora-de-casa/viagens/radler-mostra-cenas-estranhas-da-natureza-portugal-pedra-das-berlengas-parece-um-elefante	Cerejas aos molhos, de Bernardete Costa
As mais belas coisas do mundo, de Valter Hugo Mãe	Covilhã, Manteigas e Seia vão recuperar Torre e criar observatório astronómico, https://radio-covilha.pt (março 2022)	Coisas que Gostam de Coisas (excerto: Os livros), de João Pedro Méseder
Aviso: "Não incomodar as abelhas...", sem autor	D. Afonso Henriques, O Conquistador (excerto: Afonso Henriques), de Ana Oom	Como quem diz (excerto: O vulcão), de António Torrado
BD - Toda a Mafalda, de Quino, J.L.	Destrava-lengas, de Luísa Ducla Soares	Comprar, comprar, comprar!, de Luísa Ducla Soares
Bichos do meu quintal e algumas gotas de chuva, Máquina de Voar, de Manuela Castro Neves (excerto: Chuvinha)	Dicionário Básico da Língua Portuguesa, Porto Editora, 2022 - palavra: língua	Conto da Mata dos Medos (excerto: O Lugar Encantado), de Álvaro Magalhães
Biografia de Alice Vieira, www.portaldaliteratura.com	Do avião ao cruzeiro, qual é a pegada ambiental das férias?, www.publico.pt	Contos de Andersen (excerto: A princesa e a ervilha), de Hans Christian Andersen
Breviário do Sol, de Francisco Duarte Mangas e João Pedro Méseder	Enciclopédia dos Porquês (excerto: Como era viver num castelo?), Texto Editores	Dia Europeu sem Carros, Jornal O Gaiense
Calvin and Hobbes - Viva o Alaska!, Bill Watterson	Entrevista, no Quake, à Dra. Susana Custódio	Dias felizes de uma nódoa teimosa (excerto: História de uma nódoa), de Isabel Zambujal
Carta aos líderes do mundo, de Maria Inês de Almeida e Flávia Lins e Silva	Espreita o teu cérebro (excerto: O teu poderoso cérebro), de Alex Frith e Colin King	Ecofeitiço e outras histórias (excerto: A Montanha Mágica), de Palmira Martins
Coisas que gostam de coisas (excertos de poemas sobre o nevoeiro, a chuva, a nuvem e o vento), de João Pedro Méseder	Eu, Pedro Palito (excerto: Ana, a minha mãe), de Maria Teresa Maia Gonzalez	Formiga duma Figa, de António Avelar de Pinho
Diário de uma miúda como tu - Férias!, Maria Inês de Almeida	Formiga duma Figa (excerto: A marca da nossa infância), de António Avelar De Pinho	Geoparque da serra. Um património a preservar, de Cláudia Pereira e António Marcelino (texto inédito)

Dicionário escolar ilustrado 1.º Ciclo português, Texto, 2011 - palavras: muralha, museu	Geodetivetes - Vulcões e Terramotos (excerto: Erupção!), de Anita Ganeri e Chris Oxlade	Histórias com História (excerto: A suposta espada de D. Afonso Henriques), de Luísa Ducla Soares
Elementar, meu caro Mendeleev, de Mike Barfield (art. de enciclopédia)	Histórias com História (excerto: O achamento do Brasil), de Luísa Ducla Soares	Histórias com História (excerto: Democracia na floresta), de Luísa Ducla Soares
Entrevista: "O essencial é gostares daquilo que fazes", por Clara de Sousa, Visão Júnior n.º 216	Histórias de animais que mudaram o mundo (excerto: Frida), G.L. Marvel	Lembranças da chuva, de Inácio Pignatelli
Espera, Miyuki, de Roxane Marie Galliez	Histórias viradas do avesso (excerto: Os adultos dizem coisas muito estranhas), de Sónia Morais Santos	Livres e iguais - Os Direitos Humanos na Escola, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
Eu e o Mundo - uma história infográfica (excerto: Os desportos mais praticados no mundo), de Mirela Trius	Lapónia, terra do povo sámi, Visão Júnior, n.º 211	Na Terra dos Animais Falantes, de Richard Zimler
Felizmente as árvores são grandes (excerto: O rei), de Maria Judite de Carvalho	Mulheres: 50 histórias incríveis que mudaram o mundo, de Katherine Halligan e Sara Walsh, Visão Júnior, n.º 216	O Álbum do Corpo Humano (excerto: A pele), de Professor Genius (Impala Editores)
Histórias curiosas da nossa História (excerto: A história da Padeira de Aljubarrota), de José Jorge Letria	Números da Imigração em Portugal, Infografias da Imigração, Observatório das Migrações, baseado em Rita Monteiro e Catarina Reis Oliveira	O desenho do Joca, de António Torrado
Histórias para os avós lerem aos netos 2 (excerto: A estrela da Sofia), de Isabel Stilwell	O avô tem uma borracha na cabeça (excerto: Uma borracha na cabeça), de Rui Zink	O Diário de um banana, 12 - Põe-te a milhas, de Jeff Kinney
Hoje há palhaços (excerto: A prima do Anacleto), de António Torrado e Maria Alberta Menéres	O Brincador (excerto: O Reino Perdido), de Álvaro Magalhães	O estranhão - Oh, não! Sou um influenciador digital, de Álvaro Magalhães
Júpiter, www.ccvalg.pt/astronomia/sistema_solar/jupiter.htm	O Clube dos Cientistas: Mistério à Luz das Estrelas (excerto: A estrela dos desejos), de Maria Francisca Macedo	O Fogo Roubado (excerto: O calor do vulcão), de António Mota
Lindo, lindíssimo, de Alice Vieira	O dia em que os lápis desistiram, Drew Daywalt	O Gato Malhado, de Clara Cunha
Livro com cheiro a canela (excerto: O comércio da canela), de Alice Vieira	O Estranhão - Factos e Curiosidades (excerto: Exploradores robóticos), Porto Editora	O livro do Natal (excerto: Uma Estrelinha Especial para uma noite de Natal), de Maria Alberta Menéres
Moushi, o gato de Anne Frank, de José Jorge Letria	O Lápis Mágico de Malala, de Malala Yousafzai	O meu livro tem bicho, de Madalena da Luz Costa
Na terra dos animais falantes, de Richard Zimler	O livro da Tila (excerto: Nascer), de Matilde Rosa Araújo	O Pai Natal preguiçoso e a Rena Rodolfa (excerto: Nem quatro dias faltam para o Natal), de Ana Saldanha
Notícia: "É a origem da vida, não pode ser o depósito do lixo", Público, 15 maio 2022	O Pai Natal Verde (excerto: Um Pai Natal ecológico), de Narciso Moreira	O Pequeno Livro dos Medos, de Sérgio Godinho
Notícia: "Jardim Zoológico apresenta a primeira cria do ano", www.zoo.pt	O pássaro da cabeça e mais versos para crianças (excerto: A Ana quer), de Manuel António Pina	O planeta está em perigo, de Maria Teresa Maia Gonzalez
Notícia: Telescópio revela imagens de Júpiter, www.dn.pt/ciencia	O Planeta Azul (excerto: Terra, a nossa casa), de Luísa Ducla Soares	O Planeta Limpo do Filipe Pinto, de Filipe Pinto
O alfabeto das cidades (excerto: Kiev), de José Jorge Letria	O Planeta Branco (excerto: Ítaca-3000), de Miguel Sousa Tavares	O que é que o 25 de abril te ofereceu?, Revista Visão Júnior, n.º 215
O Bando das Cavernas - A incrível tribo B.D., de Nuno Caravela	Os Mega B.A.Y.T.E.S. - Os escolhidos (excerto: Yara), de Sara de Almeida Leite	O Queixo Queixoso, de António Torrado - www.historiadodia.pt
O bando das cavernas - As Ilhas Far Away (excerto: Aventuras literárias do Bando das Cavernas), de Nuno Caravela	Os pescadores de nuvens (excerto: Mapa de histórias), de Ana Lázaro	O rapaz ao fundo da sala (excerto: Novo aluno na escola), de Onjali Q. Raúf
O barco das crianças, de Mario Vargas Llosa	Pai Sarilho (excerto: Uma nova vida), de David Walliams	O rapaz da bicicleta de vento e outras andanças (excerto: O encantapardais), de João Manuel Ribeiro
O cão dos olhos dourados (excerto: Um cão companheiro), de João de Melo	Quem são os Zupis? (Z: a cidade amiga da Natureza), de Álvaro Magalhães	Quando o Homem beijou a Lua, de José Jorge Letria
O corpo humano (excerto: Uma longa viagem pelo interior do corpo), National Geographic	Rafaela (excerto: Uma menina (in)vulgar?), de Margarida Fonseca Santos	Sismos em S. Jorge, Revista Visão Júnior n.º 215
O livrinho dos contos do Porto (excerto: As adivinhas do senhor Sanchinho), de José Viale Moutinho	Red e Rover, de Brian Basset (B.D.)	Tudo se transforma (excerto: A borbulha), de Álvaro Magalhães
O menino escritor, de Rosário Alçada Araújo	Rota dos Moinhos - mapa de percurso, www.cm-mira.pt	Uma aventura na Serra da Estrela (excerto: Uma visita à serra), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

O meu cavalo indomável - rimas desgovernadas para crianças animadas (excerto: Inventar), de David Machado	Seis histórias às avessas (excerto: O monstro amigo da Natureza), de Luísa Ducla Soares	Uma viagem em família (B.D), de Cláudia Pereira e António Marcelino (texto inédito)
O mundo de Enid Blyton (excerto: Quem foi para mim Enid Blyton), de Alice Vieira	Ser youtuber, de Nuno Agonia (texto inédito)	Uma vista de estudo (B.D.), de Cláudia Pereira e António Marcelino (texto inédito)
O mundo de Garfield, Jim Davis	Uma aventura Voadora (excerto: O cortejo real), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	Versos de Cacará (excerto: Semelhanças), de António Manuel Couto Viana
O Pai Natal e Eu, de Matt Haig	Uma joia viva, de Jael Palhas (texto inédito)	Viagem medieval em Santa Maria da Feira: uma experiência inesquecível, https://sicnoticias.pt
O país das pessoas de pernas para o ar, de Manuel António Pina	Viva o Carnaval, de Luísa Ducla Soares (texto inédito)	
O rebanho perdeu as asas (excerto: As abelhas do velho Paulino), de António Mota	www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/campanha-va-pelas-escadas/cartazes-motivacionais.aspx - Cartaz Faça a melhor Escolha	
O senhor Pechincha (excerto: O casebre do Mosquito), de Ilse Losa		
O som das coisas leves quando caem (excerto: Um ponto minúsculo no meio do oceano), de Catarina Ferreira de Almeida		
Os peixes que fugiram da história, de Maria João Freitas		
Os piores pais do mundo, de David Walliams		
Pordatakids.pt, página web		
Portuguesas extraordinárias, mulheres de coragem à frente do seu tempo (excerto: Beatriz Ângelo, a primeira mulher a votar em Portugal), de Maria do Rosário Pedreira		
Rimas perfeitas, imperfeitas e mais-que-perfeita (excerto: Cantiga de mãe), de Alice Vieira		
Robertices (excerto: O Freguês Caloteiro), de Luísa Dacosta		
Rosa Meira, engenheira, de Andrea Beaty		
Uma luz inesperada, de José Saramago		
Uma noite caiu uma estrela (excerto: A estrela do Óscar), de David Machado		
Valente Valentina, de Andreia Nunes		
Versos quase matemáticos (excert: Divisão), de José Pedro Méseder		
www.icnf.pt , texto informativo sobre Floresta		

Anexo J. Organização das questões da entrevista em duas grandes categorias de análise: utilização do manual e didática dos professores

Legenda: Utilização do manual
 Didática dos professores

Questões do Guião de Entrevista:

- 1- Habitualmente, cada um de vós segue o manual?
- 2- Utilizam materiais/recursos para complementar o manual?
- 3- Explicam à vossa turma os objetivos de leitura da aula? Em que consiste esta explicação?
- 4- Como fazem a monitorização da compreensão da leitura dos alunos?
- 5- Adaptam os textos dos manuais (como, porquê)? Em que medida ajudam a atingir os objetivos da aula?
- 6- Demonstram/exemplificam algumas estratégias de leitura? Consideram que os manuais auxiliam os alunos a compreender a informação textual?
- 7- Falam aos alunos acerca da estrutura dos diferentes tipos de texto? Como?
- 8- Enfatizam algum tipo de texto para trabalhar a compreensão da leitura? Porquê?
- 9- Os manuais ajudam a integrar o ensino da compreensão da leitura com outras áreas curriculares? Como?
- 10- Como promovem a transferência/aplicação das estratégias de compreensão da leitura em outras áreas, para além do português? Podem exemplificar?
- 11- O manual que utilizam propõe atividades extra? Fazem-nas? Trabalham diferentes estratégias de compreensão da leitura ao fazê-las?
- 12- Quais são as maiores dificuldades dos alunos quanto à compreensão em geral?
- 13- Quais são as maiores dificuldades dos alunos quanto às perguntas dos manuais (Que tipo de pergunta)?
- 14- Proporcionam momentos para que os alunos apliquem estratégias de leitura de forma independente (os alunos planeiam, autoavaliam-se)? Podem dar exemplos?

Anexo K. Tabela – Unidade de Análise Questões 1 a 14

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro (palavras-chave e ideias-chave)	Unidades de Contexto (Excerto com significado)
Utilização do Manual	Manual como um guia	Guia Apoio Complemento ao trabalho Sistematização de conteúdos Estudo autônomo	“Sim, é um complemento ao meu trabalho.”(p.1) " Eu tento, sobretudo, aproveitar os textos dos manuais, que são obras certificadas." (p.1) " Neste momento, o manual é mais utilizado para a sistematização de conteúdos (...). Utilizo sim, os textos de autores que surgem, quando os acho interessantes e se consigo aceder à obra completa, porque acho que é importante também, não em todos naturalmente, mas irmos trabalhando com eles [referindo-se aos alunos] a obra completa." (p.1) " Nós tentamos seguir, normalmente quando é a parte da exploração dos textos(...), tem uma parte antes da leitura e tem uma parte depois. Então, tentamos sempre explorar a parte antes, mas vamos quase sempre guiando ..." (p.1) " O manual serve muito de apoio ao essencial da sala de aula, ligando muito ao contexto envolvente, ao espaço exterior e tudo (...) os livros de fichas dão-nos apoio para a concretização..." (p.1) "É uma ferramenta de apoio. Não faz tudo, mas é uma excelente ferramenta. Até no desenvolvimento, também no estudo autónomo. É uma base. Embora esteja sempre à procura, que eles não se fiquem por ali. E em todas as dúvidas que surjam, não tendo ali, têm outras ferramentas que podem ir à procura das respostas (...) é uma excelente ferramenta em termos do desenvolvimento da autonomia. Eles podem utilizar o manual para frente e para trás. Acho que auxilia." (p.4) "(...) este ano o manual tem-me socorrido mais e o livro de fichas também, porque eu tenho 5 horas de redução, e ajuda-me para deixar o trabalho delegado a outra pessoa."(p.1)
	Uso de materiais/recursos complementares aos manuais	Elaboração de perguntas extra Adaptação de perguntas Fichas (caderno de apoio e caderno de fichas) Recursos de outras editoras Escola virtual Procura de mais textos de um tipo específico	“(...) eles [referindo-se aos textos do manual] têm as perguntas deles e eu ainda acrescento. Os alunos acabam por agramar no próprio livro outro tipo de perguntas (...), e o que também faço com uma das crianças que tem mais dificuldade é ela acaba por trabalhar o texto com os colegas, exatamente igual, mas as perguntas sou eu quem as faço. Portanto, ela tem a leitura do texto, pois é uma forma de a incluir, eu leio-lhe o texto e depois faço perguntas completamente adaptadas, só de assinalar de verdadeiro ou falso, ou de assinalar a resposta correta. (...) utilizo o caderno de fichas muito para tempo de trabalho autónomo" (p.1)

			"(...) os recursos digitais, os vídeos, sendo que eu apresento o vídeo e depois faço muitas pausas, para antecipar, para sistematizar, e depois tem também, no caso do Plim, tem o caderno de fichas, o caderno de apoio ao estudo." (p.1) " (...) uso os recursos da escola virtual, os interativos, os vídeos também, como apresentação, como motivação e depois as fichas para a sistematização de conteúdos ou para TPCs." (p.1) "Para além do manual, nós utilizamos outros materiais que completam o que está no manual. (...) fichas de consolidação, também utilizamos fichas adaptadas, por exemplo, aos meninos que têm medidas, que usufruem de medidas, que temos que adaptar, e suportes para a memorização das temáticas que estamos a trabalhar, também alguns anexos que vamos colocando no caderno diário deles." (p.1) "(...) uso o manual e outros recursos, até das outras editoras, também há alguns recursos que produzo eu e que partilho com minhas colegas..."(p.1) " Às vezes, vou procurar textos complementares quando quero trabalhar mais um tipo de texto (...) mais textos daquele tipo para explorar a estrutura daquele texto, por exemplo."(p.3) " Ir à procura e não ficar com aquela resposta só, como adquirida aquele espaço A4, só como um dado adquirido. Ir à procura de mais e descobrir mais. É dar a resposta às necessidades da turma, não é? E às curiosidades e àquilo que eles precisam desenvolver, não é? Parece-me que é o ideal."(p.3) " (...)a não ser que fale de alguma coisa que está relacionada com o estudo do meio ou com outra área, e vamos mostrar primeiro, vamos explorar, mas tentamos seguir sempre as indicações do manual que são muito boas." (p.1)
	Adaptação de textos	Extensão do texto (obra completa) Seleção de perguntas que interessam Seleção de alguns textos do manual Utilização dos manuais adaptados enviados pela editora Adaptações propostas pelo próprio manual	" (...)quando no manual está um excerto e depois nós exploramos o resto da história..."(p.3) " (...)todos os textos que eu trabalhei e que estão no manual, eu ia ao site da wook, porque tem aquelas amostras, e fazia a extensão, ou seja, e às vezes até dava para eles perceberem." (p.3) " Não costumo adaptar o texto em si. Mas às vezes tenho que selecionar perguntas que não me interessam muito para trabalhar naquele momento. E passo à frente nas perguntas que não me interessam. Mas nos textos em si, eu não os adapto." (p.2) " Utilizamos os textos adaptados ao tema que estamos a trabalhar. E se notarmos que eles são do interesse do aluno..." (p.3)

			" Também não seguimos o manual todo. Escolhemos alguns textos."(p.3) " Dependendo do que eu estou no momento a fazer, vou à procura daquele [texto] que me dá resposta às minhas necessidades com a turma. (p.2) " (...)por vezes ainda há alguns que temos que adaptar um bocadinho, mas são poucos, normalmente dá para utilizar esse manual diferenciado que a editora pergunta-nos sempre, no início do ano, quantos é que nós precisamos e depois traz-nos gratuitamente..."(p.2) "(...)o próprio manual tem nas abas laterais, quando nós vamos à escola virtual, tem lá o texto já também simplificado, se nós optássemos por imprimir para algum aluno, além de ter também sempre a parte da oralidade, o texto tem sempre o áudio, e dá para escolher também a língua..."(p.2)
	Integração curricular	Propostas no início de cada capítulo Pouca ligação com outras áreas Integração maior com Estudo do Meio Indicação para integrar com Educação para a Cidadania Importância do professor promover a integração curricular Sugestão de um manual de sequências didáticas interdisciplinares	"(...) nessa parte da missão [referindo-se ao início de cada capítulo do manual], tentam sempre integrar um bocadinho mais do mundo, mas é pouco."(p.3) " (...)não há muita ligação com as outras áreas. (p.4) " Eu acho que tem vindo uma tentativa para isso acontecer." (p.5) " Sim, já trabalha a transversalidade. No Estudo do Meio e até com a matemática, mas principalmente com o Estudo do Meio." (p.5) " (...) com educação para a cidadania. Vem escrito, não é? Tem sempre a indicação. Mas lá está, nem sempre dá para fazer (...) Há um texto que está no manual de português sobre a Beatriz Ângelo, que supõe que se ligue à história de Portugal, com a democracia, no âmbito da cidadania. (...)Mas há essa tentativa, lá está, de articular mais português com estudo-meio do que propriamente português com matemática, sendo que também é possível."(p.5) " Apesar de terem lá os ícones todos, não é linear... o truque está no professor que tem que ter essa gestão de conseguir integrar aqui e ali...embora eles tenham lá no manual as pistas, até na escola virtual, onde há ligação direta com outro manual e a aula digital também. Mas o professor tem a sua magia que é essencial para que aconteça a integração dos conteúdos. E quanto as artes, deixam muito a desejar." (p.6) Prof.^a Sandra-Eureka "(...) o manual teve o trabalho de interligar as disciplinas todas, só que mais fazia sentido haver um manual interdisciplinar em que houvesse sequências de aprendizagem de várias áreas. Por exemplo, se o tema é corpo humano, poderia haver textos informativos sobre o corpo humano,

			explicitação dos sistemas (já era estudo do meio), depois uma parte de matemática que envolvesse esses temas. Ou seja, um manual interdisciplinar, que em vez de ter tudo, poderia ter de alguns temas. Porque assim, depois, não andávamos por páginas de um manual para o outro(...) um manual de sequências de aprendizagem interdisciplinar seria ótimo " (p.6)
	Propostas de atividades extras	Poucas propostas Algumas propostas de difícil execução Pouco tempo para realizar as propostas extras	" O manual em si não tem muitas, mas nós recebemos também, juntamente com o projeto, um dossier (...) é material extra e tem para a educação literária, tem muitas fichas de trabalho que nós podemos usar para a leitura, para a escrita, para a educação literária (...) também está lá na escola virtual..." (p.5) " Sim. Algumas. Tem aquelas questões e propostas para os professores na lateral do manual." (p.6) " E, por exemplo, saindo um bocadinho aqui do português, mas indo um bocadinho para o estudo do meio em que se trabalham as atividades práticas e experimentais. E, por vezes, são propostas interessantes, mas que depois são de difícil execução pelos materiais que são necessários, depois conseguir para todos. Enfim, pronto. Existe, mas por vezes é difícil de concretizar." p.6) " Tem alguns em "investiga". Mas nem sempre são de fácil execução(...) saindo um bocadinho do português, por exemplo, o estudo online. Vou conseguindo aqui e ali também para desenvolver essas competências digitais, mas nem sempre é fácil por múltiplos fatores. A começar pelo acesso à internet. Eles têm todos computadores. Enfim, estar tudo a funcionar ao mesmo tempo. É muito difícil. " (p.6) " Sim [referindo-se aos manuais que fazem propostas extras]. Mas nem sempre dá tempo de fazer todas." (p. 7)
	Perguntas que geram mais dificuldades nos alunos	Dar opinião Comentar Justificar por palavras próprias Inferenciais Relacionar ideias Interpretar poesias	"(...) as respostas abertas. Tudo o que pede a sua opinião(...)ou pede para comentar alguma coisa, é muito difícil muito difícil ..." (p.6) " Eu tento dar exemplos, tento explicar os pontos de vista e depois explicar se eu pensasse assim eu poderia dizer isto ou aquilo, para ver se consigo levá-los a chegar lá. Mas é difícil, é a parte mais difícil, é que eles comentem e deem a sua opinião [referindo-se a forma que tenta auxiliar os alunos a formular respostas de opinião]." (p.6) " As inferenciais, que há muito poucas... atenção!" (p. 8) " É terrível, elas [referindo-se às perguntas dos manuais] são todas parecidas, quase não há perguntas inferenciais e de relacionar ideias." (p.8) " Às vezes, faço uma pergunta inferencial e eles dão uma resposta e eu digo ok, está certo, mas onde é que está

			lá no texto, como é que tu percebeste isso, e aí eles já não... Eles conseguem responder corretamente, o que revela que eles compreenderam, mas depois quando se pede para identificar no texto tem que ser com o meu auxílio... então, olhem lá esta frase, depois faço o alargamento. (...) sinto que é muito pelo literal e depois os outros níveis de compreensão [referindo-se às perguntas do manual] (...) já se vai começando no nível de compreensão crítica, em que aparece "na tua opinião", poucas de reorganização de informação, mas depois 99% é literal... é sobre personagem e está tudo lá." (p.8-9) " (...) quando é para justificar ou dizer por palavras tuas, os meus alunos começam a resposta "por palavras minhas" (...) Mas sim, têm muita dificuldade a explicar o porquê e depois que nós estamos ali a perguntar, eles vão alargando, mas são passos muito pequeninos." (p.9) " (...) eu trabalhei o texto de opinião, porque eu vi que era uma das lacunas que eles tinham, é o que mais noto que têm dificuldades. Tinham que usar várias expressões dentro do texto de opinião e eles não conseguiam aplicar as expressões num simples parágrafo, com dois ou três argumentos." (p.9) " (...) o seriar acontecimentos do texto é uma grande dificuldade na minha turma. Pôr em ordem, de acordo com o texto." (p.7) " (...) sinto que "dar opinião" é muito difícil para eles. Eles não conseguem partilhar e escrever as suas opiniões... eu tenho de estar a apoiá-los para conseguirem estruturar uma opinião." (p.7) " (...) dar opinião é difícil para eles e depois colocar na ordem os acontecimentos também." (p.7) " Sinto que os meus também têm dificuldades nas poesias, gostam muito das poesias lúdicas da Ducla Soares, mas depois aquelas que aparecem nos manuais não são tão lúdicas e, para eles, tornam-se difíceis" (p.7)
	Estratégias de compreensão da leitura propostas pelos manuais	Poucas estratégias facilitadoras da compreensão (não são sistemáticas e são pouco explícitas) Pesquisa sobre vocabulário Sublinhar Enumerar características Especificidades do texto Estratégias mais associadas à produção escrita	" O manual não tem [referindo-se às estratégias de compreensão de forma explícita]..." (p.4) " (...) para as crianças irem procurar ao dicionário, não é? Portanto, privilegiam esse tipo de estratégia. (...) Um, especificamente o Casebre do Mosquito, por exemplo, tem um texto onde, efetivamente, tem (...) um primeiro período sublinhado e explicitado o que é que estão a enumerar, características, depois tem algumas palavras sublinhadas, que são os nomes, tem outras tantas, que são os adjetivos, depois tem outras tantas, que são os verbos. E, de seguida, apresenta o tal aprendo, com as características do texto descritivo (...) Mas, assim, isto aparece,

			não é sistemático, aparece uma vez de vez em quando." (p.4) " Acho que não." (p.4) " (...)essa explicação [referindo-se a estratégias de compreensão da leitura que o manual propõe] aparece, sobretudo, associada à escrita. Quando antes já se trabalhou o género textual, isto na organização do manual, eu depois não faço isto porque não faz sentido nenhum, porque trabalham, por exemplo, vários textos narrativos e depois, quando é para a escrita, é que fazem essas pistas. (...)Essas estratégias existem, mas associadas para eles depois escreverem e não para eles lerem." (p.4) " Se os manuais ajudam na compreensão textual. Eu acho que sim. (...)às vezes, não é muito explícito para os alunos. Mas, de forma geral, sim. Claro que ajuda na compreensão.(...) Não é tão explícito como num segundo ano. No 4.º, é aprofundada a compreensão do texto [referindo-se aos níveis mais complexos da compreensão da leitura]." (p. 4)
Didática dos professores	Explicação dos objetivos de leitura da aula	Planeamento dos objetivos por semana Explicação dos objetivos antes de conteúdos novos Explicitação dos objetivos consoante o género textual	"(...) fazemos o planeamento semanal, num quadro, do que vai acontecer ao longo de toda a semana (...) eles têm conhecimento do que é que vai ser avaliado..." (p.1) " Especificamente para a leitura, não costumo explicar os objetivos antecipadamente. Quando são conteúdos novos, sim, explico quais são os objetivos, ou quando são matérias novas, costumo dizer por tópicos quais são os objetivos." (p.1) "Eu centro-me sobretudo no género textual, ou seja, perceber as diferentes intencionalidades associadas aos diferentes géneros textuais, e depois procuro que eles identifiquem as marcas de cada género textual (...) E faço essa antecipação de conhecimento para depois complementar." (p.2) " (...)falo das características do tipo de texto, no início, na antecipação também dos conteúdos..." (p.2) " (...) fazemos a antecipação a partir do título, de alguma imagem ou alguma ilustração que esteja associada ao texto ou a partir da forma do texto." (p.2) " Sim, nós trabalhamos diferentes tipos de texto e costumamos sempre explicar. Alguns são para ver a velocidade, outros são para ver a fluência, outros são para ver o vocabulário e costumamos explicar sempre isso. (...)é sempre antes de começarmos a atividade, tanto em português como nas outras disciplinas, explicamos sempre o que é que vamos fazer." (p.1) "(...)começamos sempre por explicar o que é que vamos fazer, qual é que é o nosso objetivo e, então, depois é que iniciamos a atividade com eles." (p.1)

	Monitorização da compreensão da leitura dos alunos	Perguntas de compreensão coletiva/autónoma (oralmente, em diálogo) Exercícios no manual e fichas de leitura Escola virtual Notícias do dia a dia e em momentos quotidianos (verifica-se a compreensão) Análise parágrafo a parágrafo (ideias principais) e exploração das palavras mais complexas Uso do programa Lexplore	“Há momentos em que nós fazemos a compreensão coletiva, mas há outros em que nós deixamos que os alunos resolvam autonomamente ou, então, fazemos mesmo perguntas específicas aos alunos, para ver se conseguiram compreender o texto. (...)sempre em forma de diálogo”(p.1) " Às vezes fazemos em grupo também."(p.1) "(...) semanalmente temos questões de aula. (...) utilizo exercícios que já vêm até nos manuais ou até na escola virtual ou na aula digital, que têm muitos áudios e muitos materiais. Também notícias do dia a dia, de coisas que estão a acontecer na sociedade, que merecem a nossa compreensão e que depois aí também se cruza com a cidadania e nas outras áreas também. Até nas aulas de campo, nas nossas saídas, também é aproveitado esses momentos para monitorizar a compreensão." (p.2) " Eu utilizo muitos recursos da escola virtual para esse efeito." (p.2) "(...) Vamos analisar este parágrafo e vamos apontando ao lado, por exemplo, as ideias cruciais daquele parágrafo também. Para ver até que ponto é que eles estão a perceber, o que estão a ler, e eles próprios irem compreendendo e construindo o texto dentro da cabeça deles." (p.4) "Fichas de trabalho e exercícios que estão no livro, de leitura e compreensão, vou percebendo onde é que eles têm mais dificuldades e vou retirando daí alguns registos e depois também faço questões de aula, de avaliação de leitura, de compreensão da leitura(...) Este ano fizemos dois momentos na escola de avaliação de leitura pelo programa Lexplore. Que é um programa de avaliação de leitura. Portanto, também utilizámos aí alguns dados de avaliação." (p.2) "(...)esse programa [referindo-se ao Lexplore] faz um despiste ocular e às vezes até nos dá a perceção de alguns problemas que as crianças possam ter que não advêm só da leitura e da descodificação, mas também de algum problema na visão, na audição... é muito interessante" (p.2) " As fichas de leitura, essencialmente, questionários. (...) é mais depois [referindo-se à avaliação da compreensão da leitura]"(p.2) "Eu tento que, oralmente, eles me digam o que compreenderam, até pelas perguntas que vou fazendo, e depois o complemento até aparece com as perguntas de interpretação, e eu faço a monitorização muito por aí, ou ao escolher partes do texto e perguntar, ou ir desmontando o texto para ver se eles perceberam." (p.2)
--	--	--	--

			" não faço sempre da mesma forma, (...)eles leem primeiro, depois vamos analisando parágrafo a parágrafo, (...) depois textos com uma linguagem mais complexa, (...) fazemos quase que a limpeza de tudo, e depois com sinónimos, (...) depois então fazemos uma nova leitura e aí exploramos mais oralmente o texto em si, e depois são as respostas que eles dão à compreensão textual, mas já é por escrito." (p.2)
	Demonstração/exemplificação de estratégias de leitura	Análise pormenorizada do texto - estrutura/tipo de texto (pré-leitura) Audição do texto Leitura coletiva ou a pares em voz alta Leitura individual silenciosa Leitura modelo (pelo professor) Sublinhar, resumir partes (durante a leitura) Perguntas desencadeadoras de debate sobre o texto lido (pós-leitura) Explicitação sobre como encontrar as informações no texto (pós-leitura) Ordenar ideias do texto antes de responder as questões de interpretação (pós-leitura)	"(...) após a leitura, normalmente eu olho para o texto, coloco perguntas, sem olhar para as de interpretação do manual. Muitas delas aparecem depois na interpretação, outras tantas não, porque eu procuro que os meus alunos olhem para além do texto. E isso, na interpretação nos manuais, fica muito pelo literal e, portanto, há outros níveis de compreensão." (p.2) "(...) tentar desmontar os textos também em função do género textual."(p.3) " (...)sublinhar, acompanhar, resumos parágrafo a parágrafo." (p.3) " Claro. Tem que ser mesmo tudo muito explícito [referindo-se às orientações de estratégias em trabalhos complementares aos do manual]" (p.6) " (...) tive imensa necessidade de lhes explicar como é que iam à procura da informação do texto. Porque quando não se tratava de uma pergunta de compreensão literal, eles respondiam-me, mas não está aqui a dizer nada. (...) fizemos uma espécie de tabela sobre o que é que significa isto, qual é o sentimento da personagem, o que é que esta personagem quis passar ao dizer isto, qual é o sinal de pontuação que aqui está. É uma pergunta, é uma exclamação..." (p.3) " (...)o aviso, começamos sempre por explorar (...) fazemos sempre revisão para o grupo geral e depois, então, fazemos alguma parte mais específica, mas normalmente quando é um texto diferente, menos comum para eles, fazemos primeiro em grande grupo e depois então em individual algumas partes."(p.2) "(...)começamos sempre com o áudio primeiro e depois a leitura individual e depois a minha e depois a deles." (p.4) (...) oralmente, para ver se eles perceberam antes de começarem a resolver as perguntas de interpretação, oralmente faço questões para ver se eles perceberam o texto." (p.4) " Eu adoro fazer teatro, adoro falar da leitura formal, que embora também seja importante (...) estamos a ler uma passagem de livros e assim... digo "Agora, fechem todos os olhos. Vejam lá se não conseguem pôr na vossa cabeça exatamente o que acabaram de ler". É quase como sair do texto e viajar para

			outra dimensão. Ou então, faz de conta, não é? (...) Vamos fazer de conta. Vamos encenar esta situação"... para viver a história de uma maneira diferente com estes pequeninos (...) Criando dinâmicas de intenção aqui na leitura [referindo-se a uma estratégia durante a leitura]" (p.3) " Eles têm um encantamento especial quando descobrem que a poesia pode ser cantada. Táí uma coisa muito gira. Eu faço assim nas poesias, cantada, também fazemos os ditados a cantar." (p.7) " (...) estratégias para eles entoarem e terem alguma atenção aos sinais de pontuação. Como é que eles devem fazer as pausas, quando encontram alguns sinais. (...) peço para eles repetirem e pensarem, refletirem no que é que está lá. E eles depois acabam por fazer. Às vezes também dramatizo. Peço que eles façam dramatizações de leitura. Dou uma personagem a cada um. Ponho dois ou três narradores." (p.4) " Dou ênfase à entoação, para que eles compreendam o texto. Às vezes faço de propósito e deixo que eles leiam de forma incorreta. E depois faço eu a entoação correta, para eles perceberem que aquilo que eles leram é completamente diferente daquilo que está escrito, ou aquilo que eu acabei de dizer." (p.4) " (...)sinto que utilizo muito a estratégia de sublinhar partes importantes, resumir oralmente ou por escrito ao lado de cada parágrafo lido. Também peço para falarem o que perceberam, ao meio do texto... antes de continuarem a leitura." (p.7) " (...)o vocabulário eu também procuro trabalhar com os meus alunos." (p.7) " (...) ensinei-os a ordenar ideias do texto com cores diferentes, atribuir a cada frase uma cor, depois podem sublinhar para perceberem o que corresponde, porque pode não estar no texto explicitamente aquilo que está na pergunta. Eles ficaram muito surpreendidos, essa semana, porque as coisas estavam certas, usando as cores diferentes para cada parte, conseguiram chegar lá." (p.7-8)
	Explicitação da estrutura de cada tipo de texto	Explicação no manual Escola virtual Partir da observação dos alunos para encontrar as diferenças Comparar textos	" (...)os nossos manuais estão muito bem organizados (...)tem sempre no lado esquerdo para nós, os professores, um vídeo resumo que explica as características desse tipo de texto, nós podemos apresentar e depois temos um cartaz síntese que dá para termos na sala ou para imprimirmos depois em pequenino para os meninos, para eles meterem no caderno, mas sempre que o texto já não aparece há algum tempo, eles têm o cuidado de ter um mini resumo desse tipo de texto para nós explorarmos com eles." (p.2)

			"(...) trabalhamos muito com a escola virtual e estão lá muito bem explicados os vídeos [referindo-se aos vídeos que explicam os tipos de textos]..."(p.2) " Eu gosto muito de partir pelo que eles notam diferente.(...) Eles próprios perceberem que existe uma diferença. Seja no trato da primeira pessoa ou não. E qual é que é a diferença que eles(...) E qual é a intenção de cada texto também..." (p.5) " Primeiramente em comparação com o texto narrativo. E depois quando encontramos essas diferenças. Também tento explicitar. Eles, no próprio manual, no próprio texto, selecionam o que é a introdução, o desenvolvimento, a conclusão. No caso dos textos poéticos, selecionam o que é... Com cores diferentes. A estrofe, os versos... Ou no texto da notícia também vemos o que é o <i>lead</i>. O que são os outros parágrafos. Tentamos fazer isso para eles perceberem que as estruturas são diferentes." (p.5) " Eu faço análise da forma do texto, às vezes mais do que um modelo. Textos a partir do mesmo tema, para eles perceberem que é diferente se for uma história, se for um texto informativo, portanto, num texto sobre a floresta é diferente se for uma notícia, um conto ou um texto informativo sobre a floresta. Procuro pôr ao lado uns dos outros, para eles perceberem as diferenças." (p.5)
	Ênfase em algum tipo texto no trabalho da compreensão leitora	Narrativos Informativos (ex. Notícias) Identificação pessoal com o texto (variação individual)	" (...)os textos narrativos, para eles é mais fácil, é o mais comum, trabalhamos normalmente..." (p.1) " (...)são as histórias que eles gostam mais [referindo-se aos textos narrativos], que os motivam e depois quando aparece a parte do diálogo, tentamos sempre dividir as personagens, eles gostam muito de participar em grupos, os meus costumam ler muito a pares(...) faço sempre os pares de maneira que fique um menino que lê um bocadinho melhor com um que tem um bocadinho mais de dificuldade para ajudar a ler, eles gostam muito." (p.3) " (...)o narrativo porque são aquelas histórias que os cativam mais e eles também gostam muito do diálogo, gostam de estar ali a fazer as falas, então é aquilo que chamam mais a atenção." (p.3) " Os narrativos, porque conseguimos trabalhar tudo." (p.5) " (...)os textos narrativos a esse nível acabam por ser mais ricos e aqueles onde dá para ir mais além, até através da intencionalidade do autor, qual é a mensagem, pronto. E tentando sempre que eles percebam que nós podemos todos ler o mesmo texto e ter interpretações diferentes (...) ou seja, recorro muito também ao texto narrativo

			pelas possibilidades de alargamento. Não quer dizer que os outros não tenham. Por exemplo, na notícia, começa a ser cada vez mais necessário eu alertar ou nós alertarmos para os sites fidedignos e alertar para o que é verídico e para o que é que não é. Eu acho que isso é um caminho que nós temos mesmo de fazer, porque não podemos aceitar a primeira coisa que nos aparece à frente e, então, agora com as questões da inteligência artificial mais ainda. Portanto, procuro sempre fazer esse alargamento." (p. 5) " Tentamos variar no tipo de texto. Mais frequentemente acho que vamos acabar no texto narrativo, mas tentamos explorar todos. (...) Às vezes é muito e depois não chegam a compreender, de facto, o que tem ali à frente, porque são muitos tipos de texto." (p.5) " Eu acho que aqueles que eles compreendem melhor são aqueles que têm os assuntos que lhes mexe no coração. Não há um texto específico para todos. Há alguns que se ligam a determinados textos e outros não, depende daquilo que se relaciona. Eu costumo dizer que quando toca no coração, está feito. Porque tocou, arrumou. E eu acho que é mais por aí. (...) eles prestam muita atenção quando é notícias e quando é o real (...) Quando há as lendas e quando há as histórias e eles querem saber mais e mais, é porque está a tocar no coração. Eu acho que não há um tipo específico que lhes vai tocar. Depende do assunto." (p. 5-6) " Eu acho que eles gostam muito de textos informativos, mas também tem a ver com os temas. Acho que eles se empenham mais nos informativos." (p.6) " No caso da minha turma, eles têm mais facilidade em narrativos e informativos. Mais dificuldade nos poéticos. Os informativos, quando são sobre temas que eles gostam, como animais, plantas, sobre o planeta Terra, eles têm maior facilidade." (p.6)
	Transferência/aplicação das estratégias de compreensão da leitura em outras áreas	Pesquisas com recurso digital Problemas na matemática Situações quotidianas	" (...) nas plataformas digitais, ensinando-os a fazer a seleção do que é verdadeiro, ou do que é <i>fake</i>. E essa é a nossa missão. Muito para além de seguir aquele livro que temos ali à nossa frente."(p.3) " Ah, isso acontece em todas as áreas. Em matemática é absolutamente notório. Eu também faria uma coisa na matemática, faria todos os conteúdos através de problemas. Com isso, eu tinha a compreensão do oral, do escrito, e cada vez que eu quisesse introduzir um novo conteúdo, é porque surgiu naquele contexto do problema que estava a trabalhar. Aí faria a explicação explícita do conteúdo neste momento...mas a partir dos problemas. Eu usava a ideia da

			Carlota, com um manual todo integrado e punha lá as artes...que ficam muito aquém. Era excelente. Porque a compreensão está em tudo. (...)procuro fazer a interligação das áreas em todos os momentos do dia a dia, por exemplo quando pedem para ir à casa de banho e estruturam a frase como uma afirmação. Eu peço que refaçam frase em forma de pergunta, para que compreendam que devem utilizar a intenção correta, consoante a situação." (p. 6) " Na compreensão, por exemplo da matemática, no caso dos problemas, eu peço para sublinharem os dados, o que que é importante, analisar oralmente o problema, ou seja, acabo por fazer a interpretação da leitura nestes momentos. (p.6) "(...) faço muito na matemática também, nos problemas." (p.6) " A leitura é transversal e, agora, quando chegamos, por exemplo, à matemática, à parte dos problemas, se eles não conseguem ter uma boa consciência leitora, não conseguem interpretar e depois têm dificuldades, obviamente também na resolução de problemas e nas questões de estudo do meio.(p.3) " (...) eu trabalhei com infográficos, no âmbito do estudo-meio e da matemática também." (p.5) "(...) através de situações problemáticas que eu procuro reforçar a importância de nós conseguirmos interpretar um enunciado problema. (...) É como o texto narrativo. Uma situação problemática em matemática dá para fazer o alargamento (...) no caso da minha turma, 30 segundos e já estão a dizer que não percebem e porque têm uma dificuldade em ler. Primeiro ler e depois compreender aquilo que estão a ler."(p. 6) " E até fazer o contrário. Partir dados matemáticos, eles escreverem o enunciado. Fazerem a pergunta. (...) faço também expressões. A composição de uma expressão na matemática tem um significado matemático onde é essencialmente isso, interpretar." (p.6)
	Dificuldades gerais de compreensão observadas nos alunos	Vocabulário reduzido Desconhecimento de expressões idiomáticas Sentido figurado Dificuldade em níveis mais complexos de compreensão do texto	" Muitos leem mas não interpretam (...) não conseguem retirar o essencial, eu acho que é falta de vocabulário. (...) eu noto que há muita pouca experiência e depois muito vocabulário que eles não dominam (...) sabem ler, porque sabem grafemas-fonemas e sabem as regras, conseguem ler a palavra, mas depois no final não percebem o que leram, não conseguem identificar o que leram. (p.5) " Vocabulário." (p.6) " (...) a propósito do sentido literal e figurado acabei por fazer um trabalho ao longo de todo o ano que foi: todas as sextas-feiras alguém tinha que trazer uma nova expressão para a sala e eles

			iam dizendo o que achavam que significa. Mas recordo-me de uma em particular, que era o "andar às aranhas". E para eles o andar às aranhas significa que estavam com as mãos e com os pés no chão e que andavam como uma aranha. Então isso é usar esta expressão neste contexto. Portanto, precisamos mesmo de explicitar para que eles o compreendam. E por vezes aquilo que eu também sinto é que eles leem, leem, leem, leem mas muitas vezes estão só a passar os olhos pelas palavras. Não há o verdadeiro compreender. Ficam só pela parte da decifração e decifram a palavra que lá está, mas não relacionam com o resto. Eles precisam muito de ajuda nesta questão de relacionar com o mundo que nos rodeia. Isto é aquilo que eu sinto no meu grupo." (p.7) " Olha, ia dizer o mesmo. Voltamos ao vocabulário. (...) eu digo muitas expressões idiomáticas e eles nunca percebem o sentido figurado. Não sei se é um hábito mais antigo, mas eles não conhecem expressões. Estou sempre a explicar o que é que significa ou o segundo sentido das outras palavras ou no outro contexto, porque eu acho que eles têm muita falta de falar em casa e mesmo quando os pais estão com eles, estão com o telemóvel ou com o tablet ou com a consola. Acho que isso é geral. E os nossos avós antigamente tinham mais tempo para nós. Os avós deles, agora, também trabalham." (p.6) " Eu também uso algumas e sentido figurado de algumas palavras mas tenho uma preocupação particular em fazê-los entender que a língua portuguesa é muito rica e que dependendo do contexto as mesmas palavras têm um significado diferente." (p.7) " (...) em relação à avaliação externa, eu até considero mesmo na prova Moda, que aqueles exercícios que nos saíram são bastante interessantes do ponto de vista da leitura e compreensão, porque, lá está, não está explícito. Contudo, o que chega às escolas são os manuais e os manuais têm algumas coisas, mas é pouco relativamente ao todo [referindo-se a pouca variedade de níveis de compreensão nas perguntas dos manuais]."(p.10) " Nas provas ensaio e agora nas provas Moda saem interpretação, interpretação, interpretação e não são propriamente perguntas de ir buscar ao texto. Na prova ensaio, que está disponível, se pedia um sinónimo para uma palavra em que o próprio sinónimo pressupunha que eles tivessem vocabulário para além do básico e isto vai ao encontro do que nós falávamos há pouco, que é esta falta de vocabulário." (p.10) " O vocabulário." (p.7)
--	--	--	---

			"(...) outro ponto que percebo é o foco. Muitas vezes o aluno descodifica mas não compreendeu, leu mas não sabe dizer o que entendeu." (p.7)
	Aplicação autónoma das estratégias de leitura	Projeto 10 minutos a ler Leitura autónoma livre Autoavaliações Trabalhos em grupo Elaboração de perguntas sobre o texto e partilha com a turma	" Nós temos também o projeto 10 minutos a ler e tentamos que eles percebam que se não conseguirem ler, vão ter dificuldades no português, vão ter dificuldades na matemática, vão ter dificuldades em todas as áreas." (p.5) " (...)quando eles terminam as tarefas mais cedo, eles pegam um livro e também começam a ler autonomamente, enquanto esperam os restantes colegas.(p.5) " (...) temos alguns momentos, por exemplo, a leitura em um minuto, em que eles é que controlam, então nós temos o cronómetro, que depois eles vão ver quando acabam, terminam e marcam o tempo (...) " (p.6) " (...) trabalham muito em grupos e fazem muitas apresentações também." (p.7) "(...) fazem em grupo e a pares também." (p.7) " (...) autoavaliação, não tanto ao nível de compreensão do texto, mas um checklist da escrita... penso que não é tão explícito como faço na matemática e estudo do meio." (p.10) " (...) autoavaliação pontualmente. É um caminho que tem de se fazer, fazê-los perceber o que é autoavaliação. Onde estamos e o que podemos melhorar. E em termos de, não tanto de compreensão, mas de fluência leitora quando eles leem em voz alta, até sou eu que faço a avaliação, porque sinto que são todos muito monótonos, com exceção de dois ou três na turma. Ou seja, não têm expressividade. Mas aí, sou eu que procuro refletir com eles, para perceberem o que poderiam melhorar." (p. 10-11) " (...)verificação do que entenderam em algumas fichas de consolidação. No final da sessão, eles falam sobre o que foi explorado naquele dia, por exemplo."(p.7) "(...) fazem mais nas fichas, esta autoavaliação." (p.7) " (...) ainda peço para fazerem (criarem) e registarem perguntas sobre um texto, depois trocam e têm de as responder. Também peço para selecionarem a melhor pergunta para fazerem ao outro, quando estão a pares. Os meus fazem momentos de autoavaliação com frequência, verificam o que compreenderam." (p.7)