



Concepções de Professores de Língua Portuguesa sobre o(s) uso(s)
do Manual Escolar. Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Alice Manuela Ferreira Amaro

UMinho | 2009



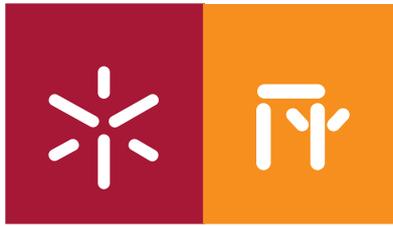
Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Alice Manuela Ferreira Amaro

**Concepções de Professores de Língua
Portuguesa sobre o(s) uso(s) do
Manual Escolar. Um Estudo no
3.º Ciclo do Ensino Básico.**

Outubro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Alice Manuela Ferreira Amaro

Concepções de Professores de Língua Portuguesa sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar. Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Tese de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação do
Prof. Doutor António Carvalho da Silva

Outubro de 2009

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

(Alice Manuela Ferreira Amaro)

Universidade do Minho, 08 de Outubro de 2009.

Aos meus Pais.

Por tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

Ciente de que o reconhecimento de algo que fizeram por nós, expresso por palavras, fica bastante aquém da gratidão que realmente sentimos, de uma forma singela mas genuína, o meu muito obrigada:

Ao meu omnipresente e solícito Orientador, por todo o apoio e incentivo prestados, sobretudo nos momentos de desânimo; e por ter sido habilmente capaz de me conduzir, sob o seu olhar clínico e perspicaz, ao longo do caminho de realização deste trabalho.

Aos meus Professores do 1.º ano curricular deste Mestrado pelo rigor e conhecimentos partilhados que, em muito, facilitaram este percurso.

Ao, então, Presidente do Conselho Executivo da Escola E/B 2,3 de Argoncilhe, onde exerço funções, cuja solidariedade com este estudo foi decisiva para a realização do mesmo.

Aos professores que se disponibilizaram a participar nesta investigação – co-autores anónimos – e sem os quais a mesma não teria sido possível.

À Universidade do Minho e, em particular, ao Instituto de Educação e Psicologia, que me proporcionou as condições necessárias à execução deste estudo.

Aos meus amigos que, à semelhança de outras fases da minha vida, me auxiliaram a ultrapassar os obstáculos que foram surgindo na elaboração deste trabalho.

A todos quantos acreditaram em mim e estiveram comigo também nesta *batalha*.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O(S) USO(S) DO MANUAL ESCOLAR

Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico

RESUMO

Os professores são diariamente confrontados com a necessidade de fomentar hábitos e métodos de estudo eficazes e autónomos, pelo que a escola se vê obrigada a adoptar uma concepção de ensino renovada, com vista a prender a atenção e o interesse dos alunos.

Não há dúvida de que os manuais desempenham um papel fundamental no contexto educativo. Intermediários entre o Programa e as aprendizagens ministradas aos alunos, aqueles são os utensílios mais utilizados, servindo de suporte referencial para a transmissão e a aquisição de saberes. Entretanto, com a (im)posição das novas tecnologias da informação e da comunicação na sociedade contemporânea, os manuais escolares têm sido alvo de uma renovação e complexidade crescentes. Por conseguinte, afigura-se relevante investigar *como e com que finalidade* os professores utilizam estes dispositivos, identificando os factores que justificam as suas diferentes escolhas em termos de materiais e actividades.

Tomando como objecto de análise testemunhos de professores de Língua Portuguesa, a partir de entrevistas semi-estruturadas, este trabalho procura dar a conhecer de que forma estes se apropriam do manual escolar, de que recursos disponibilizados por este instrumento se servem e, em particular, as suas perspectivas relativamente ao(s) uso(s) que dele(s) fazem.

Os resultados mostram que, enquanto instrumentos de trabalho de professores e alunos, os manuais escolares mantêm a sua supremacia no contexto educativo, regulando a acção docente, tanto na preparação como na concretização das aulas. O uso privilegiado do manual escolar tem a ver com o facto de o Estado impor a adopção deste recurso e com o aumento significativo da carga horária de permanência na escola que pouco tempo livre deixa aos professores para pesquisarem (em) outros materiais.

A presente dissertação de mestrado pretende, assim, contribuir para a reflexão sobre o(s) modo(s) de apropriação dos manuais escolares pelos professores de Língua Portuguesa, com vista ao desenvolvimento de formas de utilização mais ponderadas e racionais destes dispositivos pedagógico-didácticos.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS' CONCEPTIONS ON THE USE(S) OF TEXTBOOKS

A Study in the 3rd Cycle of Basic Education

ABSTRACT

Teachers are daily faced with the necessity of promoting autonomous and efficient learning processes and have to adopt new teaching approaches in order to call students' attention.

There is no doubt that textbooks play an important role in educational contexts. Making the connection between the Syllabus and what is taught to students, books are the most often used teaching tool and operate as a referential support for teachers when they have to design pedagogic activities. With the development of new communication technologies textbooks have been submitted to a growing renovation and complexity that appears to be affecting their use. It is, therefore, pertinent to research *how* and *with what aims* teachers make use of this device and of all the materials that complement it.

Based on semi-structured interviews of Portuguese Language teachers, this study tries to reveal in what way textbooks are adopted and assimilated, what resources made available by textbooks are used and, in particular, teachers' perspectives on the use of textbooks.

Results show that textbooks are still the most important tool used in Portuguese Language lessons, regulating teaching action both in preparation and in performance. On one hand, the textbook is compulsory and teachers feel that are expected to use it as much as they can. On the other hand, due to the multiple time consuming bureaucratic tasks they have to perform at school, teachers say that they do not have much time to look for and explore other pedagogic sources and devices.

The present study tries to give a contribution towards a reflection on the way(s) textbooks are used by Portuguese Language teachers in order to develop more realistic and rational ways of these pedagogical and didactical resources.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE – GERAL, DE QUADROS, DE GRÁFICOS E DE TABELAS	vi
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – Manuais escolares: estatuto e funções; avaliação, adopção e apropriação	05
1. Conceito de manual escolar	06
1.1. Tipos de manual	09
2. Estatuto e funções do manual escolar	14
3. Concepção, difusão e avaliação do manual escolar	22
4. Processos de apreciação, de selecção e adopção de manuais escolares	30
5. Apropriação do manual escolar pelos professores – conteúdos, pedagogias e avaliação	33
CAPÍTULO II – Metodologia de trabalho	41
1. Natureza do estudo	42
2. Objecto e objectivos do estudo	45
3. Sujeitos do estudo	46
4. Instrumentos de recolha de dados	53
4.1. Construção do guião da entrevista	55
4.2. Procedimentos na aplicação da entrevista	59
5. Procedimentos de recolha dos dados	61
5.1. Metodologia de análise dos dados	63
5.1.1. Categorias conceptuais e dimensões de análise	65

CAPÍTULO III – Descrição, análise e interpretação dos resultados	73
1. Perspectivas de professores de Língua Portuguesa sobre o(s) modo(s) de apropriação do manual escolar nas práticas pedagógicas	74
1.1. Recursos pedagógico-didáticos privilegiados na preparação das aulas e critérios subjacentes à sua utilização	75
1.2. Propostas de trabalho e/ou documentos do manual adoptado seleccionados na preparação das aulas e critérios subjacentes às opções dos professores	81
1.3. Tarefas propostas aos alunos nas aulas e recursos pedagógico-didáticos utilizados	88
1.4. Frequência de utilização nas aulas do manual adoptado, propostas de trabalho seleccionadas e critérios subjacentes às opções dos professores	93
1.5. Utilização nas aulas dos materiais e/ou recursos do manual adoptado e critérios subjacentes às opções dos professores	100
1.6. Utilização do manual adoptado para trabalho de casa e exercícios/actividades seleccionados	106
1.7. Os testes de avaliação escrita: saberes e competências aferidos e fontes utilizadas para a sua elaboração	107
1.8. Estatuto conferido ao manual escolar na prática pedagógica docente e razões que presidem ao(s) modo(s) de apropriação dos professores	110
 CAPÍTULO IV – Considerações finais	 119
 BIBLIOGRAFIA	 129
 ANEXOS	 141
Ficha de caracterização do(a) docente – Anexo 1	142
Guião da entrevista – Anexo 2	143

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas públicas do concelho de Santa Maria da Feira	47
Quadro 2 – Inventariação e definição das categorias descritivas	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos professores por idades	49
Gráfico 2 – Distribuição dos professores por curso e instituição de ensino superior	49
Gráfico 3 – Distribuição dos professores pelas instituições de ensino onde realizaram a sua formação profissional	50
Gráfico 4 – Distribuição dos professores mediante os anos de serviço e a sua situação profissional	51
Gráfico 5 – Distribuição dos professores por níveis de ensino	51
Gráfico 6 – Distribuição mediante os cargos exercidos em anos anteriores	52
Gráfico 7 – Distribuição dos professores segundo os cargos desempenhados no ano lectivo de 2008/2009	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Recursos pedagógico-didácticos utilizados na preparação das aulas	76
Tabela 2 – Critérios subjacentes à utilização dos diversos recursos pedagógico-didácticos na preparação de aulas	78
Tabela 3 – Propostas de trabalho e/ou documentos do manual adoptado seleccionados na preparação de aulas	83
Tabela 4 – Critérios subjacentes à selecção de documentos e/ou propostas de trabalho do manual adoptado	85
Tabela 5 – Tarefas propostas aos alunos durante as aulas	90
Tabela 6 – Recursos pedagógico-didácticos utilizados nas aulas	92

Tabela 7 – Frequência de utilização nas aulas do manual escolar adoptado	94
Tabela 8 – Selecção nas aulas de propostas de trabalho do manual adoptado	95
Tabela 9 – Critérios subjacentes à selecção nas aulas de propostas de trabalho do manual adoptado	97
Tabela 10 – Recursos e/ou materiais do manual adoptado utilizados nas aulas	101
Tabela 11 – Critérios subjacentes à selecção nas aulas de materiais e/ou recursos do manual adoptado	102
Tabela 12 – Utilização do manual adoptado para trabalho de casa	106
Tabela 13 – Exercícios/actividades do manual adoptado seleccionados para trabalho de casa	107
Tabela 14 – Saberes e competências avaliados nos testes de avaliação escrita	108
Tabela 15 – Fontes utilizadas para a elaboração dos testes de avaliação escrita	109
Tabela 16 – Perspectiva dos professores sobre a relevância do manual escolar na prática pedagógica	111
Tabela 17 – Critérios subjacentes ao estatuto conferido ao manual escolar	112

INTRODUÇÃO

A actualidade portuguesa tem sido marcada por debates e polémicas relacionados com a política educativa recente, a que não escapam os manuais escolares, cuja qualidade o Estado visa assegurar, ditando normativos legais que definem o *regime de avaliação, certificação e adopção* destes materiais pedagógicos, a fim de promover e de garantir equitativamente o sucesso educativo de uma escola que se quer de todos e para todos.

Na verdade, vive-se uma época de mudanças significativas no sistema educativo português de que se salienta um novo modelo de gestão das escolas e de avaliação de desempenho dos professores, cuja carreira se vê agora estruturada de forma hierarquizada em duas categorias distintas – a de professor titular e a de professor –, e a generalização dos Exames Nacionais a Língua Portuguesa e a Matemática no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o que tem gerado e instalado um clima de alguma inquietação e insegurança no seio das escolas.

Com efeito, a profissão docente tem vindo a ser alvo de críticas e desconfianças ao mesmo tempo que se exige do professor um (des)empenho cada vez mais eficaz e abrangente de funções e competências profissionais que nem sempre são devidamente contempladas na sua formação inicial e/ou contínua (Nóvoa, 1995). Por conseguinte, ao confrontar-se com um grupo de alunos, na sua actividade de ensino, o professor constata a existência de uma realidade desfasada do ideal imaginado e no âmago da qual tem de ser capaz de garantir o sucesso escolar e educativo dos agentes envolvidos no processo, cuja origem sócio-cultural e proficiência são tão específicas quanto heterogéneas. Defendendo o ponto de vista de Nóvoa (1995: 9),

«Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores de encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.»

Neste quadro político-educativo que, entre outros aspectos, prevê a avaliação e a certificação dos manuais escolares em termos legais¹, interessa saber como é que os professores inscrevem estes instrumentos nas suas práticas pedagógicas e em que medida

¹ Decreto-Lei n.º 261/2007 de 17 de Julho.

outros recursos didácticos servem de apoio à actividade docente e à construção de aprendizagens dos alunos.

Ocupando o manual escolar um lugar proeminente no contexto sócio-educativo – como o têm demonstrado vários estudos neste âmbito – procura-se aqui (re)conhecer a sua influência nas práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, no percurso escolar dos alunos, reflectindo sobre o papel docente na(s) forma(s) de utilização deste dispositivo pedagógico.

O título proposto para esta investigação – *Concepções de Professores de Língua Portuguesa sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar. Um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico.* – procura, desde logo, indiciar o foco do estudo aqui apresentado: a apropriação do manual escolar pelos professores de Língua Portuguesa e, em particular, as suas perspectivas relativamente à utilização desta ferramenta de ensino e aprendizagem.

Como tal, este trabalho tem como principais objectivos perceber os modos de apropriação do manual escolar pelos professores de Língua Portuguesa e as razões que presidem à sua relação com este instrumento pedagógico-didáctico. Acreditando que um conhecimento mais profundo da forma como os professores usam o manual escolar possa abrir novas perspectivas relativamente à sua utilização, pretende-se: i) Averiguar com que intuito os professores usam o manual escolar; ii) Saber como é que os professores de Língua Portuguesa utilizam o manual escolar; iii) Perceber as razões que subjazem ao modo como os professores usam o manual escolar; iv) Compreender a importância do manual escolar nas práticas docentes.

Para a concretização dos objectivos aqui enunciados, seleccionou-se o estudo de casos, como metodologia de investigação, e a entrevista presencial, como instrumento de recolha de dados, sendo este trabalho estruturado em duas grandes partes: uma de fundamentação teórica e outra de exposição da investigação propriamente dita.

Assim, no Capítulo I, procede-se ao enquadramento teórico baseado na revisão da literatura efectuada, com referência a trabalhos anteriores sobre o tema que aqui se propõe estudar, procurando abarcar várias perspectivas sobre os manuais escolares – caracterização, funções, estatuto e avaliação – e os seus modos de apropriação.

No que toca ao Capítulo II, procura-se expor e fundamentar, de forma tão detalhada quanto possível, os princípios metodológicos desta investigação, sendo ainda definidos os objectivos e o objecto deste trabalho e as dimensões de análise em torno das quais o mesmo se desenvolve.

Em relação ao Capítulo III, faz-se uma descrição pormenorizada dos resultados obtidos a partir das declarações dos professores objecto de estudo, ao mesmo tempo que os dados são interpretados e analisados à medida que as informações vão emergindo, em conformidade com as dimensões de análise previamente estabelecidas.

Por último, no Capítulo IV, tecem-se algumas considerações finais e uma reflexão sobre os resultados obtidos por meio das entrevistas aplicadas aos sujeitos que participaram neste estudo, para melhor compreender – pela comparação de respostas – a importância do manual escolar na acção pedagógica do professor: *como é que* os professores de Língua Portuguesa usam o manual escolar e o *porquê* dessa forma de utilização. Ainda neste capítulo, procura-se apresentar sugestões para estudos futuros que possam igualmente contribuir para um conhecimento mais vasto sobre o assunto em investigação.

Partindo do princípio de que estes são tempos de mudança no sistema educativo português, cuja reestruturação prevê um controlo ainda mais estreito da actividade docente e dos materiais pedagógico-didácticos, procura-se aqui compreender a relação existente entre os professores e o manual escolar, cuja importância é antes de mais anunciada nos documentos legais ao definirem este instrumento como um *recurso pedagógico-didáctico relevante* no processo de ensino e aprendizagem.

Meio através do qual se estabelece a ponte de ligação entre a escola e a família, o manual escolar assume-se como o símbolo de uma escola que, independentemente do estatuto sócio-económico e cultural dos alunos, procura garantir o acesso ao saber (Choppin, 1992).

Face ao exposto, de modo a evitar incompatibilidades entre o meio sócio-cultural e educativo e o manual escolar, os professores devem ser capazes de tirar o máximo proveito dos manuais escolares de que dispõem, bem como de seleccionar e adoptar aqueles que em termos pedagógico-didácticos melhor se adequam ao contexto educativo para o qual se destinam (Richaudeau, 1979); até porque, dada a *relevância* de que se reveste o manual escolar, enquanto instrumento de ensino e aprendizagem, a qualidade do percurso educativo e o fomento de uma atitude autónoma na construção do conhecimento dependem, consideravelmente, daquelas competências delegadas sobretudo na figura do professor.

Capítulo I

MANUAIS ESCOLARES: ESTATUTO E FUNÇÕES;
AVALIAÇÃO, ADOPÇÃO E APROPRIAÇÃO

CAPÍTULO I – MANUAIS ESCOLARES: ESTATUTO E FUNÇÕES; AVALIAÇÃO, ADOPÇÃO E APROPRIAÇÃO

1. Conceito de manual escolar

A presença do livro na instrução e na formação dos indivíduos remonta à Antiguidade, afigurando-se, tanto outrora como actualmente, indissociável da acção educativa (Castro, 1995).

Como explica Dionísio (2000: 79), desde muito cedo que as práticas de ensino se apoiam em documentos impressos, sejam eles «a bíblia, manuais ou tratados, textos de poesia ou prosa; artefactos para serem manejados, lidos, ensinados ou objectos de endoutrinação, consultados, citados e algumas vezes memorizados».

Entendido como portador do conhecimento escrito, e como um produto editorial específico intrínseco do processo instrutivo e educativo, «o livro escolar é o principal ordenador da cultura da memória e da acção escolares» (Magalhães, 2006: 5).

Ao longo dos tempos, contudo, os manuais destinados ao ensino e à aprendizagem sofreram significativas transformações não só na sua materialidade, mas também na forma de apropriação dos seus utilizadores (Castro, 1995: 62):

«Com o passar do tempo, e as consequentes alterações nas condições da sociedade, o livro foi passando, na vida escolar, de um objecto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização colectiva, para um objecto mais comum no quotidiano dos alunos, de acesso progressivamente mais fácil, de propriedade e utilização tendencialmente individuais».

Se, numa fase embrionária da História, o livro se destinava ao uso exclusivo dos *mestres*; posteriormente, passou a integrar o quotidiano escolar individual de cada aluno, como suporte pessoal e privado de aprendizagem, de aplicação e de consolidação dos conhecimentos e saberes.

Com a adopção e a generalização de uma metodologia de *ensino em simultâneo*, procurou-se, então, homogeneizar as práticas docentes o que, na perspectiva de Choppin (2000: 21), veio consolidar

«la preponderancia del libro, considerado desde esse momento como el instrumento mejor adaptado a la formación de los alumnos, y también de los maestros.»

A democratização do ensino e o surgimento de uma escola de *massas*, movimento que teve início nos anos sessenta, acarretaram alterações significativas no corpo discente em termos quantitativos, mas também qualitativos. Desde então, passam a coexistir, na escola, realidades sócio-culturais e económicas bastante heterogéneas. Por conseguinte, a um ensino vocacionado para as elites sobrepôs-se um ensino de massas, para o povo, impondo aos actores educativos uma nova realidade. Em consequência deste fenómeno, que se tem vindo a acentuar até aos dias de hoje, foi surgindo uma literatura com fins didácticos e escolares específicos, cujo objectivo é servir alunos, mas também professores, no processo de ensino e aprendizagem (Choppin, 2000).

A partir do momento em que o sistema de ensino português impõe a aquisição de um manual escolar a diversas disciplinas, nos diferentes anos lectivos e ao longo de toda a escolaridade, para uso próprio e exclusivo de cada aluno, o livro didáctico torna-se um objecto de natureza individual, passando a ser, cada vez mais, parte integrante do processo educativo.

Reconhecido como meio legítimo de difusão da «cultura escrita», de (in)formação e da acção educativa por excelência, verifica-se que a evolução do manual escolar, independentemente do seu carácter pedagógico-didáctico, é semelhante à «da história geral do livro, no que se refere à ordenação e significado como veículo do saber e do conhecimento, mas ajusta-se aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas educativas.» (Magalhães, 2006: 8). Com efeito, o manual escolar apresenta-se como o reflexo de um Programa oficial, transmitindo, de forma mais ou menos explícita, um sistema de valores (morais, religiosos e/ou políticos), uma ideologia socialmente aceite e defendida (Choppin, 2000). Na verdade, embora de forma distinta, os manuais escolares procuram respeitar as directrizes emanadas do Estado através dos documentos oficiais (Barros-Mendes & Padilha, 2005), facto este evidenciado nas insistentes referências que aqueles, por norma, fazem aos *programas em vigor* (Silva, 2008).

Atendendo à sua origem etimológica, a palavra *manual* significa algo que se tem à mão, que é portátil e facilmente manuseável (Tormenta, 1996). Em sentido lato, Richaudeau (1979: 51) define manual como

«un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté. Ce qui s'applique aussi bien à un atlas qu'à un dictionnaire, une encyclopédie, une anthologie de morceaux choisis, un manuel scolaire proprement dit, d'apprentissage de la lecture, de mathématiques, de sciences, de littérature, de langue, etc., un aide-mémoire, une grammaire, un manuel pratique (technique), un texte programmé, etc.»

Para Gérard e Roegiers (1998: 47), o manual é «um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a sua eficácia». Nesta acepção, é evidenciado o seu propósito explícito de servir de suporte à aprendizagem dos alunos no quadro da escola, de modo a promover e a fomentar o sucesso educativo.

Considerado por muitos (professores, alunos, pais, entre outros) o pilar do processo de ensino e de aprendizagem, o manual escolar é «tão natural quanto a escola» (Paulo, 1999: 355), assumindo mesmo o «estatuto de símbolo» da instituição educativa (Tormenta, 1996: 55).

A natureza multifuncional e polivalente deste instrumento pedagógico-didáctico, bem como a pluralidade vocabular e a ambiguidade lexical empregues na sua classificação geram, no entanto, algumas dificuldades no entendimento de manual escolar (Choppin, 2004). Como observara já Choppin (1999: 8),

«Aujourd’hui, le manuel doit assumer des fonctions multiples. Il est devenu un outil “polyphonique”: il doit permettre d’évaluer l’acquisition des savoirs; il doit livrer une documentation composite, empruntée à des supports variés; il doit faciliter l’appropriation par les élèves d’un certain nombre de méthodes transférables à d’autres situations, à d’autres environnements. Compte tenu de l’hétérogénéité croissante des publics scolaires, il doit autoriser des lectures plurielles.»

Objecto de múltiplas designações, atribuídas por diferentes autores e em contextos diversos, nem sempre se torna claro o conceito de manual escolar (Choppin, 2004). A este propósito, Benítez (2000) faz notar que, ainda hoje, e apesar dos estudos empreendidos sobre esta ferramenta de ensino e aprendizagem, não há um consenso académico na terminologia a adoptar relativamente à sua denominação, de que resulta uma vasta diversidade de títulos, tais como *manual*, *manual escolar*, *livro escolar*, *livro de texto*, *livro didáctico*, entre outras.

Richaudeau (1979) distingue duas grandes categorias de manuais: os manuais escolares propriamente ditos e as obras de consulta ou de referência. Enquanto os primeiros apresentam uma progressão sistemática da aprendizagem e podem ser vistos como os organizadores do trabalho docente e discente, na medida em que

«proposent un ordre pour l’apprentissage, tant en ce qui concerne l’organisation générale du contenu (en chapitres, leçons, paragraphes) que l’organisation de

l'enseignement (présentation de l'information, commentaires, applications, résumés, contrôles, etc.)» (Richaudeau, *op. cit.*: 51);

a segunda categoria de manuais não pressupõe uma organização precisa da aprendizagem, antes são obras através das quais é possível aceder a uma série de informações de vária índole (Richaudeau, *op. cit.*).

Indissociável do quadro da escola, o manual escolar impõe-se no percurso educativo dos alunos, regulando tanto as suas aprendizagens como as práticas pedagógicas dos professores. De facto, tal como afirma Choppin (1992: 138),

«Le manuel représente depuis plusieurs générations le symbole, l'emblème de l'institution scolaire et même s'il apparaît encore aujourd'hui aux yeux de l'opinion publique indissociable de l'acte éducatif, le manuel est souvent un mal aimé.»

Na generalidade, o manual escolar é entendido como um «produto cultural orientado para um sujeito leitor, em processo de formação e de crescimento, e cuja actividade de leitura deverá ser orientada e dirigida para determinados fins» (Magalhães, 2006: 10). De acordo com Choppin (2000), a perspectiva que cada um tem sobre o manual escolar depende, em grande parte, do lugar que ocupa no contexto educativo e da sua posição na escala social. O tipo de relação que os diversos agentes de ensino (políticos, professores, alunos e pais) estabelecem com este dispositivo pedagógico é, de igual modo, determinante nas funções e no próprio conceito de manual escolar.

Do ponto de vista teórico, pode-se falar em diferentes tipos de manuais que – de acordo com autores diversos e segundo perspectivas diferenciadas – adquirem catalogações distintas, em grande parte justificadas pela «rápida evolução do conceito e da natureza do livro escolar» (Silva, 2008: 142) e que a seguir se passam a enunciar.

1.1. Tipos de manual

Consoante o seu contexto de utilização, a abordagem pedagógico-didáctica e os seus usos, os manuais assumem várias funções e admitem diferentes designações. Choppin (1992), distingue dois tipos de manuais de acordo com as suas características e circunstâncias de uso:

a) os manuais em sentido restrito – cuja apresentação e estrutura revelam a sua condição específica de livro escolar, independentemente da sua utilização;

b) as obras que – embora não tenham sido especificamente concebidas para serem usadas na escola – acabam por adquirir uma dimensão escolar devido ao facto de serem gradualmente utilizadas nesse contexto.

Tendo em conta a sua função no processo de ensino e aprendizagem, Choppin (*Op. cit.*: 15-17) subdivide os manuais em sentido restrito nas seguintes categorias:

i) os manuais e seus *satélites* – consistem nos manuais propriamente ditos, na medida em que se referem a um Programa específico e se destinam a uma determinada disciplina, nível/ano de escolaridade; são livros através dos quais os alunos apre(e)ndem os conteúdos e os saberes programáticos, que incluem, entre outros suportes, o livro do professor, cadernos de exercícios e/ou actividades;

ii) as edições clássicas – são publicações de autores clássicos de diversas nacionalidades, com anotações e comentários aprofundados para sua compreensão e análise, mas que normalmente não têm inscrito o nível ou a disciplina a que se destinam;

iii) as obras de referência – não pressupõem um uso escolar exclusivo, antes consistem em obras de consulta que complementam o processo de ensino e aprendizagem, tais como dicionários, atlas, resumos, gramáticas, entre outras;

iv) os livros para-escolares – estes livros, de aquisição facultativa, constituem um auxílio à aprendizagem individual dos alunos, na medida em que apresentam um resumo dos conteúdos programáticos, exercícios/actividades de aplicação, sistematização e/ou consolidação de conhecimentos dentro de um determinado nível de ensino.

Aos manuais propriamente ditos, Choppin (*Op. cit.*: 16) apelida-os de «*utilitaires de la classe*», veículos transmissores de conteúdos programáticos de uma determinada disciplina, através dos quais os alunos adquirem competências e saberes, dentro e fora da sala de aula. Nas palavras do autor (*Ibidem*),

«[les manuels] sont conçus dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline, au sein d'une institution scolaire. [Ils] se rapportent alors toujours à une discipline, à un niveau, à une classe, voire à une section et ils se réfèrent à un programme précis. Le manuel présente alors à l'élève le contenu de ce programme, selon une progression clairement définie, et sous la forme de leçons ou de séquences. Ces ouvrages sont toujours conçus pour un usage à la fois collectif (en classe, sous la direction de l'enseignant) et individuel (à la maison).»

Perspectivados como instrumentos indispensáveis da acção educativa, os manuais revelam-se necessários e *úteis* não só para apoiar a aprendizagem do aluno, mas também para garantir ao Estado o cumprimento do Programa oficial. Como explica Silva (2008), os manuais exercem um poder regulador sobre as práticas pedagógicas ao mesmo tempo que são regulados pelos programas que, por sua vez, enquanto discurso oficial, procuram supervisionar os manuais e, conseqüentemente, as práticas de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, compreende-se que os normativos legais que regem o sistema educativo português apresentem o seu entendimento sobre o conceito de manual escolar, no qual é evidente a centralidade conferida a este recurso, bem como a sua interdependência com os programas. Conforme determina a Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, o manual escolar é

«[...] o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informações correspondentes aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.» (Artigo 3.º, alínea b)

O manual escolar apresenta-se, assim, como uma ferramenta cujo público-alvo é o aluno, mas também o professor, ainda que outros recursos possam e devam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Saliente-se, ainda, nesta definição, a referência à possibilidade de o manual escolar integrar orientações de trabalho para o professor – não prevista no Artigo 2.º do anterior Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro, que a Lei agora em vigor revogou – o que é sintomático da evolução sofrida por este recurso pedagógico-didáctico ao longo dos tempos, mas também da regulação ministerial mais estreita da própria actividade docente. Na verdade, e tomando Apple (2002: 12) como referência, a actualidade tem sido marcada por drásticas e sucessivas reformas educativas que procuram (re)estruturar e controlar, cada vez mais de perto, o trabalho docente, bem como os objectivos e os materiais pedagógico-didácticos, o que, face à crise social e económica que necessariamente se reflecte na educação, acaba por ter «um impacto profundo ao nível da forma como os/as professores/professoras desempenham e estão a desempenhar o seu trabalho, nos tipos de conhecimento que são considerados mais

importantes para os estudantes aprenderem e, finalmente, sobre quem deverá tomar decisões em relação a estas questões.»

Entretanto, mais recentemente, surgiu o conceito de manual *multimédia* – que disponibiliza, em separata, uma série de materiais de apoio, tais como ficheiros, cassetes, CD's, DVD's, compilações de exercícios, entre outros; e o de manual *integrado* – com informações diversificadas para os professores (e, em alguns casos, também para os alunos), inscritas, normalmente, na margem das páginas e ao longo do manual (Choppin, 1999; 2000).

Em relação ao *manual integrado*, Castro (1999: 191) explica que este se distingue dos demais «pela existência de uma banda lateral em cada página, onde se encontram informações exclusivas para os professores, como, por exemplo, objectivos do programa, sugestões de actividades, sugestões metodológicas e soluções, entre outras», aparentemente, com o intuito de facilitar a tarefa docente. Contudo, na perspectiva do mesmo autor (*Op. cit.*), a natureza trivial da maior parte das informações fornecidas por este tipo de manual parece destituir o professor das suas competências profissionais a nível de conhecimentos científicos e de procedimentos metodológicos para a construção desses saberes. Por outro lado, um manual concebido desta forma condiciona, ainda mais, as práticas docentes, limitando o professor quase exclusivamente ao que nele é prescrito, tornando-o um mero “executador” das suas doutrinas.

Como nota Tormenta (1996: 59), os «manuais são cada vez mais editados em conjunto com outros suportes específicos, como os livros de exercícios do aluno, os livros auxiliares dos professores, os ficheiros, as cassetes, etc.». A este repertório de materiais, que documentam e completam o manual, acrescem acetatos, bancos de imagens, obras de leitura integral em separata, CD-Rom's, DVD's e, agora, também, um manual digital – *e-book* – como forma de acompanhar o progresso no domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e, assim, assegurar o seu lugar no contexto educativo. A verdade é que,

«Numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino, informatizados, audiovisuais e outros, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem, dúvida, o mais eficaz.» (Gerárd & Roegiers, 1998: 15)

Por conseguinte, constata-se uma preocupação, cada vez maior, das editoras em (cor)responder às múltiplas possibilidades de utilização dos manuais escolares que, através de sucessivas mutações destes utensílios, acabam por complexificá-los de tal maneira que não raro

constituem um verdadeiro *quebra-cabeças* para os seus utilizadores (Choppin, 1999). Do ponto de vista de Choppin (1992: 147), a crescente complexificação do manual escolar deve-se, sobretudo, a transformações ao nível da concepção de ensino e aprendizagem:

«À partir du moment où l'enseignement n'est plus seulement fondé sur la mémorisation de connaissances ou sur l'imprégnation de concepts religieux ou moraux, mais entend conduire l'élève à la compréhension et à l'appropriation de savoirs et de savoir-faire, le concepteur du manuel doit nécessairement élaborer une panoplie d'outils pédagogiques plus fournie et plus complexe».

Gérard e Roegiers (1998), por seu turno, referem-se aos conceitos de manual aberto e fechado, tanto para o aluno como para o professor. Para os autores, o manual do aluno é fechado quando inclui aspectos essenciais para a aprendizagem, apresentando-se no seu todo e em si mesmo como um suporte completo e auto-suficiente; e é aberto, quando pressupõe o recurso a outras fontes e/ou materiais, visando sobretudo fomentar a aprendizagem autónoma do aluno.

Relativamente ao manual do professor (Gérard & Roegiers, *op. cit.*), enquanto o manual aberto procura incitar à reflexão do docente, ao fornecer informações e sugestões várias de índole científica e metodológica que este pode gerir autonomamente e da maneira que entenda como a mais adequada; o manual fechado contém orientações precisas sobre a utilização do manual do aluno, condicionando de forma mais inflexível a acção pedagógica do professor. Entre outros títulos, o manual fechado também adquire as designações de *guia pedagógico*, *livro do professor*, *fichas do professor*.

Na opinião de Johnsen (1993), o *guia do professor* devia fornecer pistas sobre a forma como o autor do manual e o editor perspectivam a interacção pedagógica entre o manual, os alunos e o professor. De acordo com este autor (*Op. cit.*: 319),

«It is possible to define "teachers' guides" in purely physical terms; they include printed booklets bearing the name teachers' guides and are produced for teachers only. There are also other types of printed teachers' guides which are separate from the curricula. It is possible to talk about a "hidden teachers' guide" in the textbooks.»

Ultimamente, tem-se assistido à implementação e ao desenvolvimento de novos mercados, de que se destaca o aparecimento dos manuais *para-escolares* que se destinam, em particular, a um uso individual do aluno com vista à revisão e/ou consolidações dos

conhecimentos previstos no Programa e que, embora apresentem uma relação estreita com os conteúdos escolares, não são objecto de adopção nem beneficiam de qualquer financiamento institucional. Como explica Choppin (1999: 7),

«Ces publications (cahiers de vacances, annales corrigées, mémentos...) dont l'achat est facultatif et l'usage domestique ont pour objet de redoubler, de compléter ou d'approfondir le message diffusé par l'École.»

Segundo Rodrigues (2000: 46), e no que respeita à disciplina de Língua Portuguesa em particular, os manuais para-escolares abarcam materiais de apoio à análise de obras literárias sugeridas nos programas dos ensinos Básico e Secundário, destinados tanto a professores como a alunos e cuja função é a de «orientar modos de ensinar/aprender a ler o texto literário». Nas palavras da autora (*Op. cit.*: 44),

«No caso português, os para-escolares, porém, nem todos parecem circunscrever-se aos cadernos de férias [...], mas também e, em número elevado no que diz respeito à disciplina de Português no ensino secundário, a outros livros de tipo para-escolar (destinados a alunos e professores) com funções que parecem oscilar entre duas vertentes: uma *escolar* e outra que o não é, mas que a acompanha de perto.»

A ansiedade que a aproximação dos exames gera em grande parte dos alunos e, conseqüentemente, nos pais, concorre para a proliferação, no mercado escolar, deste tipo de manuais (Huot, 1989; Choppin, 1999).

A crescente procura dos manuais para-escolares e a ausência de críticas (positivas ou negativas) relativamente a este género de publicações, onde também os 'cadernos de férias' têm vindo a ocupar um lugar de destaque, têm contribuído para incrementar a reprodução massiva destes materiais didácticos, com lucros significativos para as editoras (Huot, *op. cit.*).

2. Estatuto e funções do manual escolar

Tradicionalmente concebidos para o aluno, com a finalidade explícita de transmitir conhecimentos, os manuais escolares tornaram-se um instrumento (quase) indispensável nas práticas pedagógicas do professor, «assumindo as funções de selecção e organização de conhecimentos, de estruturação da aquisição de saber(es), de avaliação, ainda que indirecta, de conhecimentos, concepções e práticas» (Castro, 1995: 62). Isto mesmo é defendido por Huot (1989: 181), ao afirmar que

«En tant qu'instruments d'accès à des savoirs organisés, ou des savoir-faire particuliers, et dont l'appropriation progressive commande la réussite scolaire et l'insertion socio-économique, ces livres spécifiques sont indispensables, et le maître seul, malgré toute compétence, ne pourra jamais s'y substituer entièrement.»

Vários investigadores no domínio da educação defendem uma pluralidade de funções associadas aos manuais escolares. Conforme observa Choppin (2000), hoje em dia, o manual escolar transformou-se num instrumento *polifónico* devido à sua multifuncionalidade. Nas palavras de Barros-Mendes e Padilha (2005: 120),

«[...] podemos dizer que, hoje, o livro didáctico [...] procura trazer para dentro da obra outras vozes, dialogando, num movimento crescente, com os documentos oficiais [...] e as próprias orientações das sucessivas avaliações [...], deixando de ser somente o discurso monológico do autor.»

No quadro da escolarização portuguesa, ao longo dos três últimos séculos, o estatuto e as funções do manual escolar têm sofrido algumas mudanças significativas.

De acordo com Magalhães (2006), a produção de livros destinados ao ensino esteve, por muito tempo, associada a entidades e personalidades de prestígio reconhecido, remontando ao século XVIII a intenção de supervisionar e de controlar a concepção e a difusão dos manuais escolares.

Tal como esclarece o autor citado (*Op. cit.*), nos limiares do Antigo Regime, numa fase que se prolongou até ao terceiro quartel do século XIX, a escola e o livro didáctico identificam-se, primeiro, no método e na disciplina e, depois, no carácter enciclopédico, ao incorporar o conhecimento básico fundamental para o longo da vida, que a qualquer momento pode ser revisitado.

Entre os finais do século XIX e a Primeira República, devido ao desenvolvimento de uma pedagogia mais aberta e diversificada, bem como à irrupção da Escola Nova que apela a uma acção pedagógica mais activa, o manual escolar também amplia os seus horizontes: fundamenta-se no raciocínio e procura remeter para outras interpretações e outras fontes de (in)formação e conhecimento (Magalhães, *op. cit.*).

Com a instituição do sistema político totalitário do Estado Novo, na primeira metade do século XX, o manual escolar impõe-se como *livro único* e constitui-se como «uma antropologia, uma visão total e organizada sobre o mundo» (*Ibidem.* 14). Do ponto de vista de Carvalho

(1985), a promulgação, em 1936, do uso exclusivo do *livro único* revela claramente a intenção do Estado de controlar as mentalidades, através da imposição de uma ideologia defendida pelo poder político vigente nessa altura. Como assinala Ferreira (1999: 140), a decisão de impor um *livro único* visava, sobretudo, garantir o respeito pelo ideal político-educativo então defendido, pelo que o Ministério, depois de rejeitar vários originais de propostas apresentadas por meio de um concurso público, tomou a iniciativa de delegar numa comissão de «técnicos de reconhecido mérito pedagógico, literário e científico» essa responsabilidade. Nas palavras de Tormenta (1996: 56), o *Livro escolar único* decretado em Portugal, pelo regime ditatorial de Salazar,

«é um elemento coercivo que, melhor do que qualquer legislação, leva o professor ao cumprimento de um programa ministerial, contribuindo assim, também, para que a sua identidade se desloque do campo relacional para o eixo professor/manual/Estado».

Na realidade, as obras aprovadas pela comissão eleita no domínio ditatorial «são claros instrumentos de propaganda» política e ideológica do Estado Novo (Ferreira, 1999: 140).

Entretanto, da Revolução do 25 de Abril e da conseqüente queda do regime autoritário de Caetano, resultou a abolição do polémico *livro único*. Desde esta altura, com a crescente massificação e pretensa democratização do ensino, os manuais escolares têm vindo a proliferar e a impor-se no mercado editorial.

Actualmente, e para as pessoas em geral, o manual escolar cumpre, por um lado, uma *função emblemática* – uma vez que se tornou símbolo da escola (para todos) – e, por outro lado, uma *função catártica* – na medida em que é alvo de críticas dirigidas à escola, o que, de certo modo, justifica em parte o interesse que aquele tem vindo a despertar enquanto objecto de estudo de historiadores e investigadores ligados à área da educação (Choppin, 2000).

Como nota Benítez (2000), os manuais escolares traduzem o saber oficial (função simbólica), difundem os saberes elementares (função pedagógica), concorrem para a aculturação dos mais jovens (função social), transmitem, implícita ou explicitamente, valores (função ideológica) e regem-se pelas directrizes emanadas do Estado (função política).

Assumindo o pressuposto de que os manuais escolares desempenham múltiplas funções, Castro e Sousa (1998: 43-44) destacam duas que atestam claramente a vertente cultural e pedagógica destes instrumentos:

«[...] por um lado, estes textos circunscrevem um corpo de saberes que, não constituindo, só por si, os saberes que são transmitidos e/ou adquiridos nas escolas, são um factor decisivo de estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica; por outro, os manuais são constitutivos de contextos de transmissão e aquisição.»

Do ponto de vista de Richaudeau (1979: 53), os manuais escolares podem ser analisados à luz de três dimensões:

i) científica – através dos conhecimentos que introduzem, os manuais escolares transmitem uma determinada ideologia que pode, ou não, ser adequada a uma dada cultura, situação histórica ou aos objectivos sociais instituídos;

ii) pedagógica – os manuais escolares veiculam uma concepção de ensino e de aprendizagem;

iii) institucional – os manuais reflectem o grau de regulação do Estado na organização e na gestão do Programa.

O mesmo autor (*Op. cit.*) defende ainda que, do ponto de vista pedagógico, o manual assume as funções de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e de orientação do aluno para a apreensão de saberes, tendo em conta a sua própria experiência e o conhecimento que tem do mundo.

Por sua vez, Choppin (1992) atribui ao manual escolar quatro características fundamentais, que permitem (a) perceber a sua dimensão sócio-cultural e educativa. Para este autor (*Op. cit.*: 18-20), o manual é:

i) um *produto de consumo* – em que a sua comercialização e distribuição dependem estritamente das estruturas do domínio da edição, bem como dos contextos económicos, políticos e legislativos. A realização material do manual escolar (composição tipográfica, impressão, encadernação) e, por consequência, o seu aspecto evoluem devido aos progressos técnicos e à concorrência directa de outros meios de comunicação;

ii) um *suporte de conhecimentos escolares* – o manual incorpora conteúdos educativos emanados de um Programa oficial, conhecimentos e técnicas, cuja aquisição pelos mais jovens a sociedade considera necessária para a perpetuação dos seus valores;

iii) um *veículo ideológico e cultural* – através dos textos, imagens, títulos, exemplos que apresenta, o manual escolar transmite um sistema de valores, uma ideologia e uma cultura, preconizado nos Programas e que é suposto inculcar aos alunos;

iv) um *instrumento pedagógico* – consoante a sua elaboração e o seu modo de utilização, o manual escolar reflecte as condições e os métodos de ensino da época em que se inscreve.

Baseando-se na pesquisa histórica dos livros e das edições didácticas, Choppin (2004: 553) salienta quatro funções essenciais dos manuais escolares que, embora sujeitas a variações mediante o contexto sócio-cultural, educativo e pedagógico, têm permanecido ao longo do tempo:

a) função *referencial* (curricular ou programática) – o livro didáctico é a tradução mais ou menos fiel do Programa, constituindo «o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações»;

b) função *instrumental* – o livro didáctico activa métodos de aprendizagem e sugere exercícios ou actividades que, entre outras coisas, «visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas»;

c) função *ideológica* e *cultural* – uma vez que veicula a língua, a cultura e os valores do poder político, desde longa data, o livro didáctico é de forma mais ou menos evidente um «instrumento privilegiado de construção de identidade», assumindo o estatuto de «símbolo de soberania social»;

d) função *documental* – circunscrita no tempo e no espaço, esta função relaciona-se com contextos pedagógicos que procuram fomentar o espírito crítico e a autonomia dos alunos.

Ainda que, no decurso da História, se verifiquem algumas variações no seu estatuto e funções, a verdade é que, a este nível, o manual utilizado no contexto pedagógico mantém, na essência, as suas características.

Gérard e Roegiers (1998) defendem que as funções desempenhadas pelo manual escolar dependem dos seus utilizadores, da área disciplinar e do contexto em que aquele é concebido. Assim sendo, os autores citados (*Op. cit.*) distinguem as funções do manual relativas ao aluno e as que se relacionam com o professor. No que respeita ao aluno, Gérard e Roegiers (*Op. cit.*: 75-83) consideram:

a) a *função de transmissão de conhecimentos* – tem a ver com a aquisição e a assimilação de conhecimentos que o aluno deve ser capaz de reproduzir mas, sobretudo, de utilizar em contexto escolar (*saber-redizer/ fazer cognitivo*);

b) a *função de desenvolvimento de capacidades e competências* – relaciona-se com a aquisição de hábitos e métodos de trabalho a partir da realização de actividades (*saber-fazer*, *saber-ser*), o que pressupõe a aplicação de conhecimentos numa determinada situação;

c) a *função de consolidação das aquisições* – designadamente, a aplicação de conhecimentos (*saber*), capacidades e competências (*saber-fazer*) em diversas situações;

d) a *função de avaliação das aquisições* – refere-se, sobretudo, à avaliação de tipo formativo cujo objectivo é detectar as dificuldades do aluno para as remediar e, assim, contribuir para progressão da sua aprendizagem;

e) a *função de ajuda na integração das aquisições* – ou seja, a adaptação e a aplicação dos saberes e aprendizagens escolares a situações reais do quotidiano;

f) a *função de referência* – o aluno tem a possibilidade construir a sua aprendizagem a partir da informação disponível no manual;

g) a *função de educação social e cultural* – como o desenvolvimento e a sensibilização para aspectos relacionados com o comportamento, as atitudes, formas de ser e estar em sociedade (*saber-ser*).

Independentemente das funções exercidas pelo manual escolar, as aprendizagens desenvolvidas têm um enfoque diferente que poderá incidir num *saber-fazer cognitivo*, num *saber-fazer* ou num *saber-ser*, consoante os objectivos visados (Gérard & Roegiers, *op. cit.*).

Em relação ao professor, Gérard e Roegiers (*Op. cit.*: 89-91) consideram que o manual escolar desempenha, sobretudo, funções de formação com vista a melhorar as práticas pedagógicas, nomeadamente:

a) a *função de informação científica e geral* – relaciona-se com a transmissão de informações várias dos diferentes domínios, que possam contribuir para a actualização dos conhecimentos científicos, mas, também, tecnológicos do professor;

b) a *função de formação pedagógica ligada à disciplina* – como a divulgação de elementos do foro pedagógico-didáctico, que auxiliem o professor a melhorar e a inovar as suas práticas de ensino;

c) a *função de ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas* – refere-se à apresentação de indicações metodológicas e materiais para a consecução de tarefas;

d) a *função de ajuda na avaliação das aquisições* – ou seja, a disponibilização de instrumentos de avaliação que permitam aferir os progressos, ou não, da aprendizagem, ao mesmo tempo que são propostas estratégias de (re)mediação.

Mas as funções do manual escolar estendem-se igualmente às famílias para quem este instrumento é, em muitos casos, o único meio de comunicação com a escola, o utensílio através do qual os pais não só regulam as aprendizagens dos seus filhos, como também as práticas docentes. Nas palavras de Choppin (1992: 123),

«Pour tout ses utilisateurs, le manuel est l'agent de la transparence des objectifs de l'école. Traduction concrète du programme, il contient ce qu'aux yeux des parents l'enfant devrait savoir à la fin de l'année. [...] Il constitue de ce fait, pour les familles, l'aune à laquelle se mesurent l'activité et le zèle de l'enseignant, un instrument d'évaluation, certes imparfait, mais c'est le seul dont elles disposent. Le manuel joue donc un rôle social essentiel: il est le lien entre l'univers scolaire et l'univers familial.»

O manual escolar legitima, assim, «o acto docente junto das famílias dos alunos e da sociedade em geral» (Tormenta, 1996: 56), ao mesmo tempo que possibilita um acompanhamento efectivo dos pais no percurso de ensino e aprendizagem dos seus educandos. Por outro lado, e além de assegurar a ligação entre a escola e os pais – uma vez que, a partir do mesmo, estes podem e devem verificar e controlar os trabalhos de casa do aluno e, assim, acompanhar o desenrolar da aprendizagem dos seus filhos –, o manual escolar promove valores de igualdade no ensino, ao atenuar diferenças sócio-económicas e culturais no seio das famílias mais carenciadas. Isto mesmo é defendido por Choppin (1992: 119-120) ao declarar que

«Le manuel, le même pour tous, que chacun peut consulter à tout moment, en classe ou à la maison, apparaît de ce fait comme le meilleur garant de l'égalité des chances dans une société démocratique.»

Dionísio (2000: 81) observa que, não raro, os manuais escolares são «os únicos livros a entrar na família», ideia igualmente partilhada por Silva (1999: 476) quando afirma que «o manual escolar é, muitas vezes, o único tipo de livro a que os alunos têm acesso, que lêem e consultam», sendo também o que predomina nas suas casas e nas bibliotecas das escolas.

Uma vez que os conhecimentos surgem organizados e distribuídos segundo uma progressão ordenada e uma estrutura fixa e repetitiva no âmbito de uma determinada área disciplinar, o manual escolar facilita não só o trabalho do professor como também o do aluno. A este propósito, Choppin (1992: 120-121) sustenta que,

«En classe, que son utilisation soit individuelle ou collective, le manuel fournit à chaque élève le support écrit indispensable aux diverses activités, textes, schémas, exercices, documents, etc.

Hors de la classe, il se révèle pour l'élève un instrument indispensable, que ce soit pour retrouver le contenu du cours et le compléter s'il été un moment inattentif ou si l'enseignant a dû le traiter rapidement, ou encore pour rattraper la leçon s'il a été absent.»

Assim perspectivado, o manual escolar constitui um auxílio imprescindível para o aluno na construção autónoma de conhecimentos e na revisão, aplicação, sistematização e/ou consolidação dos conteúdos ministrados na escola.

Na verdade, ainda que a sociedade actual tenda a apelar ao uso diversificado de outros recursos pedagógico-didáticos mais atractivos como, por exemplo, as novas tecnologias informatizadas, o manual escolar continua a constituir-se como o «principal suporte de transmissão e aquisição no contexto escolar» (Castro, 1995: 63), tanto para o professor, como para o aluno. A importância atribuída ao manual nas práticas pedagógicas relaciona-se, entre outros factores, com o facto de os conhecimentos surgirem organizados e estruturados, libertando os professores para outras tarefas. Numa altura em que a carga horária docente está sobrecarregada e a sua permanência na escola é cada vez maior, devido a um aumento considerável de actividades lectivas e não lectivas (como aulas de recuperação e de substituição, apoio ao gabinete do aluno, dinamização da sala dos alunos, entre outras ocupações), pouco tempo resta ao professor para organizar o seu trabalho docente, o que poderá redundar numa progressiva automatização da sua prática pedagógica confinada às orientações do manual. Como afirma Nóvoa (1991: 22), «descure-se toda a vida escolar para além dos '[90] minutos lectivos', bem como uma afectação de espaços onde os professores possam trabalhar individualmente ou em grupo», o que poderá contribuir para o uso (quase) exclusivo do manual no exercício da profissão docente.

A este propósito, Apple (2002) observa que o número de mulheres no ensino (sobretudo Básico e Secundário) é inquestionavelmente maior e que estas não só trabalham na e para a escola, como têm habitualmente a seu cargo o trabalho doméstico, o que parece concorrer para a proeminência do manual nas práticas docentes. O mesmo autor (*Op. cit.*: 120) reconhece ainda, que

«[...] o trabalho da classe docente está a tornar-se, cada vez mais, naquilo que os estudiosos do processo laboral denominam intensificado. Cada vez mais obrigações

a cumprir; cada vez menos tempo para o fazer. Deste modo, existem poucas hipóteses para além de se escolher material já preparado [...]»

Não obstante as inegáveis vantagens que possam advir da existência e da presença do manual nas práticas pedagógicas, o recurso a outros instrumentos didácticos, mais inovadores e atractivos, pode igualmente contribuir de forma positiva para a criação de uma dinâmica ainda mais acolhedora e propensa à aquisição de competências e conteúdos visados ao longo do percurso escolar dos alunos, não devendo o livro didáctico «ser utilizado como único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores» (Brito, 1999: 144). A este propósito, Silva (1999) defende que os manuais, bem como os seus utilizadores, devem promover o recurso a outros materiais de consulta que privilegiem fontes e suportes de ensino/aprendizagem diversificados e, portanto, mais abrangentes.

Com efeito, Choppin (2000) sustenta que, ao contrário dos manuais escolares tradicionais, que impunham uma progressão e um ritmo de ensino e aprendizagem lineares, actualmente, estes utensílios procuram respeitar a autonomia pedagógica do professor e fomentar a emancipação individual do aluno, ao facilitar o acesso a informações várias e ao disponibilizar actividades diversas de preparação, revisão e regulação das aprendizagens.

3. Concepção, difusão e avaliação do manual escolar

Na concepção e elaboração dos manuais escolares interagem múltiplos responsáveis educativos e sociais que – no papel de produtores (autores e editores), de distribuidores (livreiros), de reguladores (Ministério da Educação) ou de utilizadores (professores, alunos e, indirectamente, pais) – apreciam, questionam e avaliam os manuais do ponto de vista científico e pedagógico-didáctico, mas também numa perspectiva económica e sócio-cultural. Tal como esclarece Magalhães (2006: 7),

«Os [...] modos de produção e de circulação [dos manuais escolares] envolvem uma cadeia de agentes e estão condicionados por uma série de prerrogativas: dimensões autorais; técnicas e materiais de fabrico e reprodução; processos e percursos produtivos; circunstâncias e condicionalismos de comercialização, circulação, difusão e acesso.»

Se, enquanto ferramenta pedagógica, o manual escolar activa métodos e técnicas de aprendizagem defendidos pelos princípios educativos oficiais; do ponto de vista da sua

concepção, difusão e utilização, está condicionado pelas técnicas e pelo sistema económico que regem a sua produção e o seu consumo material (Choppin, 2000).

Assumindo a perspectiva de Choppin (1992: 18), o manual escolar é um «produto de consumo», cuja realização material (composição gráfica, impressão, encadernação) e, conseqüentemente, cujo aspecto têm vindo a alterar-se devido aos progressos técnicos e à evolução de outros suportes de informação e de comunicação que concorrem com o livro didáctico.

Entendido como um objecto em si mesmo, o manual escolar possui uma materialidade que implica o recurso a técnicas e materiais de (re)produção com vista à comercialização de um *produto de consumo*. A elaboração de um manual escolar, que engloba a sua concepção e o seu fabrico, é um processo mais ou menos complexo que «parte de uma “ideia” e termina no manual “objecto material” pronto para ser utilizado» e que envolve diversos agentes educativos, desde o(s) autor(es), editor(es) até aos avaliadores e destinatários/utilizadores (Gérard & Roegiers, 1998: 21). Cada um dos intervenientes na elaboração do manual, embora com funções distintas, desempenha um papel determinante na concretização das «exigências de qualidade científica, gráfica, contextual», requeridas por este utensílio pedagógico (*Ibidem*).

É ao(s) autor(es) que compete a concepção e a redacção do manual escolar. Apesar de, na maior parte das vezes, aquele(s) que concebe(m) o manual ser(em) o(s) mesmo(s) que o redige(m), pode acontecer que um(uns) e outro(s) sejam pessoas distintas, que podem trabalhar em grupo ou individualmente (Gérard & Roegiers, *op. cit.*). Conforme sublinham estes autores (*Op. cit.*: 23),

«O autor pode empreender a redacção de um manual por sua iniciativa, [...], assumindo assim o risco de o seu manuscrito não ser publicado se não for aceite por um editor.» ou «pode igualmente agir por encomenda, por exemplo, quando uma editora lhe confia – no âmbito de um contrato de edição – a concepção/redacção de um manuscrito ou de uma colecção de obras.»

Do ponto de vista pedagógico, os manuais são organizados segundo determinadas dimensões que definem algumas das suas características e, conseqüentemente, condicionam os seus modos de elaboração que, conforme assinala Richaudeau (1979), devem respeitar critérios mínimos, tais como:

- i) a validade da informação – quantidade, selecção, valor científico;

ii) a adaptação dessa informação ao contexto e à situação cultural e ideológica da época em que se inscreve;

iii) a acessibilidade da informação – existência de índices, index, facilidade de localização, inteligibilidade, legibilidade material (clareza tipográfica) e linguística, etc.;

iv) a coerência interna e externa – a primeira tem a ver com a ordenação e a distribuição das unidades, equilíbrio no fornecimento de informação, exercícios, instrumentos de controlo, etc.; e a segunda, com os modelos pedagógicos preconizados pelo sistema educativo e pelos professores, tendo em conta o nível tanto dos alunos como dos docentes.

Relativamente ao editor, ainda que este não participe directamente na produção do manual escolar, intervém na supervisão e orientação de todo o processo:

«A ilustração, a escolha dos tipos de letra e a paginação são [...] elementos que contribuem enormemente para a legibilidade de um manual e em que a experiência do editor é determinante para a qualidade do futuro manual.» (Gérard & Roegiers, 1998: 26)

Da mesma forma, é da competência e da responsabilidade do editor garantir a qualidade técnica da impressão do manual sem, no entanto, negligenciar que «deve equilibrar a realização de um manual escolar no quadro de um orçamento limitado que integre os elementos de custo [...] a fim de poder fixar um preço de venda da obra a um nível aceitável», motivo pelo qual a escolha do tipo e da qualidade do papel, do formato do livro e do emprego ou não da cor devam ser convenientemente ponderados, até porque, além das implicações financeiras que acarretam, estes aspectos também interferem nos objectivos didácticos visados, bem como na recepção (des)favorável do público a que a publicação se destina (Gérard & Roegiers, *op. cit.*: 27).

Com o desenvolvimento das técnicas de impressão e de reprodução de livros, o seu custo de fabrico tende a diminuir (Choppin, 1992). No entanto, a diversidade e a quantidade de imagens – fotografias, desenhos – e cores que povoam os manuais mais recentes acabam por encarecer estes materiais, muitas vezes, sem qualquer proveito pedagógico (*Ibidem*). Isto mesmo é defendido por Choppin (*Op. cit.*: 116) ao afirmar que,

«Redondante, illustrative, décorative, l'image côtoie le texte. Elle a alors une fonction esthétique et certains pédagogues, mais aussi de nombreux parentes pour lesquels

le travail scolaire et synonyme d'effort et non de plaisir, dénoncent l'abondance des illustrations comme un luxe coûteux, inutile, voire dangereux.»

No sentido de minimizar os custos acrescidos pela profusão, por vezes, supérflua destes aspectos de índole gráfica que, embora em termos pedagógico-didáticos possam ser cativantes, contribuem para aumentar significativamente o preço dos manuais, observe-se o parecer de Richaudeau (1979: 60):

«Une bonne part de ces éléments [illustrations, cartes, schémas, modèles et petits matériels pédagogiques], qui accroissent largement le coût des manuels et sont techniquement le plus délicats à réaliser, peuvent être produits à part, pour une utilisation en groupe.»

Segundo o mesmo autor (*Op. cit.*), o manual pode ser concebido como um instrumento de trabalho construído essencialmente em função do aluno ou em função do professor, o que determina a sua natureza enquanto veículo de comunicação. A estrutura do manual é, sob este prisma, condicionada pelo público-alvo, podendo apresentar-se como uma ferramenta de ensino (para o professor) ou de aprendizagem (para o aluno) ou assumindo ambas as formas (Richaudeau, *op. cit.*).

Por outro lado, o manual escolar pode inscrever-se numa perspectiva pedagógica que pressupõe uma aprendizagem autónoma, individual, independente (autodidacta) ou um ensino essencialmente colectivo; todavia, conforme nota Richaudeau (*Op. cit.*), deve existir um equilíbrio na gestão destes métodos educativos.

Richaudeau (*Op. cit.*) salienta, ainda, que, no sentido de otimizar o uso do manual escolar, este deve integrar instrumentos de auto-controlo da aprendizagem, exercícios orientados e informações sobre recursos didáticos exteriores ao manual.

Por seu lado, Choppin (2000) observa que devem ser empreendidos esforços no sentido de haver uma relação de complementaridade – e não de competição – entre o livro didático e as novas tecnologias da informação e da comunicação, para não se incorrer no risco de, através de uma utilização indevida destas ferramentas, se gerar um fosso intransponível no seio das novas gerações. Uma vez que a apropriação do livro requer uma aprendizagem e um esforço acrescidos, torna-se cada vez mais premente a necessidade de formar os próprios professores no domínio da selecção e do uso do manual escolar, a fim de que estes possam auxiliar os alunos no seu manuseamento (Choppin, *op. cit.*). Citando Choppin (1992: 141),

«L'évolution des objectifs et des méthodes pédagogiques, des techniques d'impression et de reproduction, des conditions de choix et d'utilisation ont progressivement transformé les manuels, que ce soit dans leur organisation ou dans leur apparence. Aujourd'hui l'utilisation des manuels dont l'illustration est abondante et la structure parfois complexe suppose que les enseignants acquièrent quelques connaissances spécifiques.»

Partindo do pressuposto de que a (in)formação dos professores no âmbito dos manuais escolares condiciona a sua produção (Richaudeau, 1979), torna-se indispensável a existência de formação nesta área, com a colaboração efectiva das editoras, que evidencie aspectos que vão além da didáctica da disciplina (Choppin, 1999).

A mesma ideia é partilhada por Huot (1989), ao defender que uma das condições fundamentais para escolher em consciência os livros escolares disponíveis no mercado é a realização de uma divulgação séria destes produtos e de formação no domínio dos manuais, o que raramente se verifica e/ou nem existe.

Uma vez que há no mercado escolar um número considerável de manuais à disposição, e à consideração, dos seus utilizadores (professores e alunos), o editor, com o objectivo de evidenciar as qualidades e as vantagens da sua oferta, investe na propaganda do seu produto, recorrendo a artificios vários como brochuras, encontros pedagógicos para apresentação dos manuais e/ou «*delegados pedagógicos* que, estando em contacto permanente com o mundo do ensino, fornecem ao editor informações preciosas sobre as expectativas e as reacções dos seus utilizadores», cujas apreciações poderão tornar-se extremamente válidas na concepção de futuros manuais (Gérard & Roegiers, 1998: 28).

Tendo como referência os pareceres e sugestões dos docentes, transmitidos pelos delegados pedagógicos, os editores têm constatado que os professores demonstram cada vez mais dificuldades no manuseamento e na optimização dos manuais propostos (Choppin, 1999). Esta reacção pode eventualmente explicar-se com base em factores diversos como, por exemplo, a ausência de participação na escolha do manual e a exiguidade dos prazos para seleccionar, apreciar e, posteriormente, adoptar o manual mais adequado à situação de ensino e aprendizagem (Choppin, *op. cit.*). A este respeito, Johnsen (1993: 311) salienta que os professores

«[...] often say they find textbooks selection difficult, especially since they often do not discover the good and the bad points of textbooks until they have used them.»

O autor anteriormente mencionado (*Op. cit.*) sustenta que as dificuldades reveladas pelos professores no processo de apreciação/adopção dos manuais escolares e na sua utilização posterior pode ser um sintoma do facto de não existir, no currículo académico dos docentes nem ao longo da sua prática educativa, (in)formação nesta área.

Num relatório para a Inspeção Geral do Ministério da Educação francês sobre manuais escolares, é evidenciada uma excessiva instrumentalização e complexificação destes dispositivos pedagógicos, pelo que se aconselha uma redefinição do manual e do seu papel, tendo em conta o desenvolvimento das novas tecnologias, mas em função das reais necessidades dos alunos ou, então, que seja disponibilizada formação aos professores para escolha e uso do manual (Choppin, 1999).

Não obstante todas as transformações e evolução anunciadas pelos manuais escolares, Choppin (1992) defende que, muitas vezes, a inovação que determinados livros didácticos apregoam não corresponde a uma mudança pedagógica autêntica, antes se resume a ligeiras alterações ao nível do título, da disposição dos conteúdos e da apresentação gráfica¹. Tal como esclarece Apple (2002: 71),

«[...] o interesse reside, essencialmente, em produzir-se um número limitado de livros que vendam bem, [dando-se], muitas vezes, importância à comercialização de um texto com um assunto padrão, o qual, com revisões e um pouco de sorte, será utilizado nos anos seguintes.»

Também Tormenta (1996) considera que um manual nem sempre obedece a critérios pedagógicos e científicos inovadores, até porque as inúmeras empresas ligadas ao sector editorial, com o intuito de se adaptarem às conveniências do mercado e, assim, rentabilizarem as suas ofertas, procuram agradar a um número de professores tão grande quanto o possível, uma vez que são estes que têm a seu cargo a tarefa de escolher e adoptar o manual que irá servir de suporte às aprendizagens dos alunos.

Sobre este assunto, Silva (1999) alega que não raro os manuais escolares apresentam algumas lacunas, entre as quais se destacam: sugestões metodológicas desajustadas, gestão desequilibrada dos conteúdos programáticos, limitação da diversidade e da individualidade,

¹ Um artigo do jornal *Público* (6 de Abril de 1994), intitulado «Manuais Travestidos», refere-se ao facto de, por vezes, se reeditarem manuais em que a única mudança que se verifica ocorre na capa, sendo, por isso, apelidados de «livros novos em corpos velhos».

recurso excessivo a gravuras e fotografias, elaboração de questionários pouco reflexivos e emprego de uma linguagem inadequada; pelo que o autor anteriormente citado apela a um maior envolvimento do Ministério da Educação na concepção e avaliação destes materiais.

Sendo o manual um *suporte de conhecimentos escolares*, parte-se do princípio de que autor(es) e editor(es) seguem as orientações curriculares e programáticas na sua elaboração. A este respeito, os testemunhos de professores inquiridos num estudo realizado por Castro (1995: 404) confirmam claramente esta pressuposição: «[...] as sugestões que vêm nos manuais [...] estarão de acordo normalmente com as orientações programáticas [...]»

Note-se, no entanto, que, embora os manuais escolares tenham o propósito de cumprir as orientações do Programa oficial de uma determinada disciplina, a verdade é que «não só em termos conceptuais como também metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais», a sua abordagem é sempre interpretativa (Cabrita, 1999: 149).

Nesta acepção, o manual escolar é também, tal como o afirma Choppin (1992), um *veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura* dominantes que, de forma mais ou menos intencional e/ou explícita, procura inculcar nos seus destinatários. Seguindo esta linha de pensamento, Morgado (2004: 24) declara que os manuais

«ao organizarem e apresentarem a cultura seleccionada nos programas escolares podem, eventualmente, contribuir para transmitir o conhecimento que se considera útil que os alunos aprendam na escola [...] e para difundir determinadas 'concepções ideológicas dominantes' em detrimento de outras igualmente válidas e importantes.»

Uma vez que os manuais escolares podem influenciar a personalidade dos alunos através do modo como lhes transmitem e apresentam a sua interpretação do mundo e da vida, Silva (1999) adverte para a necessidade de aqueles serem o mais isentos possível nas posições ideológicas que assumem.

No reconhecimento do poder que estes dispositivos pedagógicos exercem na formação da identidade e da personalidade dos alunos, há que pugnar pela qualidade dos manuais escolares de modo a promover o sucesso educativo dos alunos, mas também a formação de cidadãos conscientes, despidos de preconceitos de qualquer espécie.

Em virtude da reconhecida relevância do manual escolar no quadro da escola, o Ministério da Educação instituiu, entretanto, um sistema de avaliação e certificação destes

instrumentos com vista a garantir o cumprimento da sua função e de proporcionar às famílias uma contenção de despesas com estes materiais².

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 261/2007 de 17 de Julho apresenta os princípios políticos e sócio-pedagógicos que presidiram à intervenção reguladora do Estado relativamente aos manuais escolares, tais como: assegurar a conformidade destes instrumentos com os objectivos e conteúdos dos programas oficiais e das orientações curriculares, promover a qualidade científico-pedagógica dos manuais e propiciar formas de (re)utilização menos dispendiosas para as famílias.

Do ponto de vista governamental, a multiplicidade de manuais escolares, que têm superlotado o comércio editorial, terá dificultado a concretização de uma avaliação rigorosa e de formas razoáveis de utilização destes utensílios, o que terá concorrido para uma intervenção reguladora mais estreita por parte do Estado.

No seguimento desta política educativa, o Decreto-Lei anteriormente citado regulamenta a Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto que «define o regime de avaliação, certificação e adopção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didáctico-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição a ao empréstimo de manuais» (Artigo 1.º).

Entre outros aspectos, a actual Lei visa garantir a «qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e sua conformidade com os objectivos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares» (Artigo 2.º, alínea d). Para tal, prevê um sistema de avaliação dos manuais escolares por comissões de especialistas com credibilidade científica e pedagógica, sem quaisquer interesses directos ou indirectos nas empresas editoras; que deverão ser constituídas por despacho do Ministério da Educação e organizadas por ciclo, ano de escolaridade e disciplina, tendo como função avaliar os manuais para certificação, baseadas em critérios previamente estipulados no Artigo 11.º da Lei n.º 47/2006, a saber:

- a) rigor científico, linguístico e conceptual;
- b) adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;
- c) conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor;
- d) qualidade pedagógico-didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, à informação e à comunicação;

² Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho.

e) a qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.

As comissões de avaliação devem, igualmente, ter em conta a salvaguarda de princípios de não discriminação e de igualdade de género, bem como a diversidade sócio-cultural dos alunos e a pluralidade de projectos educativos das escolas³.

Da avaliação realizada por estes peritos resultará a atribuição, ou não, de uma certificação de qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares submetidos à sua apreciação e análise. Note-se que a Lei citada prevê, ainda, que aqueles possam recomendar a alteração de aspectos pontuais dos manuais. Nos casos em que aos manuais seja adjudicada a menção qualitativa de *Não Certificado*, podem os agentes responsáveis pela sua elaboração e produção recorrer ao Ministério de Educação que detém o poder de determinar a reapreciação da decisão.

A mesma Lei prevê, ainda, que a lista dos manuais certificados seja divulgada na *Internet* no sítio oficial do Ministério da Educação, para que as escolas, ou agrupamentos de escolas, e, mais concretamente, os professores possam proceder à selecção e avaliação dos manuais para posterior adopção.

Afigura-se, assim, generalizada a ideia de que da qualidade dos manuais escolares resulta a qualidade do ensino e o sucesso educativo, princípio este que subjaz à estreita regulação destes materiais por parte do Ministério de Educação. Não nos podemos, no entanto, esquecer que a concepção dos manuais escolares é regulada pelos programas oficiais e pelos currículos nacionais de cuja qualidade científica e pedagógica também dependem. Por outro lado, a certificação dos manuais pode levar a concluir que, seja qual for o manual creditado, qualquer um deles, independentemente do contexto educativo, é adequado e irrepreensível, podendo conduzir os professores a uma postura menos reflexiva na análise e avaliação destes instrumentos, cujo *selo de garantia de qualidade*, que a Lei prevê que se inscreva na capa ou contracapa, tornaria inquestionáveis.

4. Processos de apreciação, selecção e adopção de manuais escolares

Os manuais escolares destinam-se, por princípio, a ser apropriados pelos alunos; contudo, é da competência dos professores de cada disciplina, ano e/ou ciclo, apreciar, seleccionar e adoptar os manuais escolares⁴, certificados pelas autoridades governativas, que

³ Lei n.º 47/2006, Artigo 11.º, pontos 1 e 2.

⁴ Por isso mesmo, «[...] ao contrário da maioria dos outros tipos de edição, os editores de textos definem os seus mercados não em função do leitor real do livro, mas sim do/da professor/professora [...]» (Coser, Kadushin & Powell, *apud* Apple, 2002: 71)

melhor se adequam ao Projecto Educativo das escolas ou agrupamento de escolas em que estão inseridos.

No seguimento desta política educativa para os manuais escolares, a Portaria n.º 1628/2007 de 28 de Dezembro define os normativos legais para a sua adopção formal. Assim, o processo de análise de manuais previamente certificados, para posterior adopção, deve atender a critérios vários como, por exemplo, a relação qualidade-preço e a adequação ao contexto educativo, tendo em atenção as características do público-alvo, do meio envolvente e a diversidade social e cultural da comunidade escolar.

A mesma Portaria⁵ regulamenta, ainda, que o processo de apreciação, selecção e adopção decorra no período de quatro semanas a partir da segunda semana do terceiro período do ano lectivo anterior ao início de vigência dos manuais escolares, nos termos da Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto; sendo que o processo de registo da apreciação, selecção e decisão de adopção dos manuais escolares deve estar concluído até ao final do prazo de duas semanas, após o termo do período anteriormente referido. Ou seja, os professores, aparentemente, dispõem de cerca de trinta dias para analisar mais de uma dezena de manuais escolares, num espaço de tempo em que decorrem as actividades lectivas e não lectivas que, na realidade, acabam por reduzir para menos de metade o prazo legislado para a análise destes instrumentos.

No decurso deste processo, todos os anos chega às escolas, emanada do Ministério da Educação, uma Circular que estabelece as orientações a respeitar na adopção de manuais escolares para o ano lectivo subsequente, de que se destaca o preenchimento de uma grelha de *Registo de Apreciação e Adopção*, para cada um dos manuais seleccionados, e uma outra de *Registo de Incorreções Detectadas* no que respeita à adequação ao Programa/orientações curriculares e ao nível etário dos alunos, bem como à qualidade científica de cada um dos manuais em que porventura se detectaram desajustamentos, falhas e/ou gralhas.

Os critérios que constituem a grelha de apreciação dos manuais distribuem-se por quatro componentes de análise – organização e método, informação, comunicação e características materiais – que, por sua vez, se subdividem em diversos e densos itens, num total de dezanove, na sua maioria sujeitos à subjectividade do avaliador, neste caso, do professor, que deverá classificá-los numa escala qualitativa de *Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*. A grelha em questão exige que os professores incumbidos da tarefa de análise disponham de tempo útil que lhes permita ler com acuidade todos os manuais disponibilizados

⁵ Artigo 10.º, pontos 1 e 2.

para apreciação, de modo a poder avaliar com propriedade não só os manuais, como também a panóplia de materiais que, actualmente, os acompanham e complementam, o que, na realidade, se revela quase impraticável, na medida em que

«os professores e as professoras simplesmente não têm, actualmente, tempo para avaliarem minuciosamente os pontos educacionais fortes e fracos de uma parte considerável do material curricular e dos manuais existentes, antes de serem utilizados.» (Apple, 2002: 120)

Além disso, parte-se do pressuposto de que todos os docentes têm formação na área dos manuais, o que nem sempre corresponde à realidade, ainda que já o anterior Decreto-Lei n.º 369/90 previsse a formação dos professores responsáveis pela apreciação dos manuais escolares, o que, até ao momento, não teve aplicação prática generalizada.

Portanto, ao curto prazo estabelecido por lei para a apreciação e adopção de manuais escolares, que não permite, em muitos casos, uma análise ponderada dos inúmeros materiais disponíveis, e que poderá conduzir a escolhas apressadas de um instrumento que, afinal, apenas com a prática se vai revelar, mais ou menos, adequado à acção educativa (Choppin, 2000); acresce a ausência de formação no âmbito destes instrumentos pedagógico-didácticos, na sua maior parte, acompanhados de uma série de materiais suplementares e aos quais deve ser, de igual modo, dispensada uma particular atenção, até porque estes, muitas vezes, se revelam supérfluos no uso diário.

É, ainda, de salientar que o período de vigência dos manuais escolares de adopção obrigatória para os ensinos Básico e Secundário, foi alargado de três para seis anos, devendo ser idêntico ao da vigência dos programas das áreas disciplinares a que se reportam, conforme consta do Artigo 4.º da Lei n.º 47/2006. A decisão de alargamento do período de permanência dos manuais visa promover a estabilidade no sistema educativo e na organização pedagógica das escolas, ao mesmo tempo que procura reduzir os encargos das famílias na compra destes materiais ao instituir a possibilidade de reutilização dos manuais escolares, tanto mais que, como reconhece Silva (1999: 477), a aquisição dos manuais escolares é «penosa para inúmeras famílias.»

Conforme esclarece Brito (1999), os pais manifestam-se, com alguma frequência, contra a efemeridade dos manuais escolares que, no final do ano lectivo, deixam de ter qualquer utilidade ou benefício para o(s) filho(s) mais novos; defendendo, por isso, a definição de uma

política de manuais escolares que, entre outras coisas, garanta a sua estabilidade e, conseqüentemente, dos programas que os enformam.

Apesar de se entender as motivações que presidiram a esta tomada de posição por parte do Estado, há que ponderar sobre as conseqüências da mesma na acção educativa, uma vez que um período de vigência dos manuais tão alargado, ao contrário do que seria desejável, pode concorrer para a consolidação de práticas que propiciem a automatização do trabalho docente. Como afirma Tormenta (1996: 10),

«Todos sabemos como um professor se sente mais seguro e mais realizado a trabalhar com um manual vários anos seguidos. Se há professores cuja prática não lhes permite repetir planificações de anos anteriores, outros existem que reproduzem totalmente trabalhos de ano para ano, independentemente da escola e da turma.»

Ora, *todos sabemos* igualmente que apenas com o uso diário prolongado de um determinado manual se pode ter uma noção exacta do seu grau de adequação e do seu nível de qualidade científica e pedagógica, havendo mesmo situações em que certos manuais acabam por se revelar, na prática lectiva, desajustados, acabando por *gerar ódios*, ou até, aversão à sua utilização. O facto de nem sempre os professores terem a possibilidade de seleccionar e adoptar o manual escolar com que têm de trabalhar, ao longo de um ano lectivo, numa determinada área disciplinar, poderá, pelo menos em parte, explicar uma certa insatisfação, ou mesmo, rejeição relativamente ao manual adoptado (Choppin, 2000).

5. Apropriação do manual escolar pelos professores – conteúdos, pedagogias e avaliação

Um considerável número de investigações realizadas no campo da educação atesta a clara evidência da centralidade dos manuais escolares nas práticas pedagógicas dos professores. De acordo com Richaudeau (1979: 47),

«Les manuels scolaires représentent actuellement – et de très loin – le moyen d’enseignement le plus largement utilisé dans le monde [...].»

Ainda que se verifique uma tendência cada vez mais acentuada para recorrer às novas tecnologias informatizadas, o manual continua a constituir-se como o principal veículo de

transmissão e aquisição de saberes no contexto de ensino e aprendizagem (Castro, 1995). Também Johnsen (1993: 158) observa que

«it [...] seems logical to assume that textbooks still occupy a central position in teaching.»

Segundo Castro e Sousa (1998: 44), a centralidade deste dispositivo pedagógico no processo de ensino e aprendizagem pode ser compreendido à luz de diversos aspectos, nomeadamente:

- i) «a planificação das acções pedagógicas por parte dos professores é frequentemente apoiada nos manuais escolares;
- ii) as práticas pedagógicas, com grande regularidade, têm como referência mais ou menos próxima algum tipo de manual escolar;
- iii) as aquisições realizadas pelos alunos são em larga medida geradas, construídas ou reforçadas por referência aos manuais escolares.»

Conforme observa Johnsen (1993), o uso que é feito do manual escolar difere de professor para professor e depende da disciplina, grau de ensino, escola e dos alunos a que se destina. O mesmo autor (*Op. cit.*) declara que grande parte das investigações efectuadas neste domínio levam a concluir que os manuais escolares (man)têm um forte poder regulador das práticas de ensino dentro da sala de aula. E acrescenta que, mesmo fora do contexto da aula, estes dispositivos pedagógico-didácticos assumem um lugar de destaque, de tal modo que as editoras procuram otimizar a sua utilização em casa:

«Depending on current trends and the subject itself, publishers tend to shift back and forth a bit in the way they adapt their textbooks for home use.» (Johnsen, *op. cit.*: 183)

Face ao exposto, o manual surge como sendo indissociável do contexto escolar, impondo-se no percurso educativo dos alunos, ao regular tanto as suas aprendizagens como as práticas pedagógicas dos professores. Odiados por uns e amados por outros (Brito, 1999: 142), os manuais escolares:

«[...] acompanham trajectórias didácticas, fomentam ódios de estimação, despertam amores que perduram para sempre, antecipam destinos, apontam percursos

multidireccionados, substituem professores, alongam-se em explicações, valorizam originalidades, arquivam compilações, engendram complicações, enervam ou alegam os alunos, que os encham de sublinhados ou os riscam furiosamente, pintam-nos de várias cores, amarrotam-nos, despedaçam-nos, esmagam-nos contra os outros materiais que carregam na mochila. Enfim, estimam-nos mal, ou bem, mas não se separam deles.»

Ao contrário do que seria desejável, não é o Programa da disciplina que regula a prática lectiva e orienta o professor na definição de objectivos de ensino, antes é o manual escolar que, assumindo o estatuto de instrumento *todo-poderoso*, influencia e determina a actividade pedagógica em detrimento do recurso a outros materiais passíveis de quebrar a rotina diária que, não raro, se instala no quotidiano escolar dos alunos (Brito, 1999: 142). Isto mesmo é defendido por Apple (2002: 65) ao constatar que

«Quer se queira, quer não, na maioria das escolas americanas, não se define o currículo por disciplinas nem por programas sugeridos, mas sim através de um determinado artefacto – o manual estandardizado e específico para cada nível de matemática, leitura, estudos sociais, ciências [...], entre outros.»

De uma maneira geral, confirma-se esta tendência: é o manual e não o Programa que norteia a prática docente, concretizando ideias, objectivos e modos de actuação supostamente veiculados pelas orientações oficiais. Tal como esclarece Choppin (1992: 19),

«Le manuel est [...] le support – longtemps privilégié – du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont la société juge l’acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs et qu’elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations. Les programmes officiels [...] constituent les canevas auquel les manuels doivent se conformer strictement.»

Relatos de professores, obtidos a partir de várias entrevistas realizadas por Castro (1995: 403), sobre o papel atribuído aos textos reguladores, confirmam que a presença do Programa no exercício da actividade docente, ao longo do ano lectivo, é manifestamente diminuta em comparação com a do manual:

«[...] na prática isso funciona assim: há um programa que é analisado no início do ano; de acordo com esse programa é seleccionado um manual (aliás os manuais fazem questão de mostrar que estão de acordo com o programa); penso que a partir desse trabalho prévio de leitura do programa, da selecção do material [...], durante o ano o livro acaba por condicionar muito mais a actividade do professor que o próprio programa.»

Também Tormenta (1996: 9) defende que os manuais escolares se sobrepõem ao Programa oficial e acrescenta que a preparação das actividades lectivas se apoia nestes instrumentos:

«[...] é a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as actividades dos alunos. Por vezes, os manuais funcionam como se fossem o próprio programa da disciplina.»

Por sua vez, Zabalza (2003: 49) declara que os professores, ao planificarem as suas actividades lectivas, não se baseiam directamente nas orientações do Programa, antes organizam as aulas em função dos manuais escolares que acabam por assumir o papel de guias da prática docente:

«[Os manuais escolares] não têm sido apenas intermediários entre o professor e o Programa oficial, na medida em que têm ultrapassado amplamente essa função para se converterem em autênticos guias de ensino, condicionando o “quê”, o “como” e o “quando” de cada passo.»

Respostas dos professores inquiridos, no estudo efectuado por Castro (1995: 404) anteriormente referido, comprovam a ideia de que os docentes organizam as suas aulas em função do manual, a que não é alheia a confiança depositada na competência dos agentes envolvidos na sua concepção:

«[...] na prática, se calhar, a maior parte dos professores, depois do manual aprovado, vai fundamentalmente colher [nele] a sua preparação das aulas [...]. Parte-se do pressuposto que uma equipa que faz um manual tem uma determinada credibilidade [...] científica e pedagógica [...].»

Também Dionísio (2000: 81) considera que a centralidade claramente granjeada pelos manuais escolares no quadro das práticas profissionais dos docentes não poderá ser dissociada do «facto de se apresentarem como tradução concreta do programa escolar, de serem fruto de experiências aparentemente validadas, de permitirem um acesso imediato a um conjunto de saberes que se apresentam doseados e estruturados», o que facilita a tarefa do professor na organização das suas aulas.

Todavia, a utilidade do livro didáctico no processo de ensino e aprendizagem estende-se aos alunos, para quem este instrumento, não raro, constitui a única literatura a que têm acesso no seu percurso educativo, quer em casa quer na escola (Dionísio, 2000; Silva, 1999).

Num trabalho de investigação efectuado por Bento (1999: 113) sobre as concepções de alunos e professores relativamente ao manual de Língua Portuguesa, sob o ponto de vista dos primeiros, este «apresenta-se como um *livro de auxílio* no estudo e na consolidação das matérias», o que reitera o lugar de destaque deste instrumento na construção da sua aprendizagem.

No entanto, e ainda que possa ser um dispositivo fundamental no apoio à escolaridade do aluno, o manual não deve ser utilizado numa perspectiva restritiva, antes deve concorrer para a progressiva autonomia do discente ao longo do seu percurso escolar, propiciando «informação relevante para os alunos [e] estimulando um papel dinâmico por parte dos estudantes na construção dos seus próprios conhecimentos» (Morgado, 2004: 28).

Partindo deste pressuposto, o modo como o professor se apropria do livro didáctico e o uso que dele faz na sala de aula são decisivos para a (in)formação dos seus destinatários mais directos, ou seja, os alunos. Na linha de pensamento de Planchard, os manuais «valem pelas suas qualidades intrínsecas [mas também] pela habilidade do artista que dele se serve» (Cabrita, 1999: 149).

A este propósito, Richaudeau (1979) sublinha que os professores devem ser capazes de tirar o máximo proveito dos manuais, usando-os como ferramentas e não como *textos sagrados*. Até porque, como afirma Johnsen (1993: 181), «traditional teachers' roles should thus suggest that textbooks control them when the teacher wants them to control.»

Compete, assim, ao professor rentabilizar as potencialidades oferecidas por este importante instrumento pedagógico, doseando o seu uso numa perspectiva criteriosa e crítica, de modo a torná-lo numa ferramenta vantajosa, ajustada ao nível de desenvolvimento dos alunos e favorável à progressão da sua aprendizagem. Torna-se, deste modo, imprescindível que o professor proceda ao rastreio das múltiplas propostas apresentadas pelos manuais, sem perder de vista os objectivos perseguidos nem o seu público-alvo. Quando elaborados e utilizados de forma ponderada, os manuais escolares podem revelar-se efectivamente úteis e, assim, contribuir para melhorar as práticas docentes e a aprendizagem dos alunos (Choppin, 1992).

Como observa Nóvoa (1992), a escolha e a aplicação do método de ensino mais ajustado à realidade educativa de cada docente tem a ver não só com decisões do foro profissional, mas também pessoal, passando por um exame de *autoconsciência* em que o professor reflecte sobre a sua própria prática. Assim sendo, este é autónomo para decidir sobre o comportamento pedagógico mais ajustado e eficaz, aquele que melhor se coaduna com as condições materiais e humanas de que dispõe, bem como com a sua personalidade.

Na realidade, com a instituição de um sistema de ensino de massas, procurou-se homogeneizar as práticas docentes e «combater a “natural” resistência dos professores à mudança» (Loureiro, 2001: 47). Contudo, «os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional» (Nóvoa, 1992: 16-17).

Como sublinham Alarcão e Roldão (2008: 68), embora o modelo tradicional de professor como mero transmissor de conteúdos seja actualmente redutor e desajustado, a verdade é que as novas tendências «coexistem com outras, ainda bem arreigadas, que privilegiam a cultura de transmissão de conhecimentos e do praticismo». Na verdade,

«o ‘mero’ facto de que o Estado pretende encontrar formas ‘mais eficientes’ para organizar o ensino não garante que isto seja desempenhado por professores/professoras, que possuem uma longa história de práticas laborais e de auto-organização, uma vez fechadas as portas das salas de aulas.» (Apple, 2002: 31)

Segundo Cosme e Trindade (2002), atravessa-se, no sistema educativo actual, uma fase controversa que se prende com as mudanças na concepção de professor e do processo de ensino/aprendizagem, de que resultam alguns *dilemas* no papel que os docentes desempenham na escola e, em particular, na sua prática pedagógica.

Além disso, práticas de ensino mais tradicionais tendem a conceber o processo educativo como um acto prescritivo de *saberes escolares*, enquanto que abordagens mais inovadoras reconhecem a necessidade de integrar os *saberes experienciais* no contexto escolar. O sucesso do processo de ensino e aprendizagem depende, assim, da capacidade de conciliar a transmissão de informação com a sua integração na representação dos alunos sobre a realidade que os cerca (Cosme & Trindade, *op.cit.*).

Daqui resulta um novo conceito de professor, que implica uma postura mais reflexiva perante o ensino, de continuado questionamento da sua prática pedagógica, despido de preconceitos profissionais que vão contra as tendências actuais que apontam para «a concepção de professor como educador, caracterizado pela função social de ensinar e que, para o efeito, é detentor de um saber profissional específico, assente em três eixos fundamentais»: o *eixo dos saberes*, o *da relação interpessoal* e o *dos valores democráticos* (Alarcão & Roldão, 2008: 67).

A desmotivação, a ausência de futuras perspectivas de vida e o consequente baixo rendimento escolar de grande parte dos alunos impõem ao professor da escola actual uma responsabilidade acrescida no seu papel de educador. Este depara-se com uma grande heterogeneidade de indivíduos, cujas características cognitivas, sócio-culturais, económicas mas também pessoais, diversas e divergentes o obrigam a ajustar a sua própria *maneira de ser e de ensinar* ao perfil da turma na sua globalidade sem, contudo, descuidar o carácter particular dos alunos que co-habitam o mesmo espaço. Partilhando a opinião de Silva (2002), o rendimento escolar dos alunos poderá ser incrementado se a escola, além de se preocupar com aspectos do domínio cognitivo, também der atenção a aspectos do fora afectivo que compreendam, nomeadamente, os sentimentos e as necessidades pessoais dos alunos.

Capítulo II

METODOLOGIA DE TRABALHO

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE TRABALHO

1. Natureza do estudo

Tendo como ponto de partida, para esta investigação, a revisão da literatura apresentada, percebe-se a relevância do manual escolar no processo de ensino e de aprendizagem. De facto, de uma forma geral, é, em grande parte, com base neste recurso pedagógico-didáctico que os alunos estruturam e constroem o seu conhecimento e que, por sua vez, os professores o configuram e transmitem.

Partindo deste pressuposto, o estudo aqui apresentado desenvolve uma reflexão em torno das concepções dos docentes sobre o(s) uso(s) do manual escolar, sobretudo no que respeita ao lugar que este assume nas suas práticas: *quando, como e com que finalidade* os professores o utilizam, dentro e fora da sala de aula, e *quais as razões* subjacentes à relação dos professores com este dispositivo pedagógico-didáctico.

Neste sentido, optou-se por uma abordagem de tipo qualitativo, tendo-se seleccionado o estudo de casos como técnica de investigação. A preferência por este método prendeu-se com o facto de se considerar ser esta a metodologia mais adequada para se compreender as concepções dos professores sobre as formas de uso do manual escolar, ou seja, os significados que os professores atribuem ao modo de utilização do manual escolar a partir da sua própria experiência enquanto profissionais do ensino. Tal como esclarece Yin (2005: 19),

«Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.»

Na verdade, não obstante as críticas depreciativas de que têm sido alvo, nomeadamente, o tempo despendido na sua aplicação, a ausência de objectividade e de rigor científico, bem como a impossibilidade de generalizar resultados, «os estudos de caso estão sendo cada vez mais utilizados como ferramenta de pesquisa» (Yin, *op. cit.*: 21).

Por outro lado, o interesse neste tipo de estudo reside, sobretudo, naquilo que cada caso «tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações» (Lüdcke & André, 1986: 17), que poderão vir a ser objecto do que Stake (*Apud* Lücke & André, *op. cit.*: 23) apelida de uma «generalização naturalística».

Na mesma linha de pensamento de Polanyi, Lücke e André (*Ibidem*) referem-se ao facto de o estudo de casos possibilitar um «conhecimento tácito» da situação descrita, na medida em que, a partir desta, se podem «desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões».

A metodologia de tipo qualitativo ou *etnográfico* e, em específico, o estudo de casos afigura-se, assim, como o método mais indicado pelo seu carácter holístico e naturalista que admite a observação de múltiplas perspectivas da realidade social (Yin, 2005).

Atendendo ao que afirmam McMillan e Schumacher (2003), um caso é uma situação particular, seleccionada pelo investigador e no qual alguns fenómenos são descritos através de afirmações acerca do significado dado pelos participantes nos acontecimentos ou processos. Através de um caso particular, os investigadores procuram compreender fenómenos mais latos por meio dos relatos, linguagem e significações dos intervenientes no processo (McMillan & Schumacher, *op. cit.*).

A partir dos dados recolhidos, os investigadores vão especificando os aspectos comuns entre as situações (práticas) observadas, delineando indutivamente os conceitos subjacentes (*Ibidem*), pelo que os contornos da investigação ficam progressivamente mais definidos à medida que a mesma se processa.

O estudo de caso implica, como se referiu, uma abordagem de tipo qualitativo, da qual Bogdan e Biklen (1994: 47-50) destacam cinco características fundamentais:

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* O investigador procede à recolha de dados a partir do contacto directo com a realidade, por meio do registo vídeo ou áudio ou apenas através de apontamentos num bloco de notas.

2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são apresentados sob a forma de descrições narrativas, com transcrições e citações tão fidedignas quanto o possível das conversas tidas e/ou das notas registadas.

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* Os investigadores procuram, sobretudo, observar, descrever, analisar e explicar determinado fenómeno da realidade.

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Os investigadores vão construindo o desenho do estudo à medida que contactam com a realidade.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores procuram obter respostas para o “como” e o “porquê” relativamente a uma situação concreta e significativa da realidade actual; interessam-se pelas *perspectivas dos participantes*, pelo modo como estes interpretam os significados.

Neste estudo, em particular, e no decorrer de todo o processo, a atenção foi direccionada no sentido de apreender as perspectivas dos professores de Língua Portuguesa relativamente ao(s) uso(s) que fazem do manual escolar, dentro e fora do contexto da sala de aula, e perceber as razões que presidem aos seus modos de apropriação desta ferramenta de ensino e aprendizagem.

Realizou-se, assim, o que Bogdan e Biklen (1994) designam de *estudo de caso múltiplo* (ou *multicasos*), cujo plano, segundo os autores (*Op. cit.*: 89) pode ser «representado como um funil», uma vez que os investigadores

«Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos.»

A partir da análise de dados, recolhidos por meio de entrevistas presenciais realizadas a professores de Língua Portuguesa, a leccionar o 3.º Ciclo do Ensino Básico, e da verificação, pelo confronto de respostas, dos aspectos comuns e/ou divergentes, procurou-se extrair conclusões e contribuir para um conhecimento mais vasto sobre o assunto investigado: a relação dos professores com o manual escolar.

Como ficou dito, enquanto suporte privilegiado nas práticas pedagógicas, o manual escolar configura a acção do professor na organização das aulas e, conseqüentemente, na transmissão de saberes. De igual modo, na generalidade, os professores tendem a utilizar com mais frequência os recursos (textos, actividades, materiais, etc.) que o manual disponibiliza, e quando interrogados sobre que *outros recursos* utilizam, eles dizem usar *outros manuais*.

Tendo sempre em vista os princípios enunciados, as estratégias e os procedimentos em que se inscreve a metodologia de investigação adoptada, foram, então, definidos o objecto e os objectivos deste estudo que a seguir se discutem.

2. Objecto e objectivos do estudo

É mais ou menos consensual que o manual escolar, enquanto instrumento configurador da acção educativa, assume uma presença preponderante no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, considera-se relevante estudar o papel deste dispositivo nas práticas de ensino, na medida em que da forma como os professores utilizam o manual escolar depende, em grande parte, a construção da aprendizagem dos seus alunos.

Com base neste pressuposto, definiu-se como objectivo principal do presente estudo investigar os modos de apropriação do manual escolar pelos professores de Língua Portuguesa do 3.º Ciclo do Ensino Básico e as razões que subjazem à sua relação com este instrumento pedagógico-didáctico.

Entende-se, aqui, por manual escolar o que Choppin (1992: 16) apelida de manual propriamente dito e seus «satélites» (como, por exemplo, o *livro* ou *guia do professor*, o *caderno de actividades* ou de exercícios) que

«se rapportent alors toujours à une discipline, à un niveau, à une classe, voire à une section et ils se réfèrent à un programme précis. Le manuel présente alors à l'élève le contenu de ce programme, selon une progression clairement définie, et sous la forme de leçons ou de séquences. Ces ouvrages sont toujours conçus pour un usage à la fois collectif (en classe, sous la direction de l'enseignant) et individuel (à la maison).»

Este trabalho – *Concepções de Professores de Língua Portuguesa sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar. Um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico.* – visa, assim, estudar o(s) modo(s) de utilização do manual escolar por professores de Língua Portuguesa, em específico, os seus pontos de vista relativamente ao(s) uso(s) do manual, nas suas práticas docentes quotidianas.

Acreditando que um conhecimento mais profundo da forma como os professores usam o manual escolar possa abrir novas perspectivas relativamente à utilização deste dispositivo pedagógico, é objectivo deste trabalho responder à seguinte pergunta de investigação:

– *Qual é o estatuto que os professores conferem ao manual escolar e quais as funções que lhe associam?*

Tomando como objecto de análise as declarações dos professores, a partir de entrevistas, sobre o(s) uso(s) do manual escolar, nas suas práticas de ensino, foram definidos os seguintes objectivos, orientadores da inquirição dos professores:

- Averiguar com que intuito os professores usam o manual escolar;
- Saber como é que os professores de Língua Portuguesa utilizam o manual escolar;
- Perceber as razões que subjazem ao modo como os professores usam o manual escolar;
- Compreender a importância do manual escolar nas práticas docentes.

Tendo em conta o trabalho docente, na organização e na concretização das aulas, pretende-se explorar as seguintes dimensões de análise:

- Recursos pedagógico-didáticos privilegiados na preparação das aulas e critérios subjacentes à sua utilização;
- Propostas de trabalho e/ou documentos do manual adoptado seleccionados na preparação das aulas e critérios subjacentes às opções dos professores;
- Tarefas propostas aos alunos nas aulas e recursos pedagógico-didáticos utilizados;
- Frequência de utilização nas aulas do manual adoptado, propostas de trabalho seleccionadas e critérios subjacentes às opções dos professores;
- Utilização nas aulas dos materiais e/ou recursos do manual adoptado e critérios subjacentes às opções dos professores;
- Utilização do manual adoptado para trabalho de casa e exercícios/actividades seleccionados;
- Os testes de avaliação escrita: saberes e competências aferidos e fontes utilizadas para sua elaboração;
- Estatuto conferido ao manual escolar na prática pedagógica docente e razões que presidem ao(s) modo(s) de apropriação dos professores.

3. Sujeitos do estudo

Os sujeitos deste estudo, cujas declarações constituíram objecto de análise, foram seleccionados de entre os professores de Língua Portuguesa, pertencentes ao grupo de recrutamento 300 – Português¹, a exercer a sua actividade profissional, no ano lectivo em curso (2008/2009), em escolas públicas do Ensino Básico de 2.º e 3.º Ciclos do concelho de Santa Maria da Feira.

¹ Este grupo veio substituir os anteriores grupos de docência 8.º-A e 8.º-B: «As habilitações profissionais para o grupo de recrutamento Português (código de recrutamento 300) são as que conferem qualificação profissional para os grupos de docência 8.º-A (Português, Latim e Grego) e 8.º-B (Português e Francês) do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, previstos no Decreto-Lei n.º 509-E2/79, de 29 de Dezembro, com a realização de estágio pedagógico nesses grupos de docência e na disciplina de Português» (Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de Fevereiro, Artigo 7.º, alínea g).

A opção por este concelho prendeu-se com o facto de a investigadora estar a exercer a sua actividade docente numa escola abrangida pela área em questão e de conhecer um número significativo de professores desta zona, o que poderia, desde logo, facilitar o contacto com os mesmos e, conseqüentemente, a posterior selecção de indivíduos para o estudo em causa.

Na delimitação da população a entrevistar, procurou-se seleccionar uma amostra que fosse representativa, mediante a disponibilidade demonstrada pelos docentes para participar nesta investigação, e que considerasse uma variedade de sujeitos com graduações profissionais e académicas diferentes, bem como com experiências diversificadas relativamente aos níveis de escolaridade que leccionam com maior incidência.

Numa primeira fase, procedeu-se ao levantamento de todas as escolas básicas dos 2.º e 3.º Ciclos do concelho de Santa Maria da Feira, com base no *site* do Ministério da Educação², verificando-se, então, a existência de dez escolas do ensino público, conforme se mostra no quadro que se segue:

Quadro 1 – Escolas públicas do concelho de Santa Maria da Feira

DESIGNAÇÃO DA ESCOLA	LOCALIDADE
EB 2,3 de Argoncilhe	Argoncilhe
EB 2,3 da Arrifana	Arrifana
EB 2,3 de Canedo	Canedo
EB 2,3 da Corga	Lobão-Corga
EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho	Fiães
EB 2,3 Fernando Pessoa	Santa Maria da Feira
EB 2,3 de Lourosa	Lourosa
EB 2,3 de Milheirós de Poiares	Milheirós de Poiares
EB 2,3 de Paços de Brandão	Paços de Brandão
EB 2,3 Prof. Dr. Carlos Alberto Ferreira de Almeida	Santa Maria da Feira

No momento seguinte, procurou-se contactar um número tão representativo quanto possível de escolas, apelando sobretudo a contactos e a conhecimentos no seio das mesmas. Os contactos foram estabelecidos via telefone ou por *e-mail*, tendo-se explicado, de forma sumária, o estudo que se tencionava realizar, bem como o método de recolha das informações pretendidas. De acordo com o que assinala Tuckman (2000: 350),

² Dados recolhidos no sítio da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), www.dren.min-edu.pt, no dia 18 de Dezembro de 2008 (<http://w3.dren.min-edu.pt/index.php?controller=cms&action=view&id=612>).

«não é útil divulgar aos entrevistados algo mais a respeito do estudo do que é absolutamente necessário, de modo a não favorecer as condições em que elas possam vir a distorcer inconscientemente os resultados, nas direcções previstas.»

Das instituições de ensino anteriormente citadas, seis responderam à solicitação efectuada e, destas, apenas cinco se mostraram predispostas a participar nesta investigação.

Depois de conhecidas as escolas que integrariam este estudo, passou-se à segunda fase desta investigação: contactar directamente os professores de Língua Portuguesa interessados em dar o seu testemunho acerca das suas práticas de ensino no que respeita ao(s) uso(s) que fazem do manual escolar e de outros recursos pedagógico-didácticos. Este contacto, em alguns casos, foi estabelecido pessoalmente, noutros, por telefone ou *e-mail*. Face à sua disponibilidade para participar neste estudo, foi pedido aos docentes que preenchessem uma ficha de caracterização³, que constituiria o ponto de partida para a selecção dos sujeitos a entrevistar.

Apurados os elementos de qualificação dos diversos professores, surgiram algumas dificuldades em delinear a amostra segundo as variáveis anteriormente definidas, uma vez que todos possuíam a mesma graduação académica – *Licenciatura* – e a maioria se situava entre os treze e quinze anos de serviço.

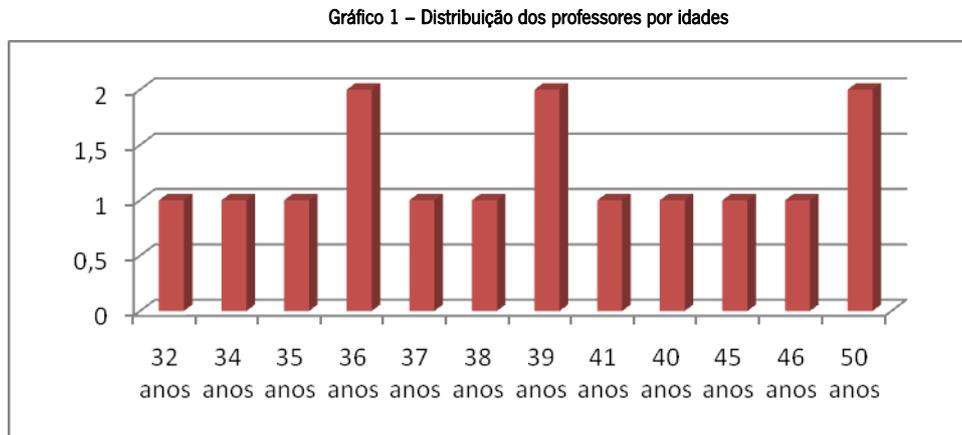
Face a esta constatação, foi necessário rever os critérios de selecção da amostra que faria parte deste estudo. Assim, foram considerados os professores que estivessem a leccionar, no ano corrente, Língua Portuguesa aos 7.º, 8.º e/ou 9.º anos de escolaridade, com experiências diversificadas relativamente aos níveis de escolaridade.

Como tal, a amostra é constituída por professores que se manifestaram disponíveis para serem entrevistados, tendo sido escolhida aleatoriamente e por conveniência entre os docentes da área disciplinar de Língua Portuguesa, sendo o grupo formado por quinze professores que, até ao momento desta investigação, integravam o corpo docente de cinco escolas públicas do concelho de Santa Maria da Feira. O nome dos professores e das respectivas instituições de ensino é aqui propositadamente omitido, conforme compromisso prévio de que seria garantido o anonimato dos mesmos.

Do total de professores entrevistados, catorze são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os trinta e dois e os cinquenta anos, situando-se a

³ Ver Ficha de Caracterização do(a) Docente – Anexo 1 (página 142).

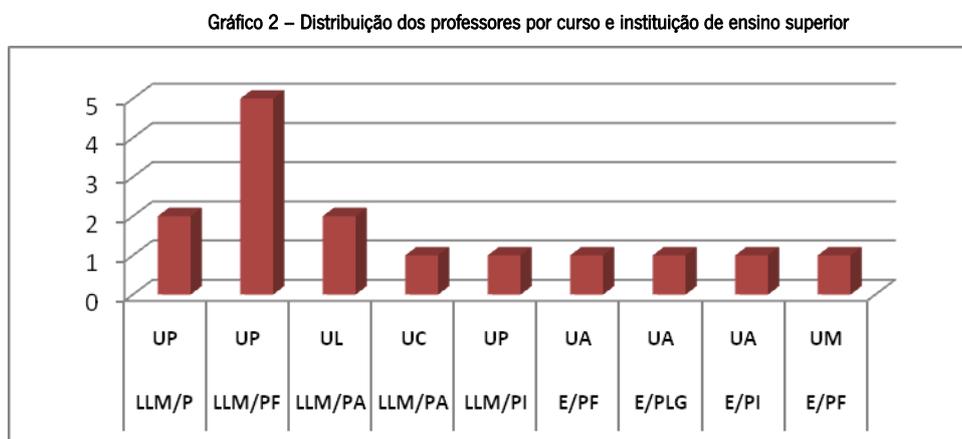
maioria na faixa etária dos trinta, conforme se pode verificar no Gráfico 1 que a seguir se apresenta.



Todos os professores possuem como grau académico uma Licenciatura, onze dos quais em Línguas e Literaturas Modernas (LLM) de variantes diversas: Estudos Portugueses e Franceses (PF), Estudos Portugueses e Alemães (PA), Estudos Portugueses (P) e Estudos Portugueses e Ingleses (PI); concluídas nas Universidades do Porto (UP), de Lisboa (UL) e de Coimbra (UC).

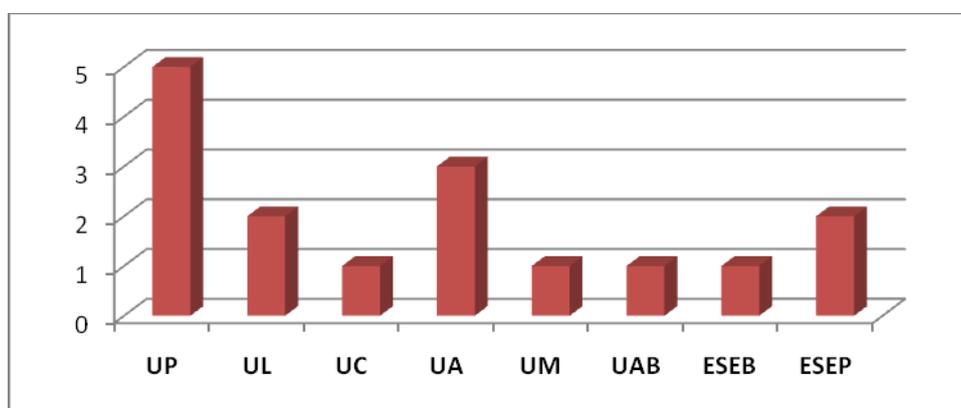
Três dos entrevistados frequentaram a Universidade de Aveiro (UA), tendo-se licenciado em Ensino de Português e Francês (EPF), Ensino de Português, Latim e Grego (EPLG) e em Ensino de Português e Inglês (EPI). Um dos inquiridos licenciou-se na Universidade do Minho (UM), em Ensino de Português e Francês (EPF).

A distribuição dos professores de acordo com o curso da sua formação académica e a instituição de ensino superior que frequentaram é a seguir ilustrada, no Gráfico 2.



Do total de professores licenciados, doze realizaram o estágio pedagógico integrado e três profissionalizaram-se em serviço. A instituição responsável pela profissionalização dos primeiros corresponde àquela em que os mesmos estudaram ao longo do seu percurso até concluir a licenciatura. Os restantes três elementos, cuja faixa etária se situa entre os quarenta e cinco e os cinquenta anos, concluíram a profissionalização em serviço, com a duração de dois anos, na Universidade Aberta (UAB), na Escola Superior de Educação do Porto (ESEP) e na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), sendo que um dos docentes frequentou o primeiro ano na ESEB e o segundo, na ESEP.

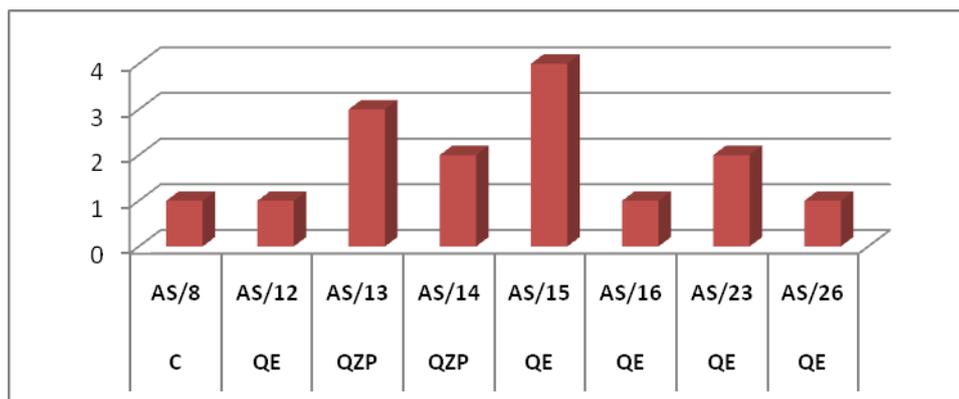
Gráfico 3 – Distribuição dos professores pelas instituições de ensino onde realizaram a sua formação profissional



A graduação profissional dos docentes que constituem a amostra deste estudo oscila entre os oito e os vinte e seis anos de serviço, tendo grande parte dos professores entre doze e dezasseis anos de experiência no ensino, o que poderá justificar o facto de mais de metade não ter um vínculo efectivo no quadro da escola onde, no ano lectivo em curso, exerce a sua actividade profissional: um é Contratado (C), cinco pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e, embora os restantes sejam professores do Quadro de Escola (QE), quatro pertencem ao quadro de uma escola distinta daquela em que estavam até então a exercer funções como professores destacados em resultado da manifestação de preferências para aproximação à residência familiar⁴. O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos docentes segundo a natureza da sua situação profissional e o número de anos de serviço (AS).

⁴ Com fundamento no Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro.

Gráfico 4 – Distribuição dos professores mediante os anos de serviço e a sua situação profissional

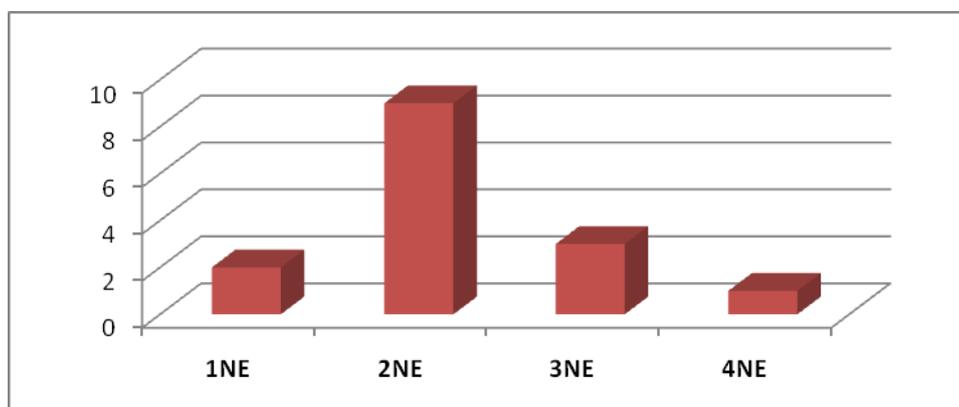


No ano lectivo em que esta investigação ocorreu, foram atribuídas cinco turmas a três dos inquiridos; quatro, a onze; e três, a um docente. Dado tratar-se de professores cuja carga lectiva é, na maioria, de vinte e duas horas, a restante componente lectiva é preenchida com Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica⁵, Apoio Pedagógico Acrescido e, em alguns casos, direcções de turma.

Os anos de escolaridade leccionados com maior incidência por todos os docentes entrevistados são os 7.º, 8.º e/ou 9.º. Há, no entanto, um professor que, na altura em que decorreu este estudo, leccionava o 10.º ano de um Curso Profissional e outro, o 11.º ano de escolaridade. Cinco professores leccionavam Cursos de Educação e Formação (CEF); e dois, cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA).

Cada um dos docentes tem a seu cargo entre um a quatro níveis de ensino (NE), conforme se mostra no gráfico seguinte.

Gráfico 5 – Distribuição dos professores por níveis de ensino

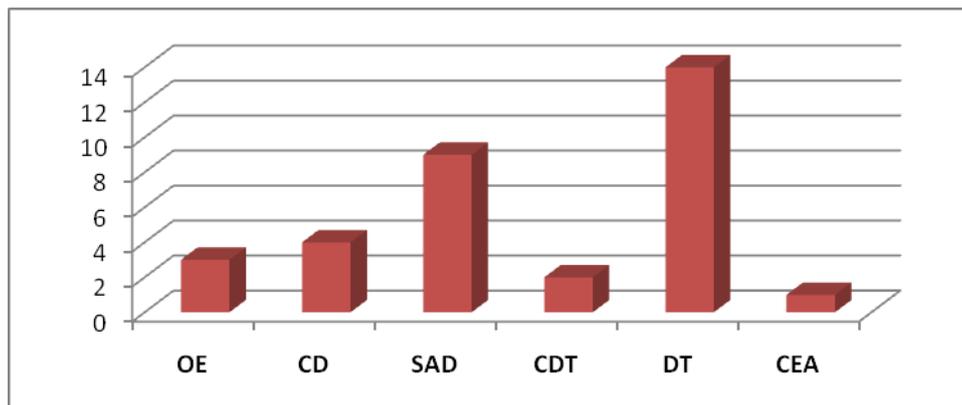


⁵ O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro consagra no currículo obrigatório dos alunos do ensino básico a integração de três novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica.

Relativamente aos cargos exercidos ao longo da carreira docente, em anos anteriores, constata-se que a maioria exerceu funções de direcção de turma (DT) e nove dos professores as de subcoordenação da área disciplinar de Língua Portuguesa (SAD) e/ou as de delegado de grupo, como era então designado e que preenchia igualmente as funções dos actuais coordenadores de departamento (CD). Três dos docentes entrevistados orientaram estágio (OE) e dois foram coordenadores dos directores de turma (CDT).

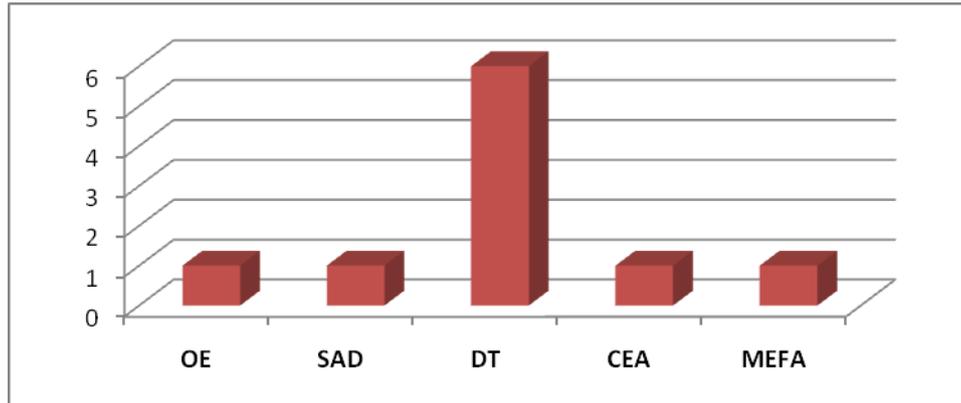
O Gráfico 6 apresenta as funções desempenhadas pelos professores ao longo da sua carreira, em conformidade com a designação actualmente atribuída às mesmas. Destaca-se a Coordenação de Estudo Acompanhado (CEA), que surgiu em virtude da reorganização do plano curricular do Ensino Básico.

Gráfico 6 – Distribuição mediante os cargos exercidos em anos anteriores



No que respeita ao ano lectivo a que este estudo se reporta, o cargo desempenhado com maior incidência pelos professores entrevistados é o de DT. Dos quinze docentes, apenas quatro exercem funções como orientação de estágio, subcoordenação de área disciplinar, coordenação de Estudo Acompanhado e mediação dos cursos EFA (MEFA), distribuídas conforme se apresenta no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Distribuição dos professores segundo os cargos desempenhados no ano lectivo de 2008/2009



Ao comparar os Gráficos 6 e 7, constata-se que há uma redução significativa do número de professores a exercer cargos pedagógicos. Este facto parece justificar-se, em parte, devido à média de idades da amostra representativa desta investigação ser relativamente jovem. Em conformidade com o novo Estatuto da Carreira Docente – entretanto subdividida em duas categorias: a de Professor e a de Professor Titular – cabe a este, especificamente, o exercício de funções como a coordenação pedagógica de ano, ciclo ou curso; de departamentos curriculares e conselhos de docentes, entre outras⁶; demitindo, assim, professores com menos anos de serviço de assegurar o cumprimento destas tarefas.

4. Instrumentos de recolha de dados

Face à necessidade de utilizar uma técnica de investigação que permitisse averiguar as perspectivas dos professores de Língua Portuguesa relativamente ao(s) uso(s) que fazem do manual escolar, seleccionou-se a entrevista como instrumento para recolha de informações, por se considerar ser este o método mais adequado à natureza deste estudo e aos objectivos perseguidos. À luz do que afirma Foddy (1996: 1),

«Fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjectivo não directamente mensuráveis.»

Ao viabilizar a interacção verbal imediata entre os participantes da investigação, a entrevista permite obter as informações desejadas de forma directa e contínua (Lüdke & André, 1986), bem como extrair dos dados apurados um elevado grau de autenticidade e de

⁶ Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, artigo 35.º, ponto 4.

profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2008). Neste sentido, o entrevistador deverá ser capaz de criar um clima de confiança, reflexão e colaboração mútuas, no qual o entrevistado se sinta suficientemente descontraído «para se expressar livremente» (Lüdke & André, 1986: 35), ao mesmo tempo que aquele tem a possibilidade de esclarecer o significado das perguntas colocadas, evitando desvios aos objectivos perseguidos (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Conforme esclarece Zabalza (2003: 253), a entrevista é um instrumento que permite aferir informações personalizadas numa «relação directa tu a tu». Nas palavras deste autor (*Op. cit.*: 253-254),

«Actualmente [a entrevista] é uma técnica de investigação muito utilizada para conhecer o pensamento do professor, como este planeia as suas actividades, etc. [...]

A sua grande virtualidade como técnica de avaliação é o seu grande vigor e uma capacidade ilimitada para penetrar tanto na dimensão objectiva como na dimensão subjectiva dos aspectos a avaliar.»

No encadeamento desta ideia, Lüdke e André (1986: 36) sublinham a importância do papel do entrevistador que, além de ser um bom comunicador e um ouvinte atento e paciente, deve ser capaz de captar «toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo», uma vez que estes elementos são fundamentais para posterior compreensão e validação das respostas verbais dos entrevistados. Na verdade,

«Enquanto outros instrumentos têm o seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elabora, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.» (Lüdke & André, *op.cit.*: 34)

À escolha desta técnica de recolha de dados presidiram, assim, princípios subjacentes à sua aplicação, nomeadamente a possibilidade de aferir informações verbais e não verbais, de clarificar e/ou reformular as questões colocadas, de flexibilizar e adaptar as perguntas ao entrevistado, bem como de assegurar o estímulo de resposta. Tal como nota Castro (1995: 105), a entrevista apresenta algumas vantagens sobre outras técnicas de recolha de dados, designadamente:

«uma mais fácil motivação do inquirido para responder de forma completa e sincera às perguntas de investigação, a possibilidade de o entrevistador clarificar conceitos, aprofundar respostas do entrevistado, entrar em campos de consulta previamente

não previstos, enfim, a alta taxa de devolução de respostas que este procedimento permite.»

De entre os tipos de entrevistas possíveis, seleccionou-se aquele que Quivy e Campenhoudt (2008) classificam de entrevista semi-directiva pelo facto de permitir que o inquirido responda de acordo com os seus quadros de referência mentais e a sua linguagem, na medida em que é constituída por um leque de perguntas maioritariamente abertas, cuja ordem estipulada e/ou formulação podem ser alteradas, em conformidade com o desenrolar *natural* da conversa entre o entrevistador e o entrevistado. Com efeito, Lüdke e André (1986: 33-34) reconhecem que,

«Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, [...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.»

Face ao exposto, optou-se por elaborar um questionário constituído por perguntas, sobretudo abertas, na medida em que estas facultam aos inquiridos uma maior liberdade de resposta e, simultaneamente, permitem ao entrevistador aferir o grau de motivação dos mesmos face ao assunto sobre o qual devem discorrer (Foddy, 1996).

Considerou-se, ainda, que a ordem e a formulação das questões deviam ser mais ou menos fixas. Todavia, ao entrevistado foi concedida a possibilidade de dar uma resposta tão longa quanto desejasse, ao mesmo tempo que podia ser incitado a completar e/ou concluir o seu raciocínio sobre o tema em discussão por insistência do entrevistador (Ghiglione e Matalon, 1997).

4.1. Construção do guião da entrevista

Apresentados e justificados os critérios que presidiram à escolha da entrevista como método de recolha de dados, pretende-se, agora, caracterizar o suporte escrito que serviu de apoio às conversas com os sujeitos que integram este estudo.

Uma vez que as informações obtidas a partir das entrevistas a professores constituiriam o objecto de análise a partir do qual procurar-se-ia apre(e)nder as percepções dos inquiridos sobre o(s) uso(s) que fazem do manual nas suas práticas educativas, dentro e fora do contexto da aula, optou-se por construir um guião a ser aplicado a todos os entrevistados. Como notam Lüdke e André (1986: 34),

«Quando o entrevistador tem de seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima da aplicação de um questionário, com a vantagem óbvia de se ter o entrevistador presente para algum eventual esclarecimento.»

Por outro lado, uma vez que se pretendia fazer a análise comparativa do conteúdo das respostas dos docentes, com vista à compreensão das suas perspectivas sobre a forma como utilizam o manual escolar e os seus *satélites*, a aplicação de um conjunto de questões idênticas possibilitaria a obtenção de resultados mais homogêneos entre os diversos entrevistados. Conforme observa Tuckman (2000: 517),

«Para maximizar a neutralidade e a consistência das conclusões, é útil construir um esquema para a entrevista. A apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspectivas sobre essas mesmas questões.»

Assim sendo, depois de formuladas as questões, com base nos objectivos e nas dimensões de análise previamente definidos, procedeu-se à sua ordenação, obedecendo a uma sequência lógica dos assuntos principais a serem gradualmente *descobertos* ao longo da conversa entre os participantes na entrevista (Lüdke & André, 1986).

Antes de ser aplicado à população alvo deste estudo, o questionário que serviu de base às entrevistas realizadas foi validado por dois investigadores na área da educação, e posteriormente testado junto de dois professores de Língua Portuguesa do terceiro ciclo, que responderam às perguntas propostas por escrito, a fim de se identificarem eventuais lacunas quanto à pertinência e/ou clareza das questões. Depois de analisadas as respostas e as dificuldades demonstradas, procedeu-se à revisão e aperfeiçoamento de algumas perguntas de acordo com os pareceres obtidos.

Deste exercício prévio, como forma de garantir a validade interna do instrumento a ser utilizado na recolha de dados, resultou um guião⁷ constituído por um questionário de cerca de trinta perguntas, maioritariamente abertas, cujas respostas podiam ser mais ou menos longas, conforme os objectivos visados. Assim, há um leque de questões de resposta curta – onze em que o inquirido pode responder em poucas palavras ao que se pede e dez em que se pretende

⁷ Ver Guião da Entrevista – Anexo 2 (página 143).

uma resposta de sim ou não – e um grupo de perguntas sobre as quais os docentes podem discorrer livremente, atendendo ao tema em questão.

Partindo do pressuposto de que o(s) uso(s) que cada professor faz do manual escolar depende(m) não só das características deste utensílio pedagógico-didáctico, mas também das escolhas e práticas pessoais dos docentes (Tormenta, 1996), o questionário que aqui se apresenta procura conhecer as práticas educativas dos professores no que respeita à sua relação com os manuais escolares e/ou outros materiais de apoio ao ensino, assim como as razões que presidem ao(s) seu(s) modo(s) de apropriação.

As orientações do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Abrantes: 2001) explicitam as acções a implementar por cada professor na sua prática docente, a fim de desenvolver diferentes competências ao longo da aprendizagem dos alunos, entre as quais se destacam:

«Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados» (p. 17)

«Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem» (p. 21)

«Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e da comunicação» (p. 22)

Com o objectivo de averiguar se as práticas docentes vão ao encontro das directrizes do CNEB, no primeiro grupo de perguntas⁸, os professores são questionados relativamente aos recursos pedagógico-didácticos que utilizam com maior incidência na preparação das suas aulas, indicando os critérios que subjazem à sua selecção.

Uma vez que os normativos legais determinam a adopção⁹ obrigatória de um manual escolar para a disciplina de Língua Portuguesa, o segundo conjunto de questões¹⁰ tem como objectivo identificar a relação dos professores com o manual adoptado no contexto da regulação externa da sua prática docente, designadamente na preparação das actividades lectivas: frequência do uso do manual adoptado; ordem a que obedece no tratamento das unidades didácticas; propostas de trabalho que selecciona e privilegia e os critérios implícitos às escolhas que faz.

Do ponto de vista de Choppin (1992: 114),

⁸ Perguntas 1. a 1.2. do questionário do Guião da Entrevista (Anexo 2 – página 143).

⁹ Portaria n.º 1628/2007 de 28 de Dezembro.

¹⁰ Perguntas 2. a 2.2.1. do questionário do Guião da Entrevista (Anexo 2 – página 143).

«L'organisation logique, cohérente, progressive du manuel, la qualité des résumés, la pertinence de la documentation, l'abondance des exercices dispensent l'enseignant de recherches personnelles, de réflexion critique. Le manuel se présenterait comme un cours tout fait, comme un cours modèle, et l'inciterait à adopter un comportement pédagogique routinier, sclérosé.»

Tendo em conta o(s) uso(s) do manual escolar adoptado, e no sentido de (re)conhecer que práticas pedagógicas ocorrem no contexto específico da sala de aula, o leque de questões subsequente¹¹ procura aferir com que regularidade os professores utilizam este dispositivo de ensino e aprendizagem; que propostas de trabalho seleccionam e quais as razões que presidem a essas escolhas; que recursos e materiais didáticos do manual privilegiam; com que frequência utilizam os mesmos, de que forma são aproveitados e que factores condicionam as suas escolhas.

Entretanto, os quarto e quinto grupos de questões pretendem auscultar em que medida os professores promovem o uso do manual escolar e de outros recursos pedagógico-didáticos por parte dos alunos, dentro e fora do contexto da sala de aula. No que respeita ao trabalho desenvolvido no decorrer das aulas, as perguntas¹² do primeiro conjunto anteriormente referido têm em vista verificar o tipo de tarefas que são propostas aos alunos e em que instrumentos se apoiam para as realizar. Por seu turno, o segundo grupo de questões¹³ incide sobre o trabalho de casa, visando aferir que partido é que os alunos tiram do manual escolar adoptado e avaliar a importância deste dispositivo na construção do conhecimento e na aquisição de competências, bem como no fomento da sua autonomia relativamente à aprendizagem (*o saber/o saber-fazer*). A este propósito Vieira, Marques e Moreira (1999: 533) defendem que

«Uma pedagogia para a autonomia requer a mobilização de recursos múltiplos de aprendizagem, entre os quais figuram os materiais de consulta – o dicionário, as gramáticas, as enciclopédias, a Internet, etc. Uma apropriação do aluno ao saber implica o *acesso a diversas fontes de saber*, em substituição de uma dependência quase exclusiva ao professor.»

Se considerarmos que a cada um dos professores são atribuídos diferentes anos de escolaridade e diversas turmas e que, por sua vez, cada turma encerra uma heterogeneidade mais ou menos acentuada de alunos, cuja individualidade requer uma atenção diferenciada, o

¹¹ Perguntas 3. a 3.4.2. do questionário do Guião da Entrevista (Anexo 2 – página 143).

¹² Perguntas 4. a 4.2. do questionário do Guião da Entrevista (Anexo 2 – página 143).

¹³ Perguntas 5. e 5.1. do questionário do Guião da Entrevista (Anexo 2 – página 143).

que nem sempre é possível dado o elevado número de indivíduos que constitui as turmas, pretendeu-se com o sexto leque de questões¹⁴ compreender em que medida o uso do manual escolar é condicionado por esta variedade de níveis de ensino e de alunos, cujos conhecimentos e competências são necessariamente diversificados.

Atendendo ao facto de que a avaliação é um factor indissociável e determinante no processo de ensino e aprendizagem, o sétimo conjunto de questões¹⁵ visa conhecer de que forma os professores estruturam os seus testes de escritos e quais as fontes que presidem à sua elaboração. Numa altura em que o Ministério da Educação impõe a realização de Exames Nacionais – de Língua Portuguesa e de Matemática – também ao nível do Ensino Básico, procurou-se averiguar em que medida os docentes procuram seguir as tendências legais, nomeadamente, no que respeita à tipologia de exercícios, ao que a experiência indica, tão contrária ao que tradicionalmente se aplica(va) num teste de avaliação escrita.

O último grupo de questões¹⁶ possui um carácter mais abrangente com vista a perceber até que ponto o manual escolar é, na perspectiva dos professores, (im)prescindível à sua prática pedagógica e as razões que sustentam a posição assumida:

«A ideia de prática pedagógica refere-se, de forma comum, directamente às actividades de ensino (relação professor/alunos) no espaço de aula, para ‘dar’ um certo programa. O papel do professor, evidentemente, transborda muito para além deste conceito redutor: a planificação das aulas, a elaboração de materiais didácticos, a avaliação e algumas funções de foro mais burocrático – uma multiplicidade de actividades distanciadas, de certa maneira, da relação didáctica.»
(Tormenta, 1996: 63-64)

4.2. Procedimentos na aplicação da entrevista

Contactados e definidos os professores que fariam parte deste estudo, conforme foi anteriormente descrito, foram agendadas as entrevistas, segundo o dia e a hora mais convenientes para os sujeitos que se dispuseram a participar nesta investigação.

As entrevistas foram realizadas entre sete de Janeiro e dez de Março, no estabelecimento de ensino em que os docentes se encontravam a leccionar, até ao momento em que decorreu esta investigação, e em espaços apropriados para a sua concretização – mediante a disponibilidade física da escola –, tais como salas de aula, de directores de turma, de reuniões e/ou a respectiva biblioteca. Na escolha do local, foi tida em linha de conta a

¹⁴ Perguntas 6. e 6.1. do questionário do Guião da Entrevista (Anexo 2 – página 143).

¹⁵ Perguntas 7. a 7.2. do questionário do Guião da Entrevista (Anexo 2 – página 143).

¹⁶ Perguntas 8. e 8.1. do questionário do Guião da Entrevista (Anexo 2 – página 143).

privacidade dos participantes, de maneira a que as conversas decorressem apenas entre entrevistador e entrevistado, pelo que cada um dos professores que constitui a amostra deste estudo foi entrevistado individualmente. Tal como defendem Lüdke e André (1986: 35), a realização de qualquer entrevista exige,

«Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e um horário marcados e cumpridos de acordo com a sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante [...]»

Respeitando os princípios éticos que devem orientar qualquer investigação, antes da aplicação propriamente dita da entrevista, houve a preocupação de apresentar, ainda que de forma sucinta, a natureza e os objectivos deste estudo; bem como de garantir o anonimato do professor inquirido, o sigilo relativamente à escola envolvida e a utilização exclusiva para esta pesquisa dos elementos obtidos a partir das suas declarações.

Tendo em atenção a responsabilidade do entrevistador «na forma como conduz uma entrevista» (Tuckman, 2000: 349), foram igualmente fornecidas breves instruções sobre os procedimentos a ter ao longo da conversa e feita uma breve explicação do questionário do guião que serviu de base a todas as entrevistas. Informou-se, ainda, os inquiridos que a duração média da entrevista seria de trinta minutos, em grande parte dependente de cada um dos entrevistados, a quem era dada liberdade na gestão do tempo para se expressar relativamente às questões (re)formuladas.

Definidos os procedimentos gerais, solicitou-se a autorização dos sujeitos para gravar a entrevista, salientando-se a importância deste registo para posterior análise das respostas, nomeadamente o elevado grau de fidedignidade no apuramento dos dados recolhidos. Todos os professores inquiridos acederam à gravação da conversa sem qualquer restrição.

Ao longo do processo da entrevista, tendo sempre em vista a «linha de investigação» inicialmente traçada, procurou-se criar um clima de espontaneidade e colocar as questões «de uma forma não tendenciosa» (Yin, 2005: 117), de modo a não influenciar as respostas dos inquiridos e, conseqüentemente, os resultados do estudo. Acima de tudo, foi respeitado

«o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.» (Lüdke & André, 1986: 35)

No decurso das conversas, houve, por vezes, a necessidade de reformular certas questões por solicitação do próprio entrevistado, para clarificar conceitos e/ou para retomar o fio condutor do raciocínio em desenvolvimento. Em outros momentos, esta necessidade surgiu no sentido de (re)encaminhar o entrevistado para o cerne da questão, a fim de evitar divagações e/ou para sistematizar determinadas ideias dispersas. Com efeito, tal como reconhecem Lüdke e André (1986: 34),

«a entrevista permite correcções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.»

Considerando o exposto, sempre que se verificava alguma hesitação por parte dos inquiridos em continuar o seu discurso, procurou-se incentivar os mesmos a prosseguir e a completar o raciocínio encetado, concedendo aos professores entrevistados algum tempo para reflectir e/ou reformular o seu pensamento, ao mesmo tempo que se mostrava um interesse genuíno pelas declarações proferidas, discretamente manifestado com acenos de cabeça e bordões de fala de incitação ao prosseguimento das suas declarações. Assumindo a perspectiva de Lüdke e André (*Op. cit.*: 36), um entrevistador deve, acima de tudo, possuir uma «boa capacidade de comunicação verbal, aliada a uma boa dose de paciência para ouvir atentamente».

Com o decurso das entrevistas, foi sendo gradualmente apurado um maior domínio desta técnica de investigação que, na sua aparente simplicidade, se revelou bastante árdua em relação ao papel do entrevistador na persecução dos seus objectivos, na medida em que este tem de prestar a devida atenção não só ao guião predefinido, como também às respostas verbais e não verbais dos inquiridos que deve ser capaz de apreender de forma imediata e eficaz para a compreensão cabal das declarações então proferidas (*Ibidem*).

Na verdade, a entrevista afigura-se como uma das metodologias de recolha de dados mais trabalhosa - nomeadamente no que diz respeito ao tempo despendido na sua aplicação e posterior transcrição - e exigente sobretudo pela responsabilidade que impõe ao entrevistador, cujo desempenho na aplicação da mesma é determinante no seu sucesso.

5. Procedimentos de recolha dos dados

Uma vez que, nesta investigação, mais do que os resultados, interessava a descrição, a análise e a interpretação dos testemunhos dos professores acerca das suas práticas em relação

ao(s) uso(s) do manual escolar; e que os «acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam» (Tuckman, 2000: 508); a entrevista apresentava-se, então, como o método de recolha de dados mais adequado aos objectivos visados.

Assim sendo, foram aplicadas quinze entrevistas a professores de Língua Portuguesa a leccionar o 3.º Ciclo do Ensino Básico, em escolas públicas do concelho de Santa Maria da Feira. Aquelas realizaram-se num espaço de dez semanas, entre sete de Janeiro e dez de Março de 2009, tendo sido todas gravadas segundo autorização expressa dos inquiridos e transcritas à medida que se iam efectuando. Esta conduta fundamentou-se no facto de permitir detectar eventuais lacunas ocorridas no decurso das conversas e, conseqüentemente, aperfeiçoar nas entrevistas subsequentes a técnica usada.

A transcrição das conversas, de importância vital para futura análise dos dados, acabou por se revelar bastante árdua pelo tempo consumido, mas também pela concentração exigida na anotação fidedigna das declarações dos professores, que eram registadas ao mesmo tempo que se ouvia o registo áudio. Como salientam Lüdke e André (1986: 37), uma das dificuldades

«em relação à entrevista gravada é a sua transcrição para o papel. Essa operação é bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas e produzindo um resultado ainda bastante cru, isto é, onde as informações aparecem num todo mais ou menos indiferenciado, sendo difícil distinguir as menos importantes daquelas realmente centrais.»

Na passagem das entrevistas para a escrita, procurou-se respeitar dentro dos limites possíveis as características próprias do registo oral. Todavia, foram rectificadas certos aspectos próprios da oralidade, nomeadamente contracções e repetições de palavras, eventuais incorrecções ao nível dos processos de concordância em género e/ou número, bem como se omitiram repetições redundantes de palavras. Também se uniformizou o tratamento formal das conversas para evitar discrepâncias a este nível. Deste trabalho inicial resultaram, então, quinze entrevistas com uma média de dez páginas cada uma.

A audição minuciosa das gravações, em simultâneo com a leitura do texto escrito, permitiu à investigadora recuperar da memória aspectos extra-linguísticos – como hesitações, mudanças de altura, de tom e de ritmo – de igual modo significativos para a compreensão e interpretação dos relatos dos professores. A este propósito, Lüdke e André sublinham que (*Op. cit.*: 36),

«É preciso analisar e interpretar [o] discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.»

Além disso, esta tarefa inicial permitiu verificar que, em casos pontuais, houve questões que não foram formuladas e/ou respostas pouco precisas, pelo que surgiu a necessidade de pedir esclarecimentos adicionais a alguns dos entrevistados. Por conseguinte, nestas situações, a investigadora contactou novamente os professores em causa, a fim de obter dados omissos e/ou de elucidar aspectos ambíguos. As informações posteriormente solicitadas foram fielmente citadas nas respectivas entrevistas e surgem destacadas a itálico no texto.

Saliente-se, ainda, que as perguntas que foram objecto de reformulação ao longo das conversas aparecem também grafadas a itálico mas a negrito, na transcrição das entrevistas. Entretanto, os códigos abaixo indicados foram assumidos para sinalizar as situações que a seguir se explicam:

- ✓ Marca convencionada para as questões cuja resposta foi espontaneamente dada na sequência da pergunta anterior;
- - - Código estipulado para assinalar a ausência de resposta a uma pergunta cuja formulação estava dependente da declaração anterior.

Após os procedimentos descritos, foram inventariadas as informações obtidas a partir das declarações dos sujeitos que constituem a amostra deste estudo, a fim de proceder à classificação dos dados por comparação entre os mesmos.

5.1. Metodologia de análise dos dados

Efectuada a recolha de dados e transcritas as quinze entrevistas, deram-se os primeiros passos para a descrição e interpretação dos testemunhos apurados, tendo por base os objectivos e as dimensões de investigação previamente traçados.

De modo a facilitar a posterior análise dos dados obtidos, começou-se por categorizar os professores, atribuindo a cada um deles um algarismo por ordem de realização das entrevistas. Como tal, os docentes inquiridos passam doravante a ser designados por P01, P02, e assim sucessivamente, até um total de quinze.

Sendo as declarações dos professores o objecto de estudo desta investigação e a análise do seu conteúdo a metodologia seleccionada, houve, primeiramente, a preocupação de (re)ler todas as entrevistas de forma sistemática e tão objectiva quanto possível. Esta (re)leitura

organizada e sistemática dos textos na íntegra, tornou possível apre(e)nder o seu teor global e começar, então, a fazer uma análise prévia do seu conteúdo, que conduziu à identificação e definição de um rascunho inicial das categorias. Nesta fase, as respostas correspondentes à mesma dimensão de análise foram lidas uma a uma, procurando-se explorar todas as possibilidades de interpretação, pelo confronto de afirmações e cruzamento de informação, ao mesmo tempo que se procedia à definição e registo das categorias emergentes segundo a noção corrente que temos dos conceitos e no enquadramento do discurso dos participantes. Tal como assinalam Lüdke e André (1986: 45),

«A tarefa de análise [dos dados] implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.»

Partindo deste pressuposto, as declarações dos inquiridos foram organizadas segundo as dimensões de análise pré-delineadas, procedendo-se, de seguida, à descoberta dos aspectos comuns entre aquelas, que permitissem identificar e classificar as categorias conceptuais emergentes dos testemunhos obtidos, sem nunca perder de vista os objectivos anteriormente traçados. Conforme observam Lüdke e André (1986: 48),

«O primeiro passo [para a análise dos dados] é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados.»

No decurso deste processo, várias das categorias identificadas foram diversas vezes renomeadas e redefinidas em virtude do surgimento de novos dados e de uma postura de permanente questionamento face ao trabalho em desenvolvimento. Na identificação das categorias, procurou-se, acima de tudo, respeitar a linguagem utilizada pelos informantes ao longo do seu discurso e, na sua classificação, foram definidos e delimitados os princípios subjacentes a cada uma delas (Tuckman, 2000).

A partir desta altura – e com base nas dimensões previamente definidas, no questionário aplicado de forma idêntica a todos os entrevistados, bem como nos padrões de resposta que foram emergindo dos seus relatos –, procedeu-se à análise dos resultados, por meio das respostas dos professores inquiridos, definindo gradualmente as categorias como a seguir se apresenta.

5.1.1. Categorias conceptuais e dimensões de análise

Após os procedimentos de análise descritos, passou-se à definição dos critérios para a categorização dos conceitos identificados a partir dos dados recolhidos por meio das entrevistas aplicadas à amostra de quinze professores, que constitui este estudo.

Nesta primeira etapa da análise dos resultados, estabeleceram-se vinte e duas categorias conceptuais específicas e uma de sentido mais abrangente, designada por *outros*, que engloba referências pontuais a um determinado assunto solicitado ou declarações imprecisas, cuja valia se considerou irrelevante em termos do que neste estudo se pretende apurar. Para uma melhor compreensão das informações obtidas, no Quadro 2 a seguir apresentado, são definidas as categorias descritivas inventariadas a partir dos relatos dos professores. Note-se que, à excepção da categoria *outros* – de carácter mais genérico e que surge em último lugar – todas as outras se encontram por ordem alfabética:

Quadro 2 – Inventariação e definição das categorias descritivas

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
Acessibilidade	Refere-se ao facto de o manual facilitar o trabalho do professor, na medida em que serve de apoio informativo e de suporte documental às suas práticas.
Actualidade	Reporta-se à ocorrência de textos recentes e a exercícios que procuram seguir as novas tendências pedagógico-didácticas.
Actualização	Refere-se ao facto de os professores procurarem estar sempre ao corrente das inovações na sua área de ensino.
Adequação	Tem a ver com o facto de as propostas/documentos se ajustarem aos objectivos traçados ou às competências a desenvolver e/ou ainda não desenvolvidas pelos alunos.
Alunos	Refere-se às competências, aos conhecimentos, à faixa etária, às preferências e/ou aos ritmos de aprendizagem dos alunos.
Conteúdos	Reporta-se à temática e/ou matéria em curso.
Credibilidade	Tem a ver com o facto de se considerar que o manual escolar respeita as orientações legais.
Disponibilidade	Relaciona-se com a facilidade de acesso dos professores/alunos aos recursos.
Diversificação	Refere-se à utilização ou à necessidade de fazer exercícios e/ou utilizar recursos diferentes, nos temas e nos métodos.
Eficácia	Associa-se à capacidade de levar os alunos a adquirirem determinados conhecimentos e/ou competências.
Exercitação	Tem a ver com a aplicação prática dos conteúdos para sistematização e/ou consolidação das aprendizagens.
Extensão do texto	Refere-se à selecção de textos normalmente mais pequenos e/ou excertos tendencialmente curtos.

Funcionalidade	Tem a ver com a questão prática em termos de utilização do recurso, a facilidade de uso; a utilidade e/ou a adequação a determinados fins/funções previamente estabelecidos.
Grau de dificuldade	Associa-se à simplicidade e/ou complexidade das propostas de trabalho dos documentos e/ou dos materiais.
Interesse	Refere-se ao proveito, à utilidade e/ou ao benefício de determinado recurso na perspectiva do professor.
Obrigatoriedade	Tem a ver com o facto de o Programa impor textos/obras de leitura obrigatória.
Organização	Associa-se à forma como o manual escolar está elaborado, à disposição dos conteúdos pelas diversas unidades didácticas.
Orientação	Refere-se à informação que se considera elementar para o processo de ensino e aprendizagem e/ou ao facto de determinado recurso/material funcionar como ponto de partida para a aprendizagem de um conteúdo.
Qualidade	Relaciona-se com o valor, a correcção e/ou o rigor científico-pedagógico reconhecido pelo professor ao recurso/texto/exercício.
Rentabilização	Associa-se ao facto de tornar produtivo e proveitoso um recurso de aquisição obrigatória.
Tempo	Tem a ver com o tempo de que o professor dispõe para preparar e/ou leccionar determinado conteúdo.
Tradição	Refere-se ao facto de o uso do manual estar já enraizado, ser um hábito.
Outros	Inclui referências pontuais ou designações imprecisas.

Conhecidas e descritas as categorias conceptuais observadas nas declarações dos professores, procede-se, agora, à sua apresentação em estreita ligação com cada uma das dimensões de análise exploradas nesta investigação, por meio do guião que serviu de suporte às entrevistas realizadas e cujo questionário procurava aferir a relação que os docentes mantêm com o manual escolar – na preparação e na concretização das suas práticas de ensino –, tendo, sobretudo, em atenção quatro aspectos fundamentais:

- i) funções atribuídas ao manual escolar;
- ii) modo(s) de apropriação do manual escolar;
- iii) razões que condicionam a utilização do manual escolar;
- iv) estatuto conferido ao manual escolar.

Considerando que «os entrevistadores devem reflectir as respostas dos sujeitos e não as suas» (Tuckman, *op. cit.*: 349), e que neste estudo se pretende averiguar as perspectivas dos professores relativamente às funções que estes associam ao manual escolar e ao estatuto que lhe conferem, a par da identificação das categorias reproduzem-se alguns excertos das entrevistas, procurando-se desta maneira traduzir textualmente os pontos de vista dos inquiridos sobre o tema em investigação.

Como ficou já dito, as orientações do CNEB (Abrantes, 2001) vão no sentido de os professores, na sua prática educativa, recorrerem a métodos mas também a instrumentos de ensino e aprendizagem diversificados. Por conseguinte, procurou-se, em primeiro lugar, saber que recursos pedagógico-didáticos os professores utilizam na preparação das suas aulas, assumindo-se que da relação que estes mantêm com aqueles também depende a compreensão do fenómeno que aqui se pretende estudar.

Assim, para a **primeira** dimensão de análise – *Recursos pedagógico-didáticos privilegiados na preparação das aulas e critérios subjacentes à sua utilização* – distinguiram-se as categorias: i) Enciclopédias; ii) Gramáticas; iii) *Internet*; iv) Jornais/revistas; v) Livros de análise; vi) Manual adoptado; vii) Manuais escolares; viii) Obras específicas; ix) Prontuários; e x) *Outros*; definidas de acordo com a noção corrente dos conceitos, que se considera ser a correcta, e no enquadramento do discurso dos professores.

No que respeita aos *critérios subjacentes à utilização dos diversos recursos pedagógico-didáticos na preparação das aulas* destacaram-se nove categorias: i) Actualização; ii) Alunos; iii) Conteúdos; iv) Disponibilidade; v) Diversificação; vi) Funcionalidade; vii) Interesse; viii) Qualidade; ix) Rentabilização; a seguir exemplificados com a transcrição de alguns dos relatos dos docentes:

- i) «vou procurando as actualizações da matéria» (P12);
- ii) «Vai depender [...] do público-alvo, dos alunos que tenho» (P01);
- iii) «mediante o trabalho, não é, o tema, o conteúdo que quero abordar.» (P04);
- iv) «depende do que disponho em casa» (P07);
- v) «que sejam um pouco diferentes» (P09);
- vi) «às vezes, pesquisar na *Internet* é mais moroso» (P08);
- vii) «considero-os [os recursos] interessantes» (P02);
- viii) «os documentos retirados da *Internet*, logo que sejam fidedignos e filtrados por nós» (P06);
- ix) «Uso à partida o manual, porque é um documento, um material que eles tiveram que comprar e, portanto, convém utilizá-lo.» (P05).

No desenrolar das entrevistas, constatou-se que, apesar de todos os professores inquiridos utilizarem o manual escolar adoptado na preparação das suas aulas, nem sempre obedecem à sequência proposta pelos seus autores no tratamento das diversas unidades. Entre outros aspectos – que serão oportunamente referidos no capítulo da descrição, análise e interpretação dos resultados – esta atitude foi justificada pelo facto de a organização de alguns manuais não agradar aos inquiridos e/ou ir contra a Planificação elaborada no início do ano pelos docentes da área disciplinar de Língua Portuguesa.

Como tal, e considerando a **segunda** dimensão de análise – *Propostas de trabalho e/ou documentos do manual adoptado seleccionados na preparação das aulas e critérios subjacentes*

às opções dos professores – apuraram-se cinco categorias: i) Compreensão textual; ii) Funcionamento da língua; iii) Produção escrita; iv) Textos; v) *Outros*.

Quanto aos critérios subjacentes às opções dos professores distinguiram-se onze categorias: i) Actualidade; ii) Adequação; iii) Alunos; iv) Conteúdos; v) Diversificação; vi) Eficácia; vii) Extensão do texto; viii) Grau de dificuldade; ix) Interesse; x) Obrigatoriedade; xi) Qualidade; como a seguir se demonstram:

- i) «textos mais actuais» (P08);
- ii) «estar de acordo com os objectivos e a Planificação inicial» (P09);
- iii) «Depende da turma.» (P12);
- iv) «Depende da temática.» (P05);
- v) «que sejam o mais abrangentes e diversificadas possível.» (P04);
- vi) «actividades e propostas ou os textos [...] facilitadores daquela aprendizagem» (P11);
- vii) «Textos não muito longos; que senão eles dispersam.» (P07);
- viii) «de fácil compreensão para os alunos» (P15);
- ix) «algumas que eu não acho interessantes, então, não as faço» (P02);
- x) «temos que seguir aquele texto, é o texto... obrigatório» (P06);
- xi) «se houver um texto bom, é claro que eu o vou utilizar» (P05).

Partilhando a opinião de Richaudeau (1979), o recurso a outras fontes de informação, a outros instrumentos de ensino e aprendizagem, a materiais diversificados e a trabalhos de índole mais prática contribui para a renovação do ambiente pedagógico, mas também do papel do professor e dos alunos. Por sua vez, de acordo com o CNEB (Abrantes, 2001: 21), cada professor deve desenvolver, no contexto da sala de aula, um conjunto de acções, de entre as quais se destaca «a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados».

Assim sendo, para a terceira dimensão de análise – *Tarefas propostas aos alunos nas aulas e recursos pedagógico-didácticos utilizados* – estabeleceram-se sete categorias: i) Compreensão textual; ii) Exposição oral; iii) Funcionamento da língua; iv) Leitura; v) Pesquisa; vi) Produção escrita; vii) *Outros*.

Ainda na sequência do exposto, e relativamente aos *recursos pedagógico-didácticos utilizados nas aulas*, observaram-se dez categorias: i) Caderno de actividades; ii) *Internet*; iii) Dicionário(s); iv) Enciclopédia(s); v) Ficha policopiada; vi) Jornais/revistas; vii) Livros específicos; viii) Manual adoptado; ix) Manuais escolares; e x) *Outros*.

No que se refere à *frequência de utilização nas aulas do manual adoptado, propostas de trabalho seleccionadas e critérios subjacentes às opções dos professores* – quarta dimensão de análise – as categorias determinadas a partir das respostas dos professores foram: *depende do*

manual, quase sempre e sempre. Segundo os relatos apurados, a utilização do manual escolar adoptado está intimamente relacionada com o grau de satisfação dos professores relativamente a este recurso, como o comprovam estas declarações:

- «Depende se o manual serve os conteúdos» (P04);
- «Difere, por exemplo, [da] própria elaboração do manual...» (P09);
- «Acho demasiado confuso, não tem textos que eu goste.» (P12).

Por conseguinte, procurou-se saber quais as *propostas de trabalho do manual adoptado seleccionadas nas aulas*, tendo sido apuradas cinco categorias: i) Compreensão oral; ii) Compreensão textual; iii) Funcionamento da língua; iv) Produção escrita; v) *Outros*.

Uma vez que as opções efectuadas implicam factores diversos, pretendeu-se igualmente averiguar quais os *critérios subjacentes à selecção de propostas de trabalho do manual escolar adoptado*, tendo-se determinado nove categorias: i) Adequação; ii) Alunos; iii) Conteúdos; iv) Disponibilidade; v) Eficácia; vi) Grau de dificuldade; vii) Orientação; viii) Qualidade; ix) Tempo; a partir de relatos como:

- i) «depende um pouco da competência que quero desenvolver» (P06);
- ii) «A idade dos alunos, os gostos dos alunos, [...], a heterogeneidade da turma» (P04);
- iii) «depende da temática que eu esteja a abordar...» (P05);
- iv) «[o aluno] tem com ele o material que pode trabalhar na aula e, depois, em casa.» (P14);
- v) «O objectivo principal é ensinar e fazer com que o aluno fique a perceber bem aquilo que eu ensino» (P13);
- vi) «depende da complexidade do exercício» (P09);
- vii) «a análise de texto, porque é a partir daí que eu, depois, posso fazer tudo o resto.» (P01);
- viii) «o questionário não é muito bom» (P02);
- ix) «o tempo também não é muito, sabe, são dois blocos de 90 minutos, quem me dera ter três» (P08).

Hoje em dia, os manuais escolares disponibilizam cada vez mais materiais de apoio à prática pedagógica e, sugerem, inclusive, a consulta de recursos externos (Choppin, 1992; 2000). Como tal, definiu-se uma **quinta** dimensão de análise – *Utilização nas aulas dos materiais e/ou recursos do manual adoptado e critérios subjacentes às opções dos professores* –, cujas categorias apuradas foram sete: i) Acetatos; ii) Caderno de actividades; iii) CD; iv) DVD; v) Imagens; vi) *Sites*; e vii) *Outros*.

Da dimensão supracitada, determinaram-se para os *critérios subjacentes às opções dos professores* onze categorias: i) Adequação; ii) Alunos; iii) Conteúdos; iv) Disponibilidade; v) Eficácia; vi) Exercitação; vii) Funcionalidade; viii) Interesse; ix) Qualidade; x) Rentabilização; xi) Tempo; identificadas em afirmações como as seguintes:

- i) «a qualidade e o direccionar-se para aquilo que eu quero abordar na aula.» (P04);
- ii) «se eu os puser a fazer um joguinho no computador [...], eles até acham piada» (P01);
- iii) «depende também do conteúdo» (P15);
- iv) «tenho que requisitar e, depois, é via *Net* e tudo e dá muito trabalho.» (P08);
- v) «Pela imagem, acho que os miúdos aprendem bem.» (P13);
- vi) «quando quero que eles exercitem mais [...] e façam mais actividades» (P09);
- vii) «o retroprojector [...] é só ligar, meter lá a transparência e perde-se pouco tempo.» (P07);
- viii) «as transparências, no caso de eu achar que também têm interesse» (P04);
- ix) «o CD [...] para já não tem muita qualidade, a gravação dele» (P05);
- x) «tento aproveitar aquilo que o manual disponibiliza» (P03);
- xi) «Não temos tempo, porque o Programa é extenso, os miúdos têm muitas dificuldades e não dá tempo para estar a dar tudo, tudo, tudo...» (P02).

Uma vez que um dos objectivos desta investigação era averiguar com que intuito e propósito os professores usam o manual escolar, procurou-se igualmente apurar se este era utilizado como suporte na marcação para casa dos trabalhos dos alunos. Como tal, para a **sexta** dimensão de análise – *Utilização do manual adoptado para trabalho de casa e exercícios/actividades seleccionados* – as categorias de resposta evidenciadas foram: i) Nem sempre; ii) Sempre.

Tendo em conta a dimensão de análise anteriormente referida, e em específico os *exercícios/actividades seleccionados*, observaram-se as categorias: i) Compreensão textual; ii) Funcionamento da língua; iii) Produção escrita; e iv) *Outros*.

Cientes da relevância atribuída à aquisição das aprendizagens dos alunos ao longo do seu percurso escolar e de que a avaliação, sobretudo a formativa, deve «também ser o momento em que, para além das aprendizagens, aflorem as dúvidas, as inseguranças e as ignorâncias se realmente houver a intenção de as superar» (Méndez, 2002: 17), estabeleceu-se uma **sétima** dimensão de análise – *Os testes de avaliação escrita: saberes e competências aferidos e fontes utilizadas para a sua elaboração* – de que emergiram as categorias: i) Compreensão oral; ii) Compreensão textual; iii) Funcionamento da língua; iv) Produção escrita.

Em relação às *fontes utilizadas para a elaboração dos testes de avaliação* foram apontadas nove categorias: i) *Internet*; ii) Jornais/revistas; iii) Livros de análise; iv) Manual adoptado; v) Manuais escolares; vi) Manuais para-escolares; vii) Obras de leitura integral; viii) Testes de anos anteriores; e ix) *Outros*.

Dos resultados obtidos a partir de um estudo realizado por investigadores do «Institut National de Recherche Pédagogique» sobre as atitudes dos professores face aos manuais escolares, pôde concluir-se que «most of them decribed textbooks as indispensable.» (Johnsen, 1993: 314).

Na realidade, e apesar de (pelo menos, aparentemente) as novas tecnologias proporcionarem aos seus utilizadores uma forma mais cómoda e atractiva de aceder à informação e do fascínio que exercem, sobretudo, no público mais jovem, «son pocos los que ven en el desarrollo de estas tecnologías la muerte anunciada del manual.» (Choppin, 2000: 33). Partindo deste pressuposto, definiu-se uma **última** dimensão de análise – *Estatuto conferido ao manual escolar na prática pedagógica docente e razões que presidem ao(s) modo(s) de apropriação dos professores*. No que concerne ao *estatuto conferido ao manual escolar na prática pedagógica docente*, observaram-se as categorias: i) Imprescindível; e ii) Imprescindível para o aluno.

Relativamente às *razões que presidem ao(s) modo(s) de apropriação dos professores* estabeleceram-se sete categorias: i) Acessibilidade; ii) Credibilidade; iii) Disponibilidade; iv) Orientação; v) Rentabilização; vi) Tempo; vii) Tradição.

- i) «facilita a tarefa do professor» (P05);
- ii) «os manuais já [...] estão de acordo com [...] o Programa» (P03);
- iii) «os alunos têm-no à mão, todos têm o livro, não há desculpas de não o terem» (P07);
- iv) «a base está ali» (P01);
- v) «os pais compraram [...] investiram no manual» (P11);
- vi) «é muito trabalhoso para nós estar sempre a seleccionar, a pesquisar... não temos tempo.» (P02);
- vii) «Sempre trabalhei com o manual e sempre os professores que me deram aulas trabalharam sempre com manuais» (P08).

No capítulo seguinte, os resultados da análise dos dados são apresentados por meio de uma descrição narrativa e, em simultâneo, por meio de tabelas que demonstram o grau de incidência das respostas dos professores inquiridos. Cada uma das dimensões anteriormente definidas é analisada de acordo com a sua ordenação nos procedimentos metodológicos.

Na análise e interpretação dos resultados, procura-se ainda evidenciar os pontos de (des)encontro entre as diversas respostas obtidas a partir das entrevistas aplicadas a quinze professores a leccionar Língua Portuguesa ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo III

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Perspectivas dos professores de Língua Portuguesa sobre o(s) modo(s) de apropriação do manual escolar nas práticas pedagógicas

Nas últimas décadas, o manual escolar tem sofrido diversas transformações decorrentes, entre outros factores, de uma maior autonomia pedagógica e das inovações no domínio das tecnologias da informação e da comunicação (Benítez, 2000). Como tal,

«Actualmente, os ‘manuais’ que, frequentemente, se pede aos estudantes para trabalharem surgem com um teclado ligado, à medida que entram computadores em muitas salas de aula.» (Apple, 2002: 15)

Admitindo como Silva (2008: 150) que o manual escolar, «apesar das contínuas mudanças, não será substituído nos tempos mais próximos», a sua concepção e produção são determinantes no modo como se processa o ensino e a aprendizagem.

No caso concreto de Língua Portuguesa, Dionísio (2000) considera que, através dos métodos de interpretação textual que veiculam, os manuais escolares deixam transparecer procedimentos com tendência a uma prática mecanizada de construção de sentidos sobre e/ou a partir dos textos, de tal maneira que a acção pedagógica não raro se circunscreve à (re)solução das respostas previstas e validadas pelos criadores dos manuais. Relativamente à sua organização, a distribuição das unidades temáticas faz-se, habitualmente,

«em macro-unidades, definidas a partir de diferentes tipos de critérios – temáticos, conteúdos programáticos, modalidades comunicativas, etc.; ora, no interior de cada uma destas unidades, os textos e as actividades não têm todas o mesmo estatuto, sendo a marcação desta diferença realizada, na maior parte das vezes, por processos tipográficos (separadores, uso de cor, títulos) que possibilitam reconhecer a maior ou menor centralidade de determinados textos e actividades, sendo possível, a este propósito, falar de textos e actividades nucleares e de textos e actividades complementares.» (Castro & Sousa, 1998: 47-48)

Na medida em que este dispositivo pedagógico procura exercer um forte poder de regulação das práticas de ensino, nomeadamente na gestão das aulas, Silva (1999: 478) considera que os manuais escolares são «elaborados de modo a substituírem-se aos professores, ou a torná-los passivos e dependentes», tendendo a favorecer «a rotina e a prática de um ensino pouco criativo e não motivador». De uma maneira geral,

«o manual escolar é, quase sempre, um actor principal ou um protagonista da relação pedagógica, se tivermos em conta o facto de, em certos contextos, o próprio professor (e os alunos, em consequência disso) se deixaram submeter ao seu *poder absoluto de regulação*, ou seja, aos seus princípios, às suas escolhas, à sua estrutura, às suas linhas orientadoras, às suas leituras, deixando muito pouco espaço para a liberdade profissional de intervenção especializada do docente [...]» (Silva, 2008: 146)

A este propósito, Brito (1999: 139) recomenda o uso de metodologias «cada vez mais interactivas e dialogantes» que desenvolvam nos alunos uma atitude responsável e autónoma, com vista à pesquisa e à construção do seu próprio material didáctico, até porque, como afirma Apple (2002: 84), «Aquilo que se ensina é, certamente, tão importante como o modo como se processa a pedagogia».

Na realidade, diversos estudos de vários autores ligados à área da educação têm reconhecido a proeminência do manual escolar nas práticas de ensino. Tomando como referência este pressuposto, o que aqui se pretende é compreender os pontos de vista dos professores relativamente ao manual escolar enquanto instrumento pedagógico-didáctico ao serviço da sua actividade docente, dentro e fora do contexto da sala de aula.

Para tal, foram entrevistados quinze professores de Língua Portuguesa do 3.º Ciclo do Ensino Básico a fim de recolher informações que pudessem levar ao (re)conhecimento e compreensão da relação existente entre o manual escolar e os inquiridos, bem como das razões que presidem ao(s) modo(s) de apropriação deste recurso.

Na descrição, análise e interpretação dos dados que resultaram desta investigação, procurou-se seguir os procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior. Note-se, contudo, que, à excepção da categoria *outros* apresentada sempre em último lugar, o comentário aos itens de resposta é feito a partir daqueles que são mais frequentemente referidos nos testemunhos dos docentes entrevistados até se chegar aos que foram observados menos vezes.

1.1. Recursos pedagógico-didácticos privilegiados na preparação das aulas e critérios subjacentes à sua utilização

O manual escolar não é o único instrumento a ser utilizado nas práticas de ensino (Choppin, 1992). À parte outros documentos impressos – como, por exemplo, os cadernos de exercícios ou de actividades, as gramáticas, os dicionários –; há uma série de meios audiovisuais e tecnológicos – de entre os quais se destacam acetatos, diapositivos, filmes,

reproduções de programas radiofónicos e/ou televisivos, músicas –; que podem servir de suporte às actividades pedagógicas, concorrendo para um ensino e uma aprendizagem mais atractivos e motivadores (*ibidem*).

Na realidade, com a gradual introdução dos audiovisuais no quadro da escola actual, como veículos de transmissão e de aquisição de conhecimentos, e, mais recentemente, o aparecimento e acelerado progresso do mundo da informática, operou-se «una profunda transformación en todo lo relacionado com el conocimiento.» (Choppin, 2000: 33).

Considerando o exposto, os professores que constituem a amostra deste estudo, num primeiro momento, foram questionados sobre os documentos, materiais e/ou recursos em que se apoiam para preparar as suas aulas; e, destes, quais é que utilizam com mais regularidade, assinalados a cor diferente na Tabela 1 que a seguir se apresenta.

Tabela 1 – Recursos pedagógico-didácticos utilizados na preparação das aulas

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Enciclopédias				X				X			X				
Gramáticas	X	X	X	X				X			X			X	
<i>Internet</i>	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Jornais/revistas				X	X		X								
Livros de análise	X	X								X	X		X	X	
Manual adoptado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Manuais escolares		X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X
Obras específicas								X				X			
Prontuários				X										X	
<i>Outros</i>	X			X		X		X			X	X	X		X

Os depoimentos apurados revelam que os quinze professores entrevistados utilizam, na preparação das suas aulas, o manual escolar adoptado (doravante, nomeado apenas *manual adoptado*); e que treze se servem da *Internet*.

Outros manuais escolares (doravante, designados apenas por *manuais*) apresentam-se como a terceira preferência dos inquiridos para preparar as aulas, sendo onze o número de professores que dizem recorrer aos mesmos.

Seguem-se as gramáticas, indicadas por sete entrevistados, e os livros de análise, referidos por seis dos docentes. Por livros de análise entende-se, aqui, as publicações que procedem à análise de obras impostas pelo Programa e que, normalmente, incluem sugestões de actividades e/ou exercícios direccionados, sobretudo, para a compreensão da sua leitura.

Entretanto, três professores afirmaram que utilizam enciclopédias; sendo igual o número de docentes que indicaram jornais e/ou revistas para preparar as suas aulas.

Dois dos entrevistados disseram que recorrem a obras específicas; e outros dois a prontuários. As obras específicas associam-se, neste caso, à «História da Língua Portuguesa», à «História de Portugal» (P08); a «livros de autores [...] da contextualização das obras que dou», a «livros de História» (P12).

Do total de docentes, oito mencionaram pontualmente e/ou de forma imprecisa *outros* recursos e/ou materiais, tais como: «livros [...] relacionados com os conteúdos que estou a abordar» (P01); «CD's», «DVD's», «acetatos», «computador» (P06); «dossiês» (P08); «dicionários», «livros específicos, tendo em conta os conteúdos ou [...] ligados às tipologias textuais» (P11); «variados livros», «biografias de autores», «apontamentos do caderno da faculdade», «livros de autores» (P12); «outras publicações» (P13); e «materiais que eu já tenho» (P15).

De acordo com o número total de testemunhos, seis professores recorrem com mais regularidade à *Internet* para organizar as suas aulas, sendo igual o número de referências ao manual adoptado e a manuais.

Quatro dos professores entrevistados declararam que consultam com maior frequência os livros de análise e dois disseram que utilizam mais gramáticas. Os jornais e/ou as revistas são usados com maior incidência por um professor, bem como as obras específicas e *outros*.

A partir das declarações apuradas é possível afirmar que, na generalidade, os professores procuram rentabilizar as potencialidades da *Internet*, seguindo os pressupostos do CNEB (Abrantes, 2001). Note-se, no entanto, que dos treze professores que indicaram este recurso, seis baseiam-se, sobretudo, no manual adoptado e/ou em outros manuais.

De todos os inquiridos, quatro declararam que utilizam entre cinco a sete recursos diferentes na preparação das suas aulas. Os restantes professores apontaram entre três a

quatro, dos quais dois não referiram a *Internet* e cinco afirmaram usar com mais regularidade o manual adoptado e/ou manuais.

De uma forma geral, os depoimentos dos professores revelam que, na organização das suas aulas, o manual escolar – não só aquele que foi adoptado, mas também outros manuais relacionados com o mesmo ano de escolaridade – é o suporte preferencialmente utilizado pela maioria, juntamente com a *Internet* que, segundo as informações obtidas, se evidencia como um instrumento omnipresente nas actividades docentes.

Conhecidos os recursos e/ou materiais em que os docentes inquiridos se apoiam para preparar as suas aulas, procurou-se averiguar as razões que determinam as suas escolhas. A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos a partir dos relatos dos professores e por meio de categorias conceptuais descritas no capítulo anterior.

Tabela 2 – Critérios subjacentes à utilização dos diversos recursos pedagógico-didácticos na preparação de aulas

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Actualização												X	X	X	X
Alunos	X	X		X	X	X			X	X	X	X		X	X
Conteúdos				X	X	X	X		X		X			X	X
Disponibilidade						X		X							X
Diversificação									X	X	X	X		X	
Funcionalidade							X	X		X					
Interesse		X						X		X					
Qualidade			X			X							X		
Rentabilização					X								X		

Quando questionados sobre os factores que condicionam as suas opções relativamente aos recursos e/ou materiais pedagógico-didácticos que seleccionam para organizar as suas aulas, a maioria dos professores – onze, no total – declarou que aquelas dependem dos **alunos** que integram as suas turmas. Segundo os depoimentos recolhidos, dos quais se transcrevem a

seguir alguns excertos exemplificativos, são sobretudo os conhecimentos e as preferências dos alunos que, em grande parte, regulam as escolhas dos professores:

- «[há alunos] que tenho que me limitar ao mais básico para que percebam» (P01)
- «também tem muito a ver com os alunos. Se eles vão entender aquele questionário ou não» (P02)
- «Depende da turma [...], dos gostos e preferências deles» (P04)
- «depende [também do] tipo de turma que eu tenho que não são as turmas mais fáceis da escola» (P05)
- «sei que, com uma turma, posso ser mais exigente [...] e tenho outras em que, se calhar, tenho de descer um pouco mais... motivar, esquematizar...» (P06)
- «[aquilo] que os interesse, que os motive mais para aquela aprendizagem» (P09)
- «[o] que seja mais adequado [...] para os alunos que eu tenho» (P10)
- «o que é que se adapta melhor àquela turma, por exemplo, há turmas muito sensíveis às novas tecnologias e muito ávidas e, até, com alguma experiência, com algum conhecimento» (P11)
- «Depende também do tipo de alunos que eu tenho: dos interesses deles, da dificuldade ou não de aprendizagem dos alunos.» (P15)

Dos quinze professores entrevistados, oito argumentaram que os **conteúdos** são também decisivos no que respeita à selecção dos recursos que consideram mais adequados para abordar determinada matéria e/ou temática, tal como comprovam os depoimentos de alguns dos inquiridos, a seguir transcritos:

- «se eu quero uma notícia, eu já posso ir à *Internet*, para eles as terem mais actualizadas» (P04)
- «uns poemas musicados e eles aderem muito mais facilmente ao texto poético» (P05)
- «Depende dos temas que estão a ser abordados» (P07)
- «Depende do tema em si... Portanto, da unidade didáctica que vou leccionar» (P14)
- «Depende, primeiro, do conteúdo a leccionar» (P15)

Nos testemunhos de cinco dos inquiridos, predomina a ideia de que um outro critério que concorre para a selecção dos recursos é a **diversificação** dos mesmos:

- «que seja diferente daquilo que eles têm no manual» (P09)
- «tento ver [...] diferentes tipos de exercícios.» (P10)
- «depende dos resultados das actividades ou das unidades preparadas anteriormente, para que haja [...] uma diversificação.» (P11)
- «coisas diferentes para ver se os cativo, porque eles dizem que *é uma seca*» (P12)
- «também procuro inovar de alguma maneira» (P14)

Note-se que, ao comparar as afirmações aqui citadas com os dados da Tabela 1, verifica-se que os professores P11 e P14 afirmaram que utilizam, respectivamente, sete e seis recursos diferentes; o professor P12, quatro recursos, e os docentes P09 e P10, três recursos; para preparar as suas aulas. Em relação a estes dois professores, o manual escolar é o instrumento usado preferencialmente.

A **atualização** dos professores, nomeadamente no que respeita à sua área de ensino, foi salientada por quatro dos entrevistados como um dos factores decisivos nas opções que fazem em relação aos recursos que afirmam utilizar na organização das suas aulas:

- «vou procurando as actualizações da matéria» (P12)
- «preocupo-me sempre em saber se é actual, se é de qualidade» (P13)
- «uma obra que ainda não tenha leccionado, por exemplo, aí, investigo mais» (P14)
- «vejo [se] os materiais ainda estão actualizados» (P15)

Para três dos inquiridos, a **disponibilidade** dos recursos foi uma das razões apontadas para a sua utilização, o que se compreende pelo facto de estes estarem realmente mais acessíveis, conforme atestam as verbalizações seguintes:

- «depende do que disponho em casa [...] é o primeiro ponto de partida» (P06)
- «depende da facilidade com que nós temos acesso mais depressa aos documentos» (P08)
- «selecciono dentro do que tenho» (P15)

As declarações de igual número de professores revelam que as escolhas feitas dependem da **funcionalidade** dos materiais e/ou dos recursos:

- «isso é mais fácil é na *Internet*... Notícias do dia-a-dia» (P07)
- «às vezes, pesquisar na *Internet* é mais moroso» (P08)
- «que seja [...] mais prático para os alunos que eu tenho» (P10)

Também três professores afirmaram que o **interesse** que os recursos despertam, na sua perspectiva, é um dos motivos que determina as suas opções:

- «Porque, se calhar, considero-os interessantes» (P02)
- «o manual com que eu trabalho já é um manual que já é utilizado há algum tempo [...]... Eu gosto muito de trabalhar com ele.» (P08)
- «O [manual] do 8.º ano também não me agrada» (P11)

Outra das razões apontada pelos inquiridos para o uso de determinado recurso na organização das suas aulas foi a **qualidade** do mesmo, como o comprovam estas declarações:

- «tenho que ver se os conteúdos estão correctos» (P03)
- «os documentos que se tiram da *Internet*, logo que sejam fidedignos e filtrados por nós» (P06)
- «quando eu acho que realmente é de qualidade aquele material de pesquisa onde eu vou preparar as aulas» (P13)

Por último, dois dos professores entrevistados afirmaram que a **rentabilização**, nomeadamente do manual adoptado, cuja compra é imposta pelos normativos legais, também rege as suas opções:

«Uso à partida o manual, porque é um documento, um material que eles tiveram de comprar e, portanto, convém utilizá-lo.» (P05)

«tento aproveitar muito os manuais que são adoptados, porque [...] o investimento é feito, por parte dos encarregados de educação» (P13)

Sendo genericamente aceite que os manuais escolares são necessários e *úteis* enquanto suporte escrito do processo de ensino e aprendizagem, ao longo de toda a escolaridade, estes devem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade quer de professores quer de alunos (Silva, 1999), de tal modo «que façam do aluno o mestre da sua própria aprendizagem e que confirmem ao professor mais um papel de guia do que de um detentor absoluto do saber» (Gérard & Roegiers, 1998: 83).

Há já algum tempo que se tem vindo a questionar a figura do professor como mero transmissor de saberes académicos, sobrepondo-se a esta imagem a de um profissional *reflexivo* que observa, interpreta e analisa crítica e conscientemente a sua prática pedagógico-didáctica, de modo a fomentar um ensino de qualidade (Alarcão & Roldão, 2008).

Por conseguinte, tal como observa Choppin (1999), as razões que actualmente determinam a escolha e a utilização do manual escolar não se podem dissociar das que se prendem com a escolha e a utilização de todo um conjunto de materiais disponíveis para os professores. De uma maneira geral, os dados recolhidos demonstram que os professores tendem a seleccionar os recursos em função dos alunos e que, portanto, consideram mais adequados em termos pedagógico-didácticos ao contexto das turmas.

1.2. Propostas de trabalho e/ou documentos do manual adoptado seleccionados na preparação das aulas e critérios subjacentes às opções dos professores

Com a democratização do ensino e o surgimento de uma escola de massas passam, então, a coexistir neste espaço realidades sócio-culturais e económicas diversas, fenómeno este que se tem vindo a acentuar até aos dias de hoje. Deste modo, a um ensino vocacionado para as elites sobrepôs-se um ensino de massas (Soares, 2002), impondo aos professores uma nova

realidade, que os obriga a recorrer a materiais diversificados, mas também apelativos no sentido de cativar todos os alunos para o processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, não obstante as transformações que se têm vindo a operar na sociedade e o apelo à utilização de outros recursos pedagógico-didácticos, é indubitável a proeminência do manual escolar no contexto educativo. Nas palavras de Apple (2002: 14),

«Quer se goste dele ou não, nos Estados Unidos e num leque crescente de outros países, o currículo é definido, na maioria das escolas, pelo manual estandardizado e específico de um determinado nível escolar de leitura, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e por aí adiante.»

Com efeito, como foi anteriormente referido, todos os professores entrevistados neste estudo declararam que recorrem ao manual adoptado para preparar as suas aulas. No entanto, os depoimentos apurados revelam que a sequência proposta pelo manual no tratamento das diversas unidades é, frequentemente, alterada; procedendo a maioria dos inquiridos a uma selecção de textos, exercícios e/ou actividades que consideram mais interessantes do ponto de vista pedagógico e didáctico. Por outro lado, segundo sete dos testemunhos recolhidos, alguns dos quais são a seguir transcritos, é a Planificação que orienta a prática docente na organização das aulas e que, portanto, determina os conteúdos a leccionar e a ordem a seguir na sua abordagem:

«Eu faço uma selecção mediante aquilo que eu quero dar... e mediante a Planificação que eu faço no início do ano.» (P04)

«Tem a ver com a Planificação que nós fazemos no início do ano...» (P10)

«é uma decisão de Departamento [...], quando fazemos a Planificação» (P13)

«Seguimos a Planificação [...] que nós estipulámos, também baseada no manual, mas... pronto, uma Planificação mais de acordo com o Programa [...] que não segue linearmente a ordem dos manuais.» (P15)

Igualmente relevante é o facto de o manual adoptado ou o modo como este está organizado nem sempre ir ao encontro das expectativas dos docentes, o que, em grande parte, também condiciona o recurso ao mesmo, na preparação das aulas:

«Por vezes, os manuais misturam um bocadinho os conteúdos e isso leva a que os alunos se percam um bocadinho.» P01)

«não sigo [o manual], porque muitas vezes acho que eles não estão bem organizados.» (P02)

«é a última consulta que faço [...] pela razão que [...] não gosto do manual» (P11)

«não me entendo com a organização do manual do 8.º ano.» (P15)

Contudo, ainda que o manual adoptado nem sempre preencha os requisitos pretendidos, alguns professores argumentam que se sentem na obrigação de o usar, devido ao desembolso efectuado pelos encarregados de educação na sua compra:

«Sempre que eu posso [utilizo-o], porque é assim: acho que eles também gastam dinheiro no manual e eu devo fazer uso dele» (P04)

«claro que os miúdos compram o livro, os manuais são caros, eu tenho que utilizá-los ao máximo» (P12)

«sempre que possível utilizo o manual, até porque se o aluno o comprou, não é, vou ter que usar, porque senão o encarregado de educação vem dizer que nós não usamos o material» (P14)

Na sequência do exposto, procurou-se averiguar que propostas de trabalho e/ou documentos do manual adoptado são, então, seleccionados pelos professores para prepararem as suas aulas, conforme se demonstra, na Tabela 3.

Tabela 3 – Propostas de trabalho e/ou documentos do manual adoptado seleccionados na preparação de aulas

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Compreensão textual			X	X		X	X			X			X	X	X
Funcionamento da língua			X				X	X		X			X	X	X
Produção escrita			X	X				X							
Textos	X	X			X	X	X	X	X		X	X	X		X
<i>Outros</i>		X		X		X	X		X		X			X	

Ainda que nem todos os professores entrevistados tenham referido explicitamente que, na preparação das suas aulas, utilizam (os) textos que informam o manual adoptado, o recurso aos mesmos está implícito na selecção das actividades de compreensão textual. Assim sendo, todos os inquiridos recorrem a(os) textos do manual e oito privilegiam também (as) actividades relacionadas com a sua interpretação.

Do total de professores, sete declararam que seleccionam (os) exercícios de funcionamento da língua, e três indicaram (as) actividades de produção escrita.

Entretanto, na categoria *outros*, observada em sete dos inquiridos, registam-se afirmações como: «actividades que estão lá propostas» (P02); «actividade de motivação» (P04); «actividades em termos de Estudo Acompanhado» (P06); «fichas de trabalho de apoio», «apêndice gramatical», «fichas informativas», «a produção oral» (P07); «exercícios do manual» (P09); «comentários, uma análise de personagens» (P11); e «imagens» (P14).

Os resultados apresentados na Tabela 3 revelam ainda que dois dos professores entrevistados seleccionam duas propostas de trabalho diferenciadas; cinco docentes, três; quatro dos inquiridos, quatro; e um dos docentes, cerca de oito.

De salientar, ainda, que dois dos respondentes afirmaram que apenas escolhem (os) textos do manual, o que parece confirmar a tendência dos professores de Língua Portuguesa para focar a sua atenção na leitura de textos a partir dos quais são, posteriormente, desenvolvidas todas as “outras” actividades.

Na realidade, se há algum tempo atrás o manual escolar destinado ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa se restringia à antologia de textos, nos últimos trinta anos, este dispositivo tornou-se cada vez mais complexo: ele é antologia, é gramática e é caderno de actividades (Castro, 1999).

Hoje em dia, a partir dos textos contemplados nos manuais escolares de Língua Portuguesa, é apresentada uma série de exercícios e actividades com vista a desenvolver nos alunos competências básicas ao nível do saber, saber-fazer cognitivo, saber-fazer (agir) e saber-ser (Gerárd & Roegiers, 1998). Assim sendo, os manuais tendem a cumprir as funções de transmissão de conhecimentos; de estruturação, organização e aplicação das aprendizagens; mas também de propagação de valores sócio-culturais.

Com efeito, o *livro de Português* assemelha-se, actualmente, a um repositório de todos os saberes – conteúdos, conhecimento explícito da língua, exercícios e actividades – considerados essenciais à aprendizagem dos alunos ao longo do seu percurso escolar. Nas palavras de Dionísio (2000: 82), o manual escolar de Língua Portuguesa, entre outras coisas, «transformou-se no compêndio que concilia antologia, propostas de actividades, objectivos de aprendizagem, fichas informativas, actividades de avaliação».

Uma vez conhecidos os documentos e/ou as sugestões de trabalho propostos no manual adoptado e seleccionados pelos professores, interessava igualmente perceber que factores regulam as suas escolhas, pelo que os sujeitos foram interpelados a este respeito, tendo apresentado motivos diversos a seguir expostos, na Tabela 4.

Tabela 4 – Critérios subjacentes à selecção de documentos e/ou propostas de trabalho do manual adoptado

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Actualidade							X	X							
Adequação	X								X	X	X				
Alunos		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Conteúdos					X			X	X						X
Diversificação			X	X		X									
Eficácia	X		X				X	X			X		X		
Extensão do texto						X	X								
Grau de dificuldade					X										X
Interesse	X	X				X							X		
Obrigatoriedade						X			X						
Qualidade					X								X		

Nos depoimentos dos professores, predomina a ideia de que as escolhas dos textos, das actividades e dos exercícios para preparação das aulas são, em grande parte, condicionadas pelos **alunos**; uma vez que doze dos inquiridos afirmaram que as preferências, os conhecimentos e/ou competências, bem como a faixa etária do seu público-alvo interferem nessa selecção:

- «os textos [...] que vão ao encontro dos alunos, também, dos interesses deles.» (P02)
- «Mediante as dificuldades dos alunos» (P04)
- «Depende [dos] alunos.» (P05)
- «a própria turma, o tipo de reacção que possa, eventualmente, causar nas turmas.» (P06)
- «Textos, por exemplo, que digam respeito a problemas que eles têm, na idade que têm.» (P07)
- «tendo em consideração, digamos, as competências dos alunos» (P08)
- «tenho que privilegiar um bocado aquilo [...] que mais os interessa, que mais os cativa» (P09)
- «Se os considerar mais adequados, ou não, aos alunos.» (P10)

- «as actividades e propostas ou os textos que aliciam o aluno» (P11)
- «Parto sempre de alguma coisa que lhes diga alguma coisa a eles» (P12)
- «Quando vejo que vai ao encontro do interesse do aluno, que sei que o vai motivar...» (P14)
- «de fácil compreensão para o aluno» (P15)

Intimamente relacionada com este aspecto, a **eficácia** que determinados textos e propostas de trabalho poderão surtir na construção do saber e na aquisição de competências dos alunos foi observada em seis dos testemunhos apurados:

- «que me permitam... levar os alunos a perceber aquilo que eu quero» (P01)
- «tento fazer com que os alunos cheguem aos meus objectivos» (P03)
- «material para eles esclarecerem dúvidas» (P07)
- «as estratégias mais adequadas para eles atingirem as competências» (P08)
- «recursos, [...] materiais [...] que poderão facilitar a aprendizagem» (P11)
- «se [...] os exercícios [...] realmente fazem aprender» (P13)

A **adequação** de documentos e/ou propostas de trabalho foi outro dos critérios apontado por quatro dos entrevistados, para as opções que fazem na preparação das suas aulas, como o comprovam estas afirmações:

- «que respondam aos meus objectivos» (P01)
- «estar de acordo com os objectivos e a Planificação inicial» (P09)
- «O objectivo que se tem em causa, o que se pretende que os alunos alcancem» (P10)
- «tenho determinados objectivos a atingir» (P11)

Igual número de professores entrevistados declarou que os **conteúdos** a leccionar são determinantes na selecção de textos, actividades e/ou actividades propostos do manual adoptado:

- «Depende da temática.» (P05)
- «que tenham a ver com os conteúdos que estou a leccionar» (P08)
- «depende um pouco do tema» (P09)
- «relação com os conteúdos» (P15)

Por sua vez, o **interesse** que determinada proposta de trabalho e/ou documento possui do ponto de vista do professor foi mencionado também por quatro dos inquiridos, como um dos critérios que preside às suas escolhas quando planificam as suas aulas:

- «Por vezes, acho que aquilo que tenho ali não serve» (P01)
- «algumas [actividades] que eu não acho interessantes, então, não as faço.» (P02)

«se o material me agrada» (P06)
«se são pertinentes, os exercícios» (P13)

Entretanto, três dos inquiridos referiram como motivo determinante para a selecção de documentos e/ou propostas de trabalho do manual adoptado a **diversificação** dos mesmos:

«tento diversificar um bocado» (P03)
«que sejam o mais abrangente e o mais diversificadas possível.» (P04)
«diversidade de textos» (P06)

Dois dos professores explicaram que privilegiam a **actualidade**, designadamente, dos textos que integram o manual adoptado:

«[Textos] actuais» (P07)
«textos mais actuais» (P08)

A **extensão do texto** foi igualmente indicada por dois dos professores entrevistados como critério privilegiado nas opções que fazem:

«há textos curtos dão para transmitir a mensagem que se quer transmitir.» (P06)
«Textos não muito longos; que senão eles dispersam.» (P08)

Ainda em relação aos textos propriamente ditos, a **obrigatoriedade** de leccionar determinadas obras foi outro dos argumentos usado por dois professores como factor regulador das suas escolhas:

«a obrigatoriedade, ter que se dar aquele texto» (P06)
«os textos [...] do Programa» (P09)

As declarações de igual número de entrevistados mostram que o **grau de dificuldade** associado aos textos e/ou às propostas de trabalho sugeridas no manual adoptado é outro dos critérios tido em conta na organização das suas aulas:

«tento ver [...] os que facilmente são interpretados pelos alunos.» (P05)
«parto, caso seja necessário, para o mais complexo» (P15)

Finalmente, a **qualidade** dos textos e/ou das actividades foi evidenciada por outros dois professores, conforme o atestam as declarações seguintes:

«se houver um texto bom, é claro que eu o vou utilizar na aula» (P05)

«uma boa exploração em termos de questionário» (P13)

A partir de uma visão global dos resultados, constata-se que as escolhas efectuadas pelos professores entrevistados, relativamente aos documentos e/ou às propostas de trabalho integradas no manual adoptado que privilegiam na preparação das suas aulas, se centram no aluno – nas suas preferências, nos seus conhecimentos e nas suas competências – com vista ao seu progresso no percurso de aprendizagem.

Em todo o caso, o papel do professor é determinante no modo como se apropria do manual escolar, na relação que estabelece com o mesmo e na ligação que promove entre este recurso pedagógico-didáctico (ou qualquer outro) e os seus alunos. Compete, pois, ao professor fazer uma gestão correcta e equilibrada do material disponibilizado pelo manual, procurando suscitar o interesse dos alunos para o processo de ensino e de aprendizagem, num ambiente estimulante e aprazível, através do emprego de metodologias e actividades diversificadas, com vista a fomentar e a garantir o sucesso educativo dos seus alunos.

1.3. Tarefas propostas aos alunos nas aulas e recursos pedagógico-didácticos utilizados

Na actualidade, os professores enfrentam inúmeras transformações sócio-educativas que os obrigam a uma nova forma de estar e repensar no/o ensino. Nas palavras de Loureiro (2001: 45), a «actividade docente depara-se hoje com uma situação tão complexa como paradoxal, que não deixa de produzir consequências nefastas, gerando um sentimento de insatisfação profissional e mal-estar que redundou numa crise de identidade profissional [...]»

Ao mesmo tempo que se deu a massificação do ensino, tem havido uma crescente desvalorização da classe docente, geradora de um manifesto descontentamento dos professores e de um sentimento de desnorteamento generalizados; por um lado, resultantes da degradação das condições do trabalho docente e, por outro, do acréscimo de responsabilidades e de actividades extraprofissionais (Loureiro, 2001).

A verdade é que, hoje em dia, o professor se vê confrontado com uma série de pressões, provenientes de uma estreita regulação do Estado, mas também de uma

multiplicidade de alunos cuja realidade sócio-económica e cultural, diversa e divergente, exerce uma influência directa sobre o processo de ensino e aprendizagem. Como tal, tendências actuais reclamam do professor uma *nova* postura perante o ensino,

«um profissional reflexivo e crítico que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento.» (Alarcão & Roldão, 2008: 68)

Ainda que, como assinala Nóvoa (1992), cada professor tenha a sua própria forma de organizar as aulas, de interagir com os alunos e de dispor dos meios pedagógico-didácticos; aquele deve ser capaz de aplicar as metodologias de ensino mais eficazes na concretização dos objectivos educativos perseguidos e mais adequadas à diversidade sócio-cultural e económica dos alunos. Uma vez que não existe um modelo de ensino que, por si só, seja capaz de (co)responder na perfeição à heterogeneidade de aprendizagens,

«[...] la fuerza de la educación reside en la utilización inteligente de [la] variedad de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características de los alumnos. La competencia docente surge de la capacidad de acercarse a niños diferentes creando un medio multidimensional y rico.» (Joyce & Weil, 1985: 9)

Partilhando o ponto de vista de Alarcão (1996: 187), a «qualidade de um professor é a sabedoria no sentido de *wisdom*, feita de flexibilidade e de bom senso para perceber a oportunidade das decisões a tomar». Uma *sabedoria* que deverá alargar-se a uma atitude crítica relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, com vista a um contínuo (re)ajustamento da sua acção educativa.

Considerando o exposto, perguntou-se aos docentes seleccionados para este estudo que tarefas costumam propor aos alunos, na concretização das suas aulas, sendo a seguir representados os dados obtidos.

Tabela 5 – Tarefas propostas aos alunos durante as aulas

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Compreensão textual			X			X		X				X	X	X	X
Exposição oral				X						X	X	X			
Funcionamento da língua							X						X		X
Leitura				X	X							X			X
Pesquisa	X			X	X	X			X		X				
Produção escrita		X	X	X	X	X		X	X	X				X	
<i>Outros</i>	X						X			X	X	X		X	X

De acordo com a Tabela 5, uma das tarefas propostas com maior incidência pelos professores é a de produção escrita que, segundo os testemunhos apurados, é privilegiada por nove dos inquiridos.

Entretanto, sete dos docentes entrevistados declararam que, nas suas aulas, costumam propor aos alunos a resolução de questões de interpretação do texto em análise e seis afirmaram que sugerem a realização de trabalhos de pesquisa.

Segundo quatro dos depoimentos, por vezes, os alunos são solicitados a expor oralmente actividades que desenvolveram.

Igual número de professores respondeu que sugere a leitura de obras e/ou de excertos, tendo normalmente em vista outras tarefas como, por exemplo, «preparar [...] um *Sketch* teatral [...], um *PowerPoint* [...], uma leitura dramatizada» (P04), «preparar o fórum de leitura» (P05).

Por seu turno, três dos inquiridos disseram que propõem aos alunos exercícios de funcionamento da língua, no decurso das suas aulas.

Relativamente à categoria *outros*, evidenciada em sete dos testemunhos, destacam-se «um concurso», «escolher uma palavra para cada letra do alfabeto», «uma ficha de trabalho» (P01); «qualquer coisa que me ocorra, de momento» (P07); «a abordagem em relação a um tema» (P10); «Preparam um instrumento de avaliação» (P11); «[trabalhar uma] personagem» (P12); «guiões de leitura» (P14); «fichas de trabalho» e «síntese de passagens de obras» (P15).

Quando interpelados sobre a forma como os alunos realizam as tarefas propostas, isto é, se em grupo, pares e/ou individualmente; todos os professores explicaram que preferem

organizar os alunos em pares; treze declararam que privilegiam o trabalho individual e doze afirmaram que, em casos pontuais, distribuem os alunos por grupos. Em relação ao trabalho de grupo é curioso salientar que os professores oferecem uma certa resistência, não lhe reconhecendo grandes vantagens na construção da aprendizagem dos alunos, como se depreende dos relatos que a seguir se transcrevem:

- «em turmas mais calminhas, faço trabalhos de grupo» (P01)
- «Trabalhos de grupo, não, nem por isso. Fomenta muito barulho.» (P03)
- «quando é de grupo [...], normalmente, faço-o com tarefas definidas.» (P04)
- «o trabalho de grupo cria sempre mais confusão, mais barulho, mais indisciplina.» (P05)
- «Depende um pouco da turma... da forma como funcionam» (P06)
- «De grupo não [...], porque os nossos alunos não são em condições para trabalhar em grupo. É muito barulho... desorganizados, muito barulho. Depois, há um ou dois que trabalham; os outros, não.» (P07)
- «o trabalho [de grupo] é muito moroso e há sempre o líder que trabalha e os outros não» (P08)

Na aceção de Apple (2002: 83), ainda que cada professor utilize um método de ensino distinto, aquele que predomina é «ensinar dizendo», apoiado nos manuais e/ou em outros materiais pedagógico-didáticos. De forma a contrariar esta tendência, Apple (*Ibidem*) defende uma metodologia de ensino baseada «num questionamento rigoroso» que permita «o desenvolvimento da compreensão, apreciação e discernimento» dos alunos por meio de uma participação activa e efectiva no decurso da aula.

Como tal, o professor, além dos conhecimentos pedagógico-científicos que deve dominar, para que possa responder com propriedade aos problemas suscitados dentro e fora do espaço da sala de aula, deve ajudar os alunos a crescer enquanto indivíduos e a ser mais autónomos no seu percurso educativo.

Isto mesmo é defendido pelo CNEB (Abrantes, 2001: 24) ao determinar que cada professor desenvolva acções de apoio ao «aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender».

Na perspectiva de Vieira, Marques e Moreira (1999), a mobilização de recursos pedagógico-didáticos diversificados é essencial no desenvolvimento de uma atitude autónoma do aluno perante a aprendizagem, na medida em que ao possibilitar-lhe o acesso a várias e distintas fontes, este deverá ser capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Face ao exposto, procurou-se saber, junto dos professores que participaram neste estudo, em que materiais e/ou recursos pedagógico-didáticos os alunos se apoiam para realizar as tarefas propostas durante as aulas, conforme se demonstra na Tabela 6.

Tabela 6 – Recursos pedagógico-didáticos utilizados nas aulas

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Caderno de actividades							X				X				
<i>Internet</i>	X			X	X				X	X	X			X	X
Dicionário(s)				X					X		X				
Enciclopédia(s)						X			X		X			X	
Ficha policopiada		X							X			X	X		X
Jornais, revistas	X									X					
Livros específicos									X						
Manual adoptado	X	X	X			X	X	X				X	X	X	X
Manuais escolares									X		X				
<i>Outros</i>				X	X	X			X	X	X			X	

Do total de professores inquiridos, dez responderam que os alunos se apoiam no manual adoptado, para realizar as actividades propostas nas aulas, e oito indicaram a *Internet*.

Cinco dos docentes entrevistados afirmaram que recorrem a fichas informativas e/ou de trabalho fotocopiadas (por vezes, de outros manuais escolares); quatro, a enciclopédias; e três, a dicionários.

Entretanto, dois professores disseram que utilizam o caderno de actividades do manual adoptado; outros dois, jornais e/ou revistas; e igual número de docentes, manuais.

Na categoria de *outros*, observada em sete depoimentos, salientam-se referências pontuais ao «SMS» (P04) e ao «*e-mail*» (P11); e designações imprecisas, tais como «material que há na biblioteca» (P05), «uma série de materiais» (P06), «Livros de Saúde, científicos» (P09), «outro tipo de coisas» (P10) e «outros materiais» (P14).

Note-se que, dos quinze professores entrevistados, treze enumeraram entre um a três recursos, sendo que dois tendem a circunscrever a sua actividade pedagógica, no contexto da sala de aula, ao manual adoptado; enquanto três mencionaram também fichas de trabalho e/ou

informativas. Ainda em relação aos treze docentes em causa, seis indicaram a *Internet* a par de outro(s) recurso(s).

De uma maneira geral, a maioria dos relatos dos professores sugere que a sua prática de ensino e aprendizagem se apoia, directa e indirectamente, em manuais escolares, por um lado, e na *Internet*, por outro. Relativamente a este recurso, é interessante observar que a sua utilização é, no entanto, feita com alguma reserva e/ou com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem, como o atestam estas declarações de alguns dos docentes inquiridos:

«temos mesmo de ter muito cuidado, porque [os alunos] gostam muito de copiar da *Internet* e assim fica» (P01);

«a utilização do suporte digital será mais nesse sentido, quase um divertimento em que eles vão consolidando aquilo que sabem» (P01)

«[os alunos] acham que está tudo feito e compram feito, como eu costumo dizer, na *Internet*.» (P04)

«Com um simples clique eles chegam a qualquer lado e gostam, não é.» (P05)

«muitas vezes eles fazem *copy paste* daquilo que está e, depois, não percebem» (P11)

1.4. Frequência de utilização nas aulas do manual adoptado, propostas de trabalho seleccionadas e critérios subjacentes às opções dos professores

Na realidade, o manual escolar, e em específico o de Língua Portuguesa, constitui um dos principais utensílios de trabalho para alunos, mas também para professores, orientando e regulando as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que serve de intermediário entre o Programa oficial, o professor e o aluno. Por um lado, o manual é um instrumento através do qual os alunos adquirem, sistematizam e avaliam conhecimentos; por outro, influencia o método e o ritmo de ensino da acção docente. Nas palavras de Silva (2008: 134),

«O manual desempenha, então, uma importância recontextualizadora do discurso pedagógico (ao interpretar os princípios e reorganizar os conteúdos dos programas) e uma função de regulação da prática pedagógica (ao indicar sugestões de leitura de textos, ao definir e aplicar conteúdos de gramática, ao definir formas de avaliação dos conhecimentos dos alunos).»

Tendo em conta o trabalho docente na concretização das aulas, procurou-se, então, saber com que regularidade os sujeitos que constituem a amostra deste estudo utilizam o manual adoptado.

Tabela 7 – Frequência de utilização nas aulas do manual escolar adoptado

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Depende do manual		X		X	X						X				X
Quase sempre	X					X				X			X	X	
Sempre			X				X	X	X			X			

Conforme ilustra a Tabela 7, cinco dos inquiridos responderam que a frequência com que recorrem nas aulas ao manual adoptado depende do próprio manual, como o atestam as afirmações que a título exemplificativo se transcrevem:

«no 9.º ano, o manual que nós temos, eu considero-o muito bom. E, então, eu utilizo-o muito. Quando temos o do 8.º ano, em que eu raramente até o utilizo.» (P02)

«Se o manual estiver bem organizado e tiver textos que vão ao encontro dos gostos e das dificuldades, até, dos próprios alunos, eu recorro a ele com frequência. Se o manual não tem ponta por onde se lhe pegue [...], eu simplesmente o ponho de lado e só pego quando acho que é pertinente.» (P04)

Por sua vez, as declarações de outros cinco professores revelam que o manual adoptado é regularmente utilizado nas aulas; enquanto igual número de inquiridos declarou que usa sempre o manual adoptado, no contexto da sala de aula.

Tal como observa Castro (1995), com uma estrutura organizativa tendencialmente modalizadora do discurso pedagógico, os manuais de *Português* mais recentes exercem um forte poder de regulação das práticas de ensino, veiculando não só o *que*, no entendimento dos seus criadores, deve ser transmitido, mas também o *como* e o *porquê* dessa forma de transmissão. Perspectivados desta forma, os manuais de Língua Portuguesa assumem um carácter globalizante, marcando a sua presença não só ao nível das matérias abordadas na aula – os conteúdos –, como das metodologias aplicadas – a pedagogia – e da verificação das aquisições realizadas pelos alunos – a avaliação (Castro & Sousa, 1998; Dionísio, 2000). Conforme nota Silva (2008: 150),

«Em particular na disciplina de *Língua Portuguesa*, o livro de textos e a gramática escolar são, de facto, o elemento fundamental do ensino (para o professor), da aprendizagem (para o aluno) e da avaliação (para ambos), que muitas vezes já vem incluída nos próprios manuais, servindo como mola de equilíbrio na relação professor-aluno.»

No que respeita à selecção e organização dos conhecimentos tidos como legítimos com vista ao desenvolvimento das competências no domínio da Língua Portuguesa, os manuais escolares apresentam uma estrutura semelhante. Isto mesmo é defendido por Castro e Sousa (1998: 45) quando afirmam que

«Os livros de *Português/ Língua Portuguesa* possuem hoje uma estrutura comum de que fazem parte como componentes, digamos, obrigatórias os *textos/ trechos* que constituem o cerne de todas as actividades, comentários e informações propostos, e as actividades, textos que normalmente mantêm com o primeiro uma relação de dependência formal ou semântica, e que comportam basicamente uma série de procedimentos de regulação que, em princípio, possibilitarão a construção de significados *sobre* ou *a partir* do texto nuclear.»

Considerando o exposto, pretendeu-se averiguar que propostas de trabalho do manual adoptado são seleccionadas no decurso das aulas pelos professores entrevistados.

Tabela 8 – Selecção nas aulas de propostas de trabalho do manual adoptado

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Compreensão oral			X												X
Compreensão textual	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Funcionamento da língua	X	X	X		X		X		X				X	X	
Produção escrita		X	X	X	X	X	X	X				X			
<i>Outros</i>		X			X	X					X				X

Os relatos apurados demonstram que todos os professores entrevistados privilegiam, nas suas aulas, os questionários de interpretação textual.

Entretanto, oito dos inquiridos declararam que utilizam os exercícios do funcionamento da língua; igual número de professores, as actividades de produção escrita; dois disseram que recorrem às actividades de compreensão oral, em particular, a audição de textos.

Por último, cinco dos professores referiram pontualmente ou de forma imprecisa outras sugestões de trabalho do manual adoptado, designadamente: «todas», «outras propostas de abordagem» (P02); «fichas de trabalho», «esquemas para completar, resumo» (P05); «alguns

tópicos [...] de investigação», «Actividades lúdicas» (P06); «perguntas de guiões» (P11); e «sínteses dos textos» (P15).

A partir da leitura da Tabela 8, verifica-se ainda que um dos docentes inquiridos declarou que, nas suas aulas, apenas utiliza os questionários de compreensão textual, tendo os restantes professores afirmado que recorrem a duas ou mais sugestões de trabalho diferentes propostas pelo manual adoptado.

De uma maneira geral, nos testemunhos dos professores, predomina a ideia de que a sua prática pedagógica se centra na compreensão textual, com base no manual adoptado.

Conforme esclarece Dionísio (2000), através dos métodos de interpretação textual que veiculam, os manuais escolares deixam transparecer procedimentos com tendência a uma prática mecanizada de construção de sentidos sobre e/ou a partir dos textos, de tal maneira que a acção pedagógica não raro se circunscreve à (re)solução das respostas previstas e validadas pelos criadores dos manuais.

Nesta óptica, os manuais tendem a exercer uma regulação cada vez mais estreita da acção educativa, ao impor formas de ler bastante orientadas em função de questionários previamente pensados, influenciando e determinando *o que se ensina e como se ensina* (Silva, 2008). De acordo com este autor (*Op. cit.*: 142),

«o manual escolar de *Português* assume-se como um recurso completo, totalizante e fechado sobre si próprio (porque auto-suficiente) que, paradoxalmente, se vai transformando, para responder ao desafio da era digital, mas sem nunca perder o que a sua história comprovou ser um elemento essencial da sua natureza pedagógica – constituir um livro de textos e actividades.»

Com efeito, a configuração das práticas de ensino e aprendizagem, não raro assentes no manual escolar, estende-se, também, ao nível da abundância de exercícios do funcionamento da língua, de tarefas de escrita, de textos de carácter informativo sobre os diversos conteúdos programáticos, cuja selecção depende, primeiro, da perspectiva dos responsáveis pela concepção e elaboração do manual escolar e, depois, dos seus utilizadores mais directos, neste caso, os professores, a quem cabe, normalmente, a tarefa de escolher textos e actividades.

A Tabela 9, a seguir apresentada, ilustra os critérios reguladores das opções dos professores, que constituem a amostra deste estudo, em relação às propostas de trabalho sugeridas no manual adoptado.

Tabela 9 – Critérios subjacentes à selecção nas aulas de propostas de trabalho do manual adoptado

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Adequação						X	X	X	X						
Alunos				X			X	X	X	X	X	X	X		
Conteúdos				X	X				X						X
Disponibilidade														X	X
Eficácia			X										X		
Grau de dificuldade				X			X		X			X			
Orientação	X		X												
Qualidade		X									X				
Tempo						X		X							

Do total de docentes entrevistados, oito declararam que os **alunos** são determinantes, na selecção de exercícios e/ou de actividades propostos pelo manual adoptado, como o comprovam estas afirmações:

- «A idade dos alunos, os gostos dos alunos [...], a heterogeneidade da turma» (P04)
- «aquelas questões que exigem concentração do aluno e que os leve a raciocinar alguma coisa.» (P07)
- «tem a ver com as competências que apresentam os miúdos.» (P08)
- «há turmas que necessitam de mais tempo [...] para a aprendizagem de um determinado conteúdo e outras menos tempo. E, portanto, conforme também o ritmo de aprendizagem dos alunos, eu farei ou não esses exercícios que lá aparecem, no livro.» (P09)
- «Os alunos. As dificuldades do que os alunos vão apresentando.» (P10)
- «eles não se sentiram seduzidos pelos textos e pelas propostas.» (P11)
- «a faixa etária a quem eles se dirigem» (P12)
- «que lhes desperte interesse» (P13)

Por seu turno, os depoimentos de quatro dos professores revelam que a **adequação** das propostas sugeridas pelo manual adoptado é outro dos critérios a que obedecem quando fazem as suas opções:

- «depende um pouco da competência que eu quero desenvolver» (P06)
- «o aluno tem que me demonstrar que percebeu o que leu.» (P07)
- «Às vezes, são mesmo muito debilitados a nível de escrita, e eu trabalho muito a escrita» (P08)
- «faço os que lá estão, se a turma se adaptar a eles» (P09)

Também foram quatro os inquiridos que citaram os **conteúdos** em abordagem como factor regulador das suas escolhas relativamente às propostas de trabalho a realizar durante as aulas:

- «a matéria que eu quero abordar» (P04)
- «depende da temática que eu esteja a abordar...» (P05)
- «depende [...] se está ou não, naquele momento, adequado à actividade ou ao conteúdo que eu dei» (P09)
- «Depende daquilo que eu estiver a dar.» (P15)

Igual número de testemunhos revela que o **grau de dificuldade** associado às actividades e/ou exercícios é um dos aspectos que influencia as opções dos professores:

- «o grau de dificuldade e de exigência mediante a turma» (P04)
- «Agora, aquelas mais facezinhas nunca marco.» (P07)
- «depende da complexidade do exercício» (P09)
- «há manuais [...] que têm perguntas muito... que eu acho que eles não conseguem chegar lá.» (P12)

Dois dos professores entrevistados explicaram que a **disponibilidade** do manual adoptado é um dos critérios que concorre para a selecção de propostas de trabalho deste instrumento:

- «Quer dizer [o aluno] tem com ele o material que pode trabalhar na aula e, depois, em casa. E, será mais fácil, também, porque está registado no livro e será mais fácil para ele estudar» (P14)
- «também é mais prático para eles, porque eles esquecem-se, mesmo tendo um portefólio, eles esquecem-se frequentemente das folhinhas, das fichas informativas [...]. E, com o manual, isso já não acontece com tanta frequência.» (P15)

A **eficácia** de determinados exercícios e/ou actividades em termos de aprendizagem foi apontada também por dois professores como condicionante das suas escolhas:

- «é fundamental eles saberem interpretar um texto para, depois, também conseguirem perceber outros exercícios» (P03)
- «O objectivo principal é, é ensinar e fazer com que o aluno fique a perceber bem aquilo que eu ensino» (P13)

Por sua vez, nas declarações de outros dois dos inquiridos, a **orientação** foi apontada como critério determinante na selecção de actividades e/ou exercícios do manual adoptado:

«a análise de texto, porque é a partir daí que eu, depois, posso fazer tudo o resto.» (P01)
«a partir do texto [...] podemos passar para outra actividade.» (P03)

Ainda para dois entrevistados, a **qualidade** das propostas de trabalho sugeridas pelo manual adoptado é fundamental nas suas opções:

«o questionário não é muito bom» (P02)
«A forma, também, como a informação está organizada e como é apresentada» (P11)

Com efeito, ao longo das conversas tidas com os professores, houve momentos em que foram apontadas «umas gafes» (P08), «falhas» (P11), «algumas incorrecções» (P12), «determinados erros» (P13) aos manuais escolares e/ou a materiais acoplados aos mesmos como, por exemplo, ao caderno de actividades. A detecção de eventuais lacunas nestes utensílios acaba por gerar alguns constrangimentos ao docente, que ora admite a falibilidade do manual perante os alunos, ora opta por recorrer menos a ele para evitar confrontos, como o demonstram estas declarações:

«E, muitas vezes, eu também lhes digo: “Procurem, vejam se está no manual! Vejam! Comparem!”. E, às vezes, eles dizem: “Mas, ó professora, mas aqui outro manual diz outra coisa...”. Ou, até, num trabalho de pesquisa que fizeram, apresentaram uma informação que está errada e eu digo “Isso não está correcto.”; “Ah, mas estava no manual tal...” ou “Estava no manual.”. “Cuidado, porque os manuais são falíveis e, quando eu lhes digo, que vocês não se devem cingir a um instrumento ou a um meio de consulta, é precisamente para isso: é para vocês verem e verificarem que a abordagem que se faz a um determinado, a um determinado tema, a um determinado conteúdo é diferente e que há manuais que têm erros. Eu já vos disse isso em relação ao vosso manual.”» (P11)

«Alguns têm algumas incorrecções. E, depois, como têm, eu não vou estar a... Está lá, no livro, uma coisa e eu não vou dizer outra. E, depois, então os alunos dizem: “Então, quem é que está, quem é que tem razão?”. E, hoje em dia, o professor não tem razão, muitas vezes, não é. Portanto, não vamos entrar por esse caminho. Convém não entrar em conflito com eles, não é.» (P12)

«E, quando eu vejo que o manual que tem alguma lacuna, então, aí, já recorro menos ao manual.» (P13)

Por último, igual número de declarações demonstram que a selecção das actividades e/ou dos exercícios depende do **tempo** disponível para a sua realização:

«O tempo, tenho que ver o tempo [...]. Apetece-me fazer, fazemos, mas depois o tempo não dá, porque tenho que corrigir, porque tenho que sugerir» (P06)

«o tempo também não é muito, sabe, são dois blocos de 90 minutos, quem me dera ter três» (P08)

De facto, tem-se verificado uma intensificação do trabalho docente, nomeadamente, ao nível de actividades extracurriculares e burocráticas impostas aos professores, o que acaba por redundar num aumento significativo da quantidade em detrimento da qualidade de trabalho (Apple, 2002). Por outro lado, e em grande parte devido a pressões ministeriais, há uma preocupação generalizada no cumprimento dos programas curriculares, o que acaba por gerar no seio da classe docente sentimentos de ansiedade quando o tempo disponível para a sua concretização se torna, por factores diversos, cada vez mais escasso.

1.5. Utilização nas aulas dos materiais e/ou recursos do manual adoptado e critérios subjacentes às opções dos professores

Desde há já algum tempo que os manuais escolares têm vindo a registar transformações significativas no formato e nos materiais que os acompanham e os complementam. Tal como esclarece Silva (2008: 141), hoje em dia,

«o livro escolar é (quase) sempre constituído pelo manual e por todos os seus livros auxiliares (para o professor e para o aluno), para além de incluir outros materiais de apoio (transparências, cartões, imagens, cartazes,...). Por fim, alguns manuais (sobretudo os de *Português*, que são os que melhor conhecemos) vêm sendo também disponibilizados em formato electrónico (*e-book*) [...].»

Aparentemente inovadores e de configuração cada vez mais complexa, os manuais escolares procuram, assim, acompanhar o progresso das novas tecnologias da informação e da comunicação, de modo a garantirem a fidelidade dos seus utilizadores.

No entanto, se é verdade que os manuais escolares procuram seguir de perto a evolução tecnológica e as consecutivas reformas educativas, também é certo que não raro perpetuam práticas educativas desde há muito enraizadas (Tormenta, 1996), contribuindo «para a manutenção de certas práticas tradicionais» (Silva, 2008: 147), até porque o próprio formato não difere «de forma marcante de disciplina para disciplina» Apple (2002: 71).

Interpelados sobre a existência de materiais e/ou recursos do manual adoptado que, na sua perspectiva, fossem supérfluos, a maioria dos inquiridos respondeu negativamente, sendo apenas quatro o número de professores que contrariou esta tendência, conforme os relatos a seguir transcritos:

«Se não tiverem qualidade.» (P04)

«se for, portanto, o dizer, o dramatizar um pouco qualquer parte de um texto dramático ou declamar, eu isso utilizo, esses CD's. Outros, não.» (P07)

«Os acetatos nem sempre são assim tão, muito interessantes e, por vezes, não os utilizo mesmo.» (P09)

«eu para considerar supérfluo é o caso daqueles cadernos de actividades em que já se encontram lá as soluções.» (P10)

Face ao exposto, procurou-se saber que materiais e/ou recursos do manual adoptado são utilizados pelos professores entrevistados, nas suas práticas de ensino. São esses que a seguir se dão a conhecer, na Tabela 10, encontrando-se aqueles que os inquiridos usam com maior incidência sinalizados com uma cor diferente.

Tabela 10 – Recursos e/ou materiais do manual adoptado utilizados nas aulas

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Acetatos	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Caderno de actividades		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
CD	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
DVD				X		X		X					X		
Imagens														X	X
Sites	X			X											
Outros		X				X									

De acordo com os resultados supra-enunciados, todos os sujeitos que constituem a amostra deste estudo afirmaram usar o CD, nas suas aulas.

Do total de professores, doze declararam utilizar os acetatos; tendo sido o caderno de actividades salientado por igual número de inquiridos.

Quatro dos entrevistados disseram que recorrem ao DVD; e dois, às imagens disponibilizadas pelo manual adoptado. As indicações para a consulta de *sites* foram igualmente evidenciadas em dois dos testemunhos.

Por último, na categoria *outros*, os professores P02 e P06 declararam, respectivamente, que usam a obra em separata e o «apêndice gramatical».

De todos os recursos citados, os mais frequentemente usados pelos inquiridos são o caderno de actividades e o CD, ambos referidos por oito professores; sendo os acetatos preferidos de três docentes. O «apêndice gramatical» é o recurso privilegiado por apenas um dos respondentes.

Segundo as declarações recolhidas, dois professores utilizam cinco materiais cedidos pelo manual adoptado; cinco docentes, quatro; três inquiridos, três; e outros cinco professores, dois.

Como ficou já dito no Capítulo I, em relação aos *satélites* que gravitam em torno dos manuais, e no caso concreto de Língua Portuguesa, há uma série de recursos pedagógico-didácticos que habitualmente os documentam, tais como cadernos de actividades e/ou de exercícios, CD's, DVD's, acetatos, bancos de imagens, obras em separata, entre outros, aliás utilizados pelos docentes de acordo com os testemunhos anteriormente descritos.

No sentido de perceber os critérios que presidem à selecção destes recursos e/ou materiais, os professores entrevistados foram questionados acerca dos factores que condicionam as suas escolhas. Os resultados apurados são a seguir expostos.

Tabela 11 – Critérios subjacentes à selecção nas aulas de materiais e/ou recursos do manual adoptado

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Adequação	X			X	X						X			X	
Alunos	X	X	X	X					X		X	X	X	X	X
Conteúdos						X									X
Disponibilidade	X					X	X	X		X					
Eficácia	X		X				X	X		X	X	X	X		X
Exercitação	X			X		X	X		X					X	
Funcionalidade	X			X	X	X	X	X		X					X
Interesse		X		X				X			X		X		
Qualidade	X			X	X	X		X			X		X		
Rentabilização			X						X						
Tempo	X	X						X							X

Conforme se pode observar na Tabela 11, dez professores declararam que são, sobretudo, as preferências dos **alunos** que regulam as suas opções no que respeita aos materiais e/ou recursos do manual adoptado que utilizam nas suas aulas:

- «para [levar os alunos a trabalhar], tenho de trazer alguma coisa que seja divertida para eles» (P01)
- «é sempre, sempre o interesse dos alunos. Tentar cativá-los.» (P02)
- «é uma forma de motivar os alunos» (P03)
- «Eu utilizo [o CD e/ou DVD] como motivação ou mesmo para estudo» (P04)
- «O CD-áudio [...] para os motivar um pouco mais.» (P09)
- «o interesse que eu acho que aquele material, que aquele instrumento pode despertar nos alunos» (P11)
- «mais os acetatos [...] tem vários esquemas, e eles gostam» (P12)
- «[poemas] declamados, até muitas vezes, por actores que eles [...] reconhecem a voz... e eles gostam muito disso.» (P13)
- «a leitura de imagens, porque eles gostam bastante» (P14)
- «centro-me na perspectiva deles: “Será que lhes vai agradar?”» (P15)

Por sua vez, a **eficácia** em termos de aprendizagem e, por conseguinte, na aquisição de conhecimentos e competências dos alunos, é outro dos factores que, segundo os testemunhos de nove docentes, condiciona as escolhas efectuadas:

- «a utilização do suporte digital será mais nesse sentido, quase um divertimento em que eles vão consolidando aquilo que sabem» (P01)
- «no fundo, trabalhar [...] a concentração, a compreensão oral» (P03)
- «os CD's obrigam a uma maior concentração e silêncio na aula.» (P07)
- «quando é a parte da imagem [...] acho que dispersa muito [...] a nível de, digamos, objectivos; eles [...] não guardam muito conhecimento daquilo.» (P08)
- «O caderno de actividades [...]. Porque [é] mais útil em termos de aula.» (P10)
- «a capacidade de motivarem o aluno [e] de facilitarem a aprendizagem que pretendo que eles façam» (P11)
- «o CD, porque sempre é mais fácil para eles» (P12)
- «Pela imagem, acho que os miúdos aprendem bem.» (P13)
- «ajuda-os muito a compreender se ouvirem» (P15)

Entretanto, oito dos professores entrevistados responderam que a **funcionalidade** dos recursos e/ou materiais cedidos pelo manual adoptado é determinante na sua selecção e/ou exclusão, conforme se pode verificar nas declarações a seguir transcritas:

- «está-se a tornar cada vez mais fácil usar [o CD], porque as escolas já têm computadores portáteis que podemos trazer para a aula.» (P01)
- «uso mais o caderno de actividades [...] dá para eles levarem o caderno pequeno» (P04)
- «uso mais a transparência do que o CD, mas é só por um factor prático.» (P05)
- «[o CD] dá para gerir em termos de aula» (P06)
- «o gravador é fácil, chega lá, monta-se rapidamente.» (P07)
- «nós temos que requisitar o material [...] e, depois, é via *Net* e tudo e dá muito trabalho.» (P08)

«é o mais prático, pegar num leitor de CD's e levar para a aula» (P10)

Segundo os testemunhos de sete docentes, a **qualidade** dos recursos cedidos pelo manual adoptado é outro dos motivos que condiciona a sua utilização, como o demonstram as seguintes afirmações:

«qualidade do exercício» (P01)

«se tiver qualidade e se se prestar àquilo que eu quero» (P04)

«o CD exige, para já não tem muita qualidade» (P05)

«E, há... sebtas gramaticais e sebtas, cadernos gramaticais e cadernos gramaticais.» (P06)

«O problema é que alguns manuais, este traz umas certas falhas, umas... umas gafes» (P08)

«a qualidade em termos de rigor científico» (P11)

«Porque é alguém que os declama bem [os poemas]» (P13)

Do total de inquiridos, seis argumentaram que a **exercitação** dos conteúdos leccionados, como forma de sistematização e consolidação das aprendizagens, influencia as escolhas que fazem relativamente aos materiais que usam nas aulas:

«pô-los a praticar e eles sozinhos perceberem» (P01)

«E o caderno de actividades; sobretudo, para sistematizações [...] eles fazem os exercícios e, depois, eu corrijo na aula.» (P04)

«[o caderno de actividades] funciona como uma sistematização.» (P06)

«Os alunos estão muito mais atentos a ouvir aquilo que o CD está a dizer, porque sabem que, depois, vai haver perguntas» (P07)

«o caderno de actividades [é] uma mais valia para eles poderem exercitar e não terem que comprar outros livros e tirarem fotocópias» (P09)

«caderno de actividades [...] para trabalho de casa, para usar no Estudo Acompanhado» (P14)

Outro dos critérios evidenciado, por cinco professores, foi a **adequação** dos recursos aos objectivos perseguidos e/ou às competências que visam trabalhar, no decurso das aulas:

«as minhas escolhas vão basear-se [...] em [...] levar a atingir [...] aquilo que eu pretendo» (P01)

«se se prestar àquilo que eu quero» (P04)

«há exercícios [...] de preenchimento lacunar, dá-me jeito [...] trabalho com eles a audição» (P05)

«a coerência que têm no conjunto das actividades» (P11)

«também costumo utilizar é o banco de imagens para a produção escrita.» (P14)

A **disponibilidade** associada aos recursos foi outro dos argumentos apresentado, por cinco dos professores inquiridos, para a sua utilização na sua prática lectiva:

«mas, se uso [o CD] tanto quanto gostaria, não. Porque as escolas não têm ainda material em quantidade suficiente» (P01)

«[o caderno de actividades] para os próprios miúdos terem uma base de trabalho.» (P06)

«o retroprojector [...] é só ligar, meter lá a transparência e perde-se pouco tempo.» (P07)

«o caderno de actividades, que é o que, digamos, o material que os miúdos trazem todos os dias. É mais fácil recorrer a ele.» (P08)

«O caderno de actividades [...]. Porque, se calhar, é aquilo que é mais prático.» (P10)

Também para cinco docentes, o **interesse** que determinado recurso e/ou material possui na sua perspectiva leva a que o mesmo seja ou não usado nas suas aulas:

«Depende se eu os considero interessantes ou não» (P02)

«declamações de poemas que eu acho que são interessantes» (P04)

«aproveito só aquilo que me interessa» (P08)

«se [...] é compatível com a linha de visão que tenho do ensino» (P11)

«é por eu achar, em primeiro lugar, que é interessante» (P13)

As declarações de quatro dos inquiridos demonstram que o **tempo** disponível para o cumprimento do Programa, previsto pelos normativos legais, condiciona o uso de recursos nas suas práticas de ensino:

«o tempo que temos também não é tanto quanto isso... [...] temos um Programa que tentamos cumprir ao máximo.» (P01)

«Não temos tempo, porque o Programa é extenso, os miúdos têm muitas dificuldades e não dá tempo para estar a dar tudo, tudo, tudo...» (P02)

«às vezes, não se proporciona, o tempo também não é assim muito» (P08)

«a gente vê tanta coisa... vem tudo junto, depois, não tem tempo: é a questão do tempo.» (P15)

Para dois professores, os **conteúdos** a leccionar foi outra das razões que preside às escolhas dos recursos a usar nas aulas, conforme o atestam estas declarações:

«o CD, em termos de algumas temáticas é mais fácil eu transmitir» (P06)

«depende também do conteúdo» (P15)

Finalmente, de acordo com os relatos de outros dois professores, a **rentabilização** dos materiais e/ou dos recursos que documentam o manual adoptado é outra das razões apontada para a sua utilização no decurso das aulas:

«tento aproveitar aquilo que [o manual] disponibiliza» (P03)

(P09) «uma vez que eles compraram [o caderno de actividades] é uma forma de aproveitar os recursos que eles têm»

1.6. Utilização do manual adoptado para trabalho de casa e exercícios/actividades seleccionados

Entre os professores é prática comum e generalizada a marcação aos alunos de trabalhos para casa com vista à exercitação e à consolidação das aprendizagens desenvolvidas durante as aulas; mas, sobretudo, com o propósito de fomentar hábitos e métodos de trabalho autónomo que dotem o aluno de competências básicas essenciais para a construção do seu próprio conhecimento.

Uma vez que um dos objectivos desta investigação é averiguar com que intuito os professores utilizam o manual escolar, perguntou-se aos sujeitos entrevistados se tinham por hábito marcar os trabalhos para casa com base no manual adoptado.

Tabela 12 – Utilização do manual adoptado para trabalho de casa

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Nem sempre						X		X			X	X		X	
Sim	X	X	X	X	X		X		X	X			X		X

Conforme ilustra a Tabela 12, todos os professores entrevistados afirmaram que marcam trabalhos para casa a partir do manual adoptado, ainda que cinco tenham salientado que nem sempre o fazem, como o comprovam estas declarações:

- «Nem sempre. [...] Para trabalhos de casa, não recorro muito ao manual.» (P06)
- «Por acaso... nem sempre o manual.» (P08)
- «Se veio na sequência de um trabalho que foi feito na aula com o manual, sim. Mas, também não é sempre» (P11)
- «Às vezes. Nem sempre.» (P12)
- «Nem sempre. Algumas actividades, sim, recorro ao manual, mas outras...» (P14)

Tendo em conta as respostas dos inquiridos, procurou-se então saber que exercícios e/ou actividades do manual adoptado seleccionam com maior frequência para trabalho de casa. A Tabela 13, que a seguir se apresenta, mostra os resultados apurados.

Tabela 13 – Exercícios/actividades do manual adoptado seleccionados para trabalho de casa

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Compreensão textual	X	X	X			X	X		X		X	X	X	X	
Funcionamento da língua	X	X	X	X		X		X	X		X	X		X	X
Produção escrita	X			X	X						X			X	
<i>Outros</i>	X		X			X			X	X			X		X

Dos quinze docentes entrevistados, onze responderam que seleccionam com mais regularidade exercícios do funcionamento da língua; e dez, questões relacionadas com a compreensão textual. Do total destes professores, oito privilegiam as duas tarefas.

Por sua vez, cinco dos inquiridos declararam que têm por hábito marcar, para trabalho de casa, actividades de produção escrita que o manual adoptado sugere.

Na categoria *outros*, cinco professores reconheceram que, não raro, o trabalho que é marcado para casa é aquele que, embora tenha sido iniciado na aula, não foi possível terminar no decurso da mesma:

«Eu, se calhar, eu não selecciono. Muitas vezes, não conseguimos fazer tudo na aula e, então, eu digo-lhes: “Vão fazer este exercício em casa.”» (P01)

«E, às vezes, [...] a aula termina e não tive tempo de fazer tudo o que planeava e mando: “Olhem, façam o texto para trabalho de casa!”» (P03)

«Se dei algum texto e se [...] não ficou escrito algum registo que eu achei importante, então, selecciono uma ou duas questões para eles fazerem, no âmbito da compreensão do texto.» (P09)

«Aquilo que esteja a fazer quando a aula termina.» (P10)

«Muitas vezes, é terminar um questionário que começámos a resolver na aula.» (P13)

Ainda dentro desta categoria, três dos docentes entrevistados referiram de forma imprecisa «Uma ou outra actividade lúdica» (P06), «de tudo um pouco» (P10), e «dou a parte informativa e eles levam a parte prática como trabalho de casa» (P15).

1.7. Os testes de avaliação escrita: saberes e competências aferidos e fontes utilizadas para sua a elaboração

Hoje, mais do que nunca, a avaliação é um conceito omnipresente na educação. Ainda que alvo de contestações de diversas frentes, o Estado procura exercer uma regulação estreita na avaliação dos manuais escolares, na avaliação das práticas pedagógico-didácticas dos

professores e na avaliação do percurso escolar dos alunos; neste caso, também ao impor a realização de Exames Nacionais no Ensino Básico às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Com efeito, actualmente, o tema da avaliação assume um papel fundamental no quadro da escola, em grande parte decorrente da ideia de que «uma *boa* avaliação torna *boa* a actividade de ensino e *boa* a actividade de aprendizagem.» (Méndez, 2002: 40).

Tendo em conta as práticas avaliativas docentes, procurou-se aqui averiguar que saberes e competências são aferidos nos testes escritos elaborados pelos professores que constituem a amostra deste estudo.

Tabela 14 – Saberes e competências avaliados nos testes de avaliação escrita

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Compreensão oral						X								X	
Compreensão textual	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Funcionamento da língua	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Produção escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Conforme se demonstra na Tabela 14, todos os professores que constituem a amostra deste estudo declararam que os seus testes de avaliação escrita são, normalmente, organizados em três grupos: o da compreensão textual, o do funcionamento da língua e o da produção escrita. Entretanto, dois docentes afirmaram que de forma pontual avaliam, igualmente, a compreensão oral:

«por exemplo, ou o manual sugere e traz [...], em termos de CD traz uma sugestão, ou tenho que criar e que recorrer, por exemplo, [a] *Sketches de Internet* ou elaboro um questionário» (P06)

«normalmente, em cada período, um dos testes tem compreensão oral: leio-lhes o texto e eles têm que responder a esse grupo.» (P14)

Como se pode verificar, os relatos dos inquiridos apontam para uma estruturação idêntica dos seus testes de avaliação escrita e semelhante às práticas pedagógicas no contexto

da sala de aula, em que a interpretação do texto, os exercícios do conhecimento explícito da língua e a produção escrita se destacam. Tendo em atenção a forma como, de uma maneira geral, os manuais de Língua Portuguesa são organizados, pode-se afirmar que os instrumentos de regulação elaborados pelos professores corroboram as concepções e os percursos educativos veiculados por estas ferramentas de ensino e de aprendizagem.

O mesmo se pode afirmar no que respeita à estrutura dos Exames Nacionais de Língua Portuguesa, agora também no Ensino Básico, que os docentes tendem a seguir como forma de preparação para os mesmos: «Eu tento seguir, mais ou menos, a estrutura dos exames» (P13).

No que respeita aos materiais e/ou recursos em que os inquiridos se baseiam para conceber e organizar os seus testes de avaliação escrita, a Tabela 15 dá conta daqueles que os professores se servem e dos que usam com maior incidência destacados com uma cor diferente:

Tabela 15 – Fontes utilizadas para a elaboração dos testes de avaliação escrita

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
<i>Internet</i>	X			X	X	X	X				X				X
Jornais, revistas				X	X		X								
Livros de análise		X											X		
Manual adoptado	X			X		X					X				X
Manuais escolares	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Manuais para-escolares			X			X		X					X	X	
Obra de leitura integral							X		X						
Testes de anos anteriores			X		X	X		X	X	X		X	X		X
<i>Outros</i>				X		X	X			X				X	

Quando questionados sobre as fontes usadas para fazer os seus testes de avaliação escrita, catorze dos professores entrevistados responderam que recorrem a manuais escolares, nove a testes de anos anteriores, sete à *Internet*, cinco ao manual adoptado, outros cinco a

manuais para-escolares (com testes, exames), três a jornais e/ou a revistas, dois a livros de análise e outros dois à obra de leitura integral.

Entretanto, na categoria *outros*, salientam-se referências a «material que eu já fiz [...], que eu trabalhei durante a aula» (P04); ao CD-áudio (P06); a «livros lá de casa, contos que eram dos meus filhos» (P07); a «testes que, entretanto, eu e as minhas colegas vamos sempre trocando» (P10) e a materiais cedidos por colegas (P14).

Das fontes enumeradas, as utilizadas de forma mais assídua para estruturar os testes escritos são os manuais escolares, segundo os relatos de nove dos inquiridos. Entre estes, um professor indicou também o manual adoptado.

Por sua vez, quatro docentes declararam que recorrem com maior incidência a testes de anos anteriores, ainda que sujeitos a ligeiras adaptações aos conteúdos explorados ao longo das aulas no ano lectivo a que se reportam.

A *Internet* é o recurso usado preferencialmente por um professor, assim como os jornais/revistas, os livros de análise e os manuais para-escolares.

Como se pode depreender dos testemunhos dos professores que integram este estudo, os diversos tipos de manual escolar são o suporte privilegiado para a elaboração dos testes de avaliação escrita; seguindo-se a *Internet* que, de acordo com os resultados, tem vindo a adquirir um papel fundamental nas práticas pedagógico-didácticas.

1.8. Estatuto conferido ao manual escolar na prática pedagógica docente e razões que presidem ao(s) modo(s) de apropriação dos professores

Tradicionalmente concebido para o aluno, com a finalidade explícita de transmitir conhecimentos, os manuais escolares tornaram-se um instrumento (in)dispensável nas práticas pedagógicas do professor, «assumindo as funções de selecção e organização de conhecimentos, de estruturação da aquisição de saberes, de avaliação, ainda que indirecta, de conhecimentos, concepções e práticas» (Castro, 1995: 62).

Por outro lado, o manual escolar legitima «o acto docente junto das famílias dos alunos e da sociedade em geral» (Tormenta, 1996: 56), ao mesmo tempo que possibilita um acompanhamento efectivo dos pais no percurso de ensino e de aprendizagem dos seus educandos. Além de assegurar a ligação entre a escola e os encarregados de educação – uma vez que a partir do mesmo estes podem e devem verificar e controlar os trabalhos de casa do aluno e, assim, acompanhar o desenrolar da aprendizagem dos seus filhos – o manual escolar

promove uma maior democratização do ensino, ao atenuar diferenças sócio-económicas e culturais no seio das famílias mais carenciadas.

Além disso, como ficou já dito no Capítulo I, muitas vezes o manual escolar é o único tipo de livro que a família compra e, por conseguinte, aquele «a que os alunos têm acesso, que lêem e consultam», até porque é o que predomina não só nas suas casas como também nas bibliotecas das escolas (Silva, 1999: 476).

Uma vez que os conhecimentos surgem organizados e distribuídos segundo uma progressão ordenada e uma estrutura fixa e repetitiva no âmbito de uma determinada disciplina, o manual escolar facilita o trabalho do professor e o do aluno.

Decorrente do exposto, os docentes que integram esta investigação foram questionados acerca da importância que atribuem à presença do manual escolar nas suas práticas pedagógicas, conforme se mostra na Tabela 16.

Tabela 16 – Perspectiva dos professores sobre a relevância do manual escolar na prática pedagógica

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Imprescindível	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
Imprescindível para o aluno											X	X			

De acordo com as respostas dos professores, treze consideram que o manual escolar é imprescindível nas suas actividades de ensino, enquanto dois afirmaram que este assume maior importância na aprendizagem do aluno.

Assim sendo, procurou-se igualmente perceber as razões que presidem às concepções dos inquiridos sobre a relevância deste dispositivo pedagógico, cujos resultados são a seguir ilustrados, na Tabela 17.

Tabela 17 – Critérios subjacentes ao estatuto conferido ao manual escolar

CATEGORIAS	PROFESSORES														
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Acessibilidade	X	X	X	X	X	X		X	X		X				X
Credibilidade			X										X		
Disponibilidade	X		X				X			X				X	
Orientação	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	
Rentabilização							X			X	X	X			
Tempo		X		X				X		X					X
Tradição								X					X		

Para onze docentes, o manual escolar serve como **orientação** do processo de ensino e aprendizagem, funcionando muitas vezes como o ponto de partida para as suas práticas, conforme o comprovam estas afirmações:

«Quer queiramos quer não [...], (se for um bom manual e bem escolhido), tem ali tudo aquilo que eu preciso.» (P01)

«se tiver o manual, arranjo sempre qualquer coisa para os miúdos trabalharem» (P03)

«Se ele vier bem organizado, eu posso ler e só completar aquilo que lá me falta.» (P04)

«É uma base de trabalho. Que, sendo de boa qualidade, pronto, junta o útil ao agradável...» (P06)

«[o] *feedback* tem que poder ser fornecido pelo manual.» (P07)

«temos ali o que é fundamental» (P08)

«Isso é, sem dúvida, muito importante que haja um manual, para nossa orientação, para facilitar um pouco o nosso trabalho.» (P09)

«o manual é uma “garantia” de que se eles quiserem estudar, o manual oferece-lhes, minimamente, o essencial para uma compreensão ou para estudo, para reforço daquilo que for feito na aula.» (P11)

«para o aluno... possivelmente, é bom ter um manual, ter um recurso, ter um caminho ali delineado» (P12)

«podemos sempre fazer bastante uso dos manuais, embora tenhamos, muitas vezes, que complementá-los, dependendo do manual» (P13)

«mesmo os alunos, quando nós não recorremos muito ao manual, eles sentem-se um bocado perdidos» (P14)

De acordo com as declarações de dez dos professores entrevistados, a **acessibilidade** reconhecida ao manual escolar é um dos critérios justificativos da importância conferida a este dispositivo no processo educativo:

«eu podia viver sem ele, mas, se calhar, ia ter muito mais trabalho» (P01)
«é muito trabalhoso para nós estar sempre a seleccionar, a pesquisar» (P02)
«dei esses cursos profissionais tinha que andar sempre a ver, à procura de informação. E ia buscar... a maior parte era num manual, manuais, porque era mais fácil para mim, porque eu já sabia onde estavam os conteúdos...» (P03)
«Poderia viver sem ele; sim. Obrigá-me-ia, é óbvio, [...] a uma pesquisa, a uma maior pesquisa» (P04)
«dá imenso jeito. Evita muito trabalho ao professor» (P05)
«um professor, não é, não deixa de ser um bom professor se não tiver um manual. Agora, acredite, em termos de preparação de aulas leva muito mais tempo» (P06)
«o facto de os miúdos terem aquele suporte de livro [...]; acho que lhes dá consistência para saber que é uma coisa que têm que estudar, que têm que preparar» (P08)
«acho que é muito facilitador. Quando é bom é quase, digamos assim, imprescindível.» (P09)
«para trabalho na aula, pode ser um instrumento de trabalho pessoal, ou de consulta ou de pesquisa...» (P11)
«embora desse mais trabalho ao professor, e que acho que dava, mas podia até ser aliciante para o professor preparar ele próprio os seus próprios materiais.» (P15)

Segundo cinco testemunhos, a **disponibilidade** associada ao manual escolar é um factor determinante para a sua utilização nas actividades educativas tanto de professores como de alunos:

«é aquilo que eles têm» (P01)
«facilita-nos, portanto, a nós professores como aos alunos, porque [...] eles têm sempre algo» (P03)
«ao alunos têm-no à mão, todos têm o livro, não há desculpas de não o terem» (P07)
«O manual é algo que se tem ali à mão e, como tal, é muito mais fácil usá-lo.» (P10)
«Temos sempre um apoio.» (P14)

Por sua vez, quatro dos inquiridos salientaram que a **rentabilização** do manual escolar, até porque os encarregados de educação investiram neste recurso, é um dos motivos que condiciona a sua utilização, como se pode verificar nestas citações:

«havia os pais a dizerem: “Pois, nós compramos o livro e, depois, a professora até nem usa o livro.”» (P07)
«partindo, também, do princípio que os encarregados de educação têm que comprar os manuais...» (P10)
«os pais compraram [...], investiram no manual» (P11)
«ao alunos compram o manual, também se sentem obrigados, os professores sentem-se um bocado obrigados a utilizar o manual porque o aluno gastou o dinheiro em comprá-lo.» (P12)

A este propósito, é ainda curioso constatar que, para alguns encarregados de educação, o cumprimento da “matéria” prevista para determinada área disciplinar depende directamente da leitura e/ou da serventia na íntegra do manual escolar:

«No ano passado numa turma, um encarregado de educação que é, é até aqui funcionário da escola: “A minha filha queixa-se que não deram a matéria, porque o manual não...”. E, já numa outra escola, houve uma vez um encarregado de educação que me disse que eu que não estava a dar a matéria, porque eles iam só na página vinte e tal do manual.» (P11)

Igual número de docentes argumentou que o parco **tempo** que tem disponível para preparar as aulas, devido ao trabalho acrescido nas escolas, é outro dos factores que regula o uso que faz do manual escolar, conforme os relatos que a seguir se transcrevem:

«não temos tempo [para estar sempre a seleccionar, a pesquisar]» (P02)

«Eu acho que o manual serve, sobretudo, para nos retirar essa falta de tempo que temos.» (P04)

«O tempo que estamos na escola, não é, não havia disponibilidade [...] para além da fonte que é o manual, recorrer a fontes diariamente [...] era difícil, quando nós despendemos muito tempo nesta burocracia toda das escolas, no sistema, não é.» (P08)

«Os professores não têm muito tempo disponível para procurarem outros materiais.» (P10)

«embora desse mais trabalho ao professor, e que acho que dava, mas podia até ser aliciante para o professor preparar ele próprio os seus próprios materiais [...] caso tivéssemos tempo, claro» (P15)

Por seu turno, dois dos testemunhos revelam que a **credibilidade** atribuída ao manual escolar é uma das razões que predispõe os professores para usar esta ferramenta de ensino:

«os manuais já [...] estão de acordo com [...] o Programa» (P03)

«os conteúdos [...] que fazem parte dos programas estão ali abordados de uma forma mais exaustiva ou mais superficial, mas acabam por estar lá» (P13)

Por último, outros dois professores explicaram que a utilização de um manual no processo de ensino e aprendizagem faz parte da **tradição** escolar, posição igualmente sustentada pela sua própria experiência enquanto alunos:

«Sempre trabalhei com manual e sempre os professores que me deram aulas trabalharam sempre com manuais» (P08)

«Também, há toda uma tradição do uso do manual e, tudo se faria sem manual, mas ia ser um bocado complicada a adaptação» (P13)

De facto, desde longos tempos que o uso do livro, enquanto suporte escrito, surge associado à actividade educativa (Castro, 1995; Dionísio, 2000), embora tenha vindo a assumir, até os dias de hoje, características e funções distintas daquelas que, então, desempenhava.

Actualmente, é inegável que o *livro escolar* constitui o instrumento fundamental do processo de ensino e aprendizagem ao possibilitar o acesso a temáticas, conteúdos, exercícios e/ou actividades em função das necessidades e dos objectivos visados, servindo de *guia* tanto

do professor como do aluno na realização de tarefas, dentro e fora do contexto da sala de aula (Tormenta, 1996).

Se, por um lado, o manual escolar é regulado pelo Estado; por outro, ele regula as práticas pedagógicas de professores e alunos, determinando e orientando o processo de ensino e aprendizagem, bem como os contornos e o ritmo do percurso escolar.

Isto mesmo se depreende dos dados apurados a partir das concepções dos professores de Língua Portuguesa que constituem a amostra desta investigação sobre o(s) uso(s) do manual escolar nas práticas docentes. O manual surge, assim, como o dispositivo configurador das aprendizagens legítimas a ensinar e a aprender. Ainda que seja da competência do professor organizar e gerir as suas aulas, o manual escolar inscreve-se na sua prática pedagógica como a «Bíblia»¹ orientadora da acção educativa.

Instrumento de acesso a um conhecimento organizado, capaz de promover a exercitação e a consolidação das aprendizagens elementares numa determinada área do saber, o manual escolar constitui a base de trabalho dos professores, na estruturação e na concretização das suas aulas, facilitando a tarefa docente; e é, muitas vezes, o principal recurso dos alunos, meio pedagógico através do qual constroem e consolidam os seus conhecimentos.

Os resultados obtidos neste estudo revelam, contudo, que o uso do manual escolar é fortemente condicionado pelos conteúdos programáticos que o mesmo contempla. Assim, além dos factores subjacentes à utilização deste instrumento, apontados pelos professores ao longo deste capítulo, em relação aos manuais de Língua Portuguesa de 7.º ano, objecto de adopção em 2006 para o ano lectivo de 2006/2007 e ainda em vigor, que enformam a nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), que a Portaria n.º 1488/2004 de 24 de Dezembro introduziu no sistema escolar português, foram manifestadas algumas apreensões que inibem o seu uso resultantes dos motivos, de forma sumária, se passam a explicar.

Tal como previsto pelas directrizes legais, em 2006 foram adoptados os manuais escolares de Língua Portuguesa para o 7.º ano de acordo com a TLEBS, apre(e)ndida, em muitos casos, de forma autodidacta pelos professores que não tiveram acesso à escassa oferta de formação nesta área; sendo bem visível a turbação e o conseqüente mal-estar que esta imposição da TLEBS, debilmente esclarecida, gerou no seio de grande parte do corpo docente.

¹ «É assim: o manual para mim é sempre o suporte. É tipo a Bíblia.» (P03)

Entretanto, no decorrer do ano de 2007, foi suspensa a aplicação da TLEBS no Ensino Básico, conforme consta no Artigo 4.º da Portaria n.º 476/2007 de 18 de Abril que revoga os números 4.º e 5.º da Portaria n.º 1147/2005 de 8 de Novembro. Esta decisão fundamentou-se no facto de a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) proceder, até Janeiro de 2009, à revisão dos programas das disciplinas de Língua Portuguesa dos 2.º e 3.º Ciclos, cuja entrada em vigor está prevista para o ano lectivo de 2010/2011². Da mesma forma, a Portaria n.º 476/2007 de 18 de Abril suspendeu até 2010 os processos de adopção de novos manuais de Língua Portuguesa para os 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.

Pelo exposto, facilmente se conclui que, neste momento, alunos e professores de Língua Portuguesa de 7.º ano se vêem obrigados a trabalhar com um manual cuja terminologia linguística vai contra a nomenclatura gramatical *tradicional* que, por decreto, foi (re)integrada no processo de ensino/aprendizagem.

Ainda que o manual não seja o único recurso pedagógico-didáctico e que os docentes possam «elaborar materiais didáctico-pedagógicos próprios, em ordem ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e de acordo com os objectivos definidos nos programas, desde que tal não implique despesas suplementares para os alunos.»³, a questão aqui descrita é geradora de polémicas e embaraços, quanto mais não seja pelo poder que os manuais escolares detêm enquanto registo escrito de uma *verdade absoluta* (Tormenta, 1996).

Partindo deste pressuposto, transcrevem-se alguns dos relatos dos sujeitos inquiridos neste estudo, que denunciam a controvérsia gerada em torno deste assunto no seio da classe docente, bem como justificam o facto de os professores recorrerem com menor incidência aos manuais de 7.º ano:

«em relação ao 7.º, há alguns exercícios que eu mando fazer, mas tenho que adaptar uma vez que não está de acordo com a nova terminologia, por isso as fichas gramaticais também algumas não posso aproveitar na íntegra...» (P03)

«Por exemplo, o ano passado, eu tive um manual no 7.º ano e, raramente, o utilizei. [...] Porquê? Porque é um material desnecessário. Porquê? Porque tem a parte gramatical que está sobre... ainda é sobre a TLEBS, que não está agora a ser utilizada; ora, tudo o que é gramatical foi tudo banido.» (P04)

«No 7.º ano, eu tenho um manual que tem uma experiência pedagógica que não surtiu efeito, que era a Nova Terminologia Linguística. Ora, eu não me posso basear muito num manual deste tipo, porque o que eu estou a leccionar aos meus alunos é a antiga

² Portaria n.º 476/2007 de 18 de Abril.

³ Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto, Artigo 5.º, ponto 3.

terminologia. Portanto, não posso usar. Uso os textos, a interpretação textual, mas, depois, tudo o que tem a ver com o funcionamento da língua, a gramática propriamente dita, eu não posso usar.» (P05)

«Há dois anos, eu tive um manual de 7.º que, pronto, ele já estava muito voltado para a TLEBS; depois, houve aquela confusão: entra não entra, ficou suspensa; e vimos ali um pouco a complicação em termos de trabalho com ele.» (P06)

«o [manual] do 7.º, que foi aquela questão da Terminologia Linguística, foi muito desagradável trabalharmos com ele, mesmo no ano em que estávamos a tentar implementar a nova terminologia.» (P11)

Preocupações idênticas foram observadas relativamente ao processo de *apreciação, selecção e adopção* de manuais escolares, o qual ocorre, muitas vezes, em condições físicas e temporais que impossibilitam práticas eficazes e plenamente conscientes dos professores na escolha do manual mais adequado àquele ano de escolaridade e à realidade sócio-cultural dos alunos a que se destina. Ainda que parcamente referido nos testemunhos dos professores – até porque não era este o tema que se propunha estudar e sobre o qual deviam discorrer – algumas declarações corroboram estes pressupostos:

«Quando temos o do 8.º ano, em que eu raramente até o utilizo. [...] Porque acho que ele não está bem estruturado, não tem grande... o questionário não é muito bom, também. Pronto, não sei, na altura, fomos nós que o seleccionámos, mas, depois, quando começamos a manuseá-lo, acho-o muito pobre. (P02)

«acho que a escolha dos manuais com que trabalhei, quer no 7.º, no 8.º e quer no 9.º, foram um bocadinho escolhas... infelizes. Quando eu digo infelizes, na medida, eu compreendo porquê, porque quando temos que escolher os manuais são tantos, e muitas vezes (até não sei qual foi aqui o critério) distribuem-se uns para uns colegas e outros para outros e, depois, a oportunidade que temos de apreciar com pormenor os manuais é de dois ou três. E, muitas vezes, até nem é esse o escolhido. E, também, sabemos que quando começamos a usar o manual ele, muitas vezes, não corresponde àquilo que nós esperávamos dele.» (P11)

Apesar dos aspectos negativos dos manuais escolares aqui reconhecidos e denunciados pelos professores, mantém-se a proeminência destas ferramentas pedagógico-didácticas nas práticas docentes, tanto na preparação como na concretização das aulas. No entanto, segundo os testemunhos dos inquiridos o manual escolar é *imprescindível* «se for um bom manual e bem escolhido» (P01), se ele for «de boa qualidade» (P06), «se ele estiver bem estruturado, se ele [...] poupar tempo de pesquisa, se ele estiver actualizado» (P04). Quando na perspectiva dos professores assim não acontece, estes recorrem a fotocópias, para suprir informações omissas

e/ou incompletas no manual adoptado, apesar dos constrangimentos que esta estratégia possa causar no decurso das actividades lectivas, manifestados nos seguintes depoimentos:

«as fotocópias, por vezes, perdem-se... enfim, não é tão prático» (P01).

«portanto, havia casos de colegas... de manuais que eram mal escolhidos e, depois, era muitas fotocópias, muitas coisas e, depois, os miúdos andavam com as folhas todas soltas.» (P07)

«As fotocópias, pronto, nas mãos de alunos mais cuidadosos são colocadas em micas, em portefólios, mas, depois, uma grande parte de alunos, andam todas dobradas na pasta, no meio do caderno de Matemática anda a ficha de Português, depois, já não sabem.» (P13)

«se os alunos utilizarem mais o manual, [...] é mais prático para eles, porque eles esquecem-se, mesmo tendo um portefólio, eles esquecem-se frequentemente das folhinhas, das fichas informativas, e, às vezes, isso complica um bocado o andamento da aula, porque se há uma ficha que não foi resolvida na totalidade numa aula e é necessária na outra... Eu, às vezes, até opto por recolhê-las, para ter a certeza que na aula seguinte as tenho.» (P15)

Em suma, os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo das respostas dos professores de Língua Portuguesa que participaram neste estudo suscitam algumas reflexões, derivadas da constatação de que as práticas docentes confirmam e perpetuam a supremacia do manual escolar no processo de ensino e de aprendizagem, instrumento este que continua a exercer um forte poder de regulação das práticas pedagógicas tanto na preparação, como na operacionalização das actividades lectivas. Esta atitude é largamente justificada, por um lado, pelo facto de o manual escolar ser imposto pelos normativos legais e, por outro, por facilitar a tarefa do professor que acaba por confiar nos agentes responsáveis pela elaboração destes materiais.

No Capítulo IV, que encerra este trabalho de investigação, são tecidas algumas considerações finais sobre o(s) modo(s) de apropriação do manual escolar, tendo como ponto de partida as concepções dos professores acerca da(s) sua(s) prática(s) de ensino.

Capítulo IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objectivo principal contribuir para aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre as perspectivas dos professores de Língua Portuguesa relativamente ao manual escolar enquanto instrumento pedagógico-didáctico ao serviço das actividades educativas.

A análise dos dados obtidos a partir das quinze entrevistas aplicadas a docentes de Língua Portuguesa do 3.º Ciclo do Ensino Básico permite retirar algumas conclusões acerca das concepções dos professores sobre o(s) modo(s) de utilização do manual escolar nas suas práticas de ensino, bem como sobre as razões que presidem a essa(s) forma(s) de apropriação.

Assim, a partir dos depoimentos dos professores, é possível verificar que, embora se note uma presença mais assídua e generalizada da *Internet* nas actividades educativas, na verdade, tal como observa Rodrigues (2000: 42),

«O livro escolar, apesar da difusão e proliferação de outros meios e independentemente das formas que tem tomado ao longo dos tempos, continua a ser o instrumento pedagógico por excelência.»

Subserviente a um Programa oficial e protagonista da acção educativa, o manual escolar destina-se por princípio aos alunos, assumindo o papel principal na organização, na construção e na apropriação das suas aprendizagens. Segundo Castro e Sousa (1998: 45),

«No caso do Português/Língua Portuguesa poder-se-á [ainda] olhar para os respectivos “manuais escolares” como lugares em que são veiculadas representações sobre a linguagem, sobre a língua portuguesa e sobre as práticas comunicativas.»

Tal como esclarecem vários autores (Castro, 1995; Choppin, 1992; Dionísio, 2000; Richaudeau, 1979; entre outros), cujos trabalhos se debruçaram sobre manuais escolares, estes dispositivos tendem a apresentar os conteúdos essenciais ao ensino e à aprendizagem de uma forma estruturada, conduzindo os alunos no seu percurso escolar ao mesmo tempo que facilitam o trabalho docente.

Segundo os dados apurados nesta investigação, os motivos que fundamentam as opções dos professores em relação aos materiais que tendencialmente usam nas suas actividades de ensino prendem-se, sobretudo, com o facto de o manual, em termos práticos, ser um

instrumento mais funcional e acessível tanto para professores como para alunos que o *têm mesmo à mão*, ao contrário de outros recursos, cuja utilização pode estar condicionada pelos requisitos e limitações a eles associados¹. Conforme explica Choppin (1992), no contexto da sala de aula, o manual escolar permite ao professor a gestão do trabalho do grupo turma, uma vez que todos os alunos dispõem do mesmo instrumento didáctico.

Relativamente ao computador e/ou à *Internet* em específico, é interessante observar que, em alguns dos testemunhos recolhidos, transparece mesmo a ideia de um certo retraimento dos professores no seu emprego o qual tende a concretizar-se mais no sentido de possibilitar aos alunos o manuseamento pontual de uma ferramenta que vai ao encontro dos seus interesses, mas que nem sempre parece surtir os efeitos desejados em termos de aprendizagem.

No que concerne à proliferação dos computadores, na sala de aula, também o parecer de Apple (2002: 120) evidencia uma certa reserva quanto à sua utilização, na medida em que, na opinião do autor:

«Não existem garantias de que o conjunto deste material tenha qualquer valor educacional importante. Muitas vezes, acontece precisamente o contrário.»

Além dos aspectos entretanto enunciados, saliente-se que o significado atribuído pelos professores de Português ao manual escolar deve também ser interpretado como o reconhecimento da centralidade que os textos e todas as actividades que decorrem dos mesmos têm na aula de Língua Portuguesa. Como se pode depreender dos depoimentos obtidos, os professores de Português focalizam a sua atenção na leitura de textos a partir dos quais são desenvolvidas todas as 'outras' actividades².

De uma forma geral, esta tendência é claramente assinalada pelas preferências manifestadas pelos professores na selecção das propostas de actividades do manual adoptado na planificação e na concretização das suas aulas, bem como para trabalho de casa, que na sua maioria gravitam em torno dos exercícios de compreensão textual e de funcionamento da língua.

¹ «Porque há aquele problema, às vezes, funciona a *Internet*, outras vezes, não. Também requisito, embora sem grande sucesso, os portáteis. Só que, as experiências que já fiz não foram lá muito positivas» (P15).

² «[Privilegio] a análise de texto, porque é a partir daí que eu, depois, posso fazer tudo o resto.» (P01).

Atendendo, ainda, ao facto de os testes de avaliação escrita serem habitualmente organizados em três grupos – um de compreensão textual, um de funcionamento da língua e outro de produção escrita – e de que, agora, também os alunos do Ensino Básico são sujeitos a provas de cariz nacional (como as Provas de Aferição, nos 4.º e 6.º anos, e os Exames Nacionais, no 9.º ano) que atribuem uma importância significativa à parte da interpretação de textos, os professores tendem a seguir e a reforçar práticas idênticas³. Como tal, verifica-se que, na elaboração dos seus instrumentos de regulação, os docentes servem-se, sobretudo, de manuais escolares e para-escolares que, de acordo com as concepções dos professores, obedecem às directrizes ministeriais e são ajustados à faixa etária a que se destinam.

Recomendado pelas autoridades educativas e escolhido pelos professores, a credibilidade do manual escolar parece assim continuar inabalável, o que justifica, pelo menos em parte, o facto de se manter como «o meio pedagógico central do processo tradicional de escolarização» (Magalhães, 1999: 285). Na perspectiva de Tormenta (1996: 56), o poder conferido ao manual escolar advém da ideia de que o «livro sabe mais do que o professor, passando a ocupar o papel de guia e de conselheiro dos alunos.»

Não obstante algumas *gralhas* e/ou *lacunas* apontadas aos manuais escolares pelos professores no Capítulo III, os resultados descritos e analisados neste estudo confirmam a proeminência do manual escolar nas práticas pedagógicas docentes, tanto na preparação como na concretização das suas aulas. Todavia, tomando como referência os pontos de vista dos sujeitos entrevistados, este instrumento constitui um auxiliar imprescindível «se for um bom manual e bem escolhido» (P01), se ele for «de boa qualidade» (P06), «se ele estiver bem estruturado, se ele [...] poupar tempo de pesquisa, se ele estiver actualizado» (P04). Caso contrário, segundo os depoimentos dos inquiridos, as fotocópias são a alternativa mais comum, e de uso generalizado, para suprir informações omissas e/ou incompletas no manual adoptado, ainda que associado a este material suplementar surjam algumas desvantagens ao trabalho docente no decurso das actividades lectivas, entre as quais se destacam a ausência de responsabilidade de alguns alunos que ora perdem as folhas soltas ora se esquecem delas em casa⁴.

Perante este cenário, facilmente se compreende que os professores manifestem preferência pelo uso do manual escolar, até porque «um livro é sempre um livro» (P13), o que

³ «Eu tento seguir, mais ou menos, a estrutura dos exames» (P13).

⁴ «As fotocópias, pronto, nas mãos de alunos mais cuidadosos são colocadas em micas, em portefólios, mas, depois, uma grande parte de alunos, andam todas dobradas na pasta, no meio do caderno de Matemática anda a ficha de Português, depois, já não sabem.» (P13).

dá consistência material aos seus utilizadores pois «os alunos têm-no à mão, todos têm o livro, não há desculpas de não o terem» (P07). À luz do que afirma Choppin (1992), o carácter impresso e, portanto, permanente do manual escolar concorre favoravelmente para a aprendizagem dos alunos que a ele podem aceder sempre que o desejarem e/ou as circunstâncias o exigirem.

Na aceção de Bénitez (2000), o manual escolar é um livro manuseável em termos de dimensão, mas também porque encerra os saberes básicos – ditados pelo Estado – indispensáveis ao percurso escolar, concorrendo também para a aculturação dos mais jovens ao difundir, de forma mais ou menos explícita, conhecimentos e valores socialmente reconhecidos.

Se, para o aluno, o manual escolar preenche, sobretudo, funções de suporte de saberes, de sistematização e de consolidação das aprendizagens; para os professores, constitui um auxiliar indispensável nas suas práticas de ensino.

Efectivamente, os testemunhos dos docentes que participaram nesta investigação corroboram os resultados obtidos em estudos anteriores: o manual escolar é o protagonista da acção pedagógica⁵. Entre outros aspectos que justificam a supremacia do manual escolar no processo de ensino e aprendizagem, salienta-se, no discurso dos professores, o facto de a sua adopção ser imposta pelos normativos legais e, por conseguinte, ser de aquisição obrigatória para os pais, que querem ver rentabilizado o seu investimento. Assim sendo, os professores, não raro, concebem o recurso ao manual escolar como uma imposição externa, por parte do Ministério da Educação, que acaba por se estender aos pais.

Na verdade, a partir do momento em que é legalmente imposto às famílias a compra de um manual escolar à maioria das disciplinas do Currículo, aquelas são obrigadas a investir somas consideráveis suplementares, no início de cada ano lectivo; daí que procurem pressionar os professores a rentabilizar a quantia despendida na aquisição destes materiais.

Aliás, uma das preocupações que emerge dos relatos de alguns professores é, precisamente, a sujeição a um Programa oficial, demasiado extenso, que se vêem legalmente obrigados a cumprir dentro das restrições temporais⁶ definidas pela carga horária atribuída à disciplina de Língua Portuguesa. Se atendermos ao facto de que o novo Estatuto da Carreira Docente considera a «realização das actividades lectivas»⁷ como um dos parâmetros classificativos da avaliação de desempenho dos docentes, a pressão exercida junto dos

⁵ «Quando é bom é quase, digamos assim, imprescindível.» (P09).

⁶ «o tempo também não é muito, sabe, são dois blocos de 90 minutos, quem me dera ter três» (P08).

⁷ Artigo 45.º, ponto 1, alínea b).

professores para o cumprimento do Programa acentua-se ainda mais⁸. Tal como esclarece Choppin (1992), o ritmo imposto pelo Programa, e que é quantitativamente inflacionado pelos manuais escolares, tende a coarctar a autonomia pedagógica do professor, circunscrevendo-o e pressionando-o ao cumprimento de um Programa.

Esta falta de tempo para a concretização das funções pedagógico-didáticas previstas é igualmente evidenciada nos discursos de alguns professores que reclamam do acréscimo de trabalho burocrático e da componente não lectiva que acabam por sobrecarregar o volume de tarefas docentes quotidianas na escola, mas também em casa, pelo que o princípio assumido de que os manuais já «estão de acordo com o Programa» (P03) e o facto de os seus conteúdos se apresentarem devidamente organizados de forma equilibrada no manual escolar constituem argumentos fundamentais para o uso frequente deste utensílio em detrimento de outros recursos⁹.

Mas são, acima de tudo, os alunos que, segundo os testemunhos apurados, determinam as escolhas da maioria dos professores relativamente aos recursos pedagógico-didáticos que procuram utilizar nas suas aulas. Com efeito, evidencia-se nas declarações dos docentes a preocupação de ir ao encontro das preferências dos alunos, das suas competências e/ou dificuldades, de modo a promover um ensino mais motivador e uma aprendizagem bem sucedida.

Em suma, tomando como referência os pontos de vista dos professores e procurando responder de forma sumária aos objectivos inicialmente delineados no segundo capítulo, pôde concluir-se neste estudo que:

i) apesar de se verificar uma tendência generalizada para recorrer à *Internet*, sobretudo, para fins de pesquisa; o manual escolar é utilizado pela totalidade dos professores entrevistados, na planificação das suas aulas;

ii) os critérios que presidem à selecção dos recursos pedagógico-didáticos para preparação das actividades lectivas são, em primeiro lugar, os alunos e, depois, os conteúdos programáticos;

⁸ «temos um Programa que tentamos cumprir ao máximo. [É] sempre essa preocupação... há sempre essa preocupação, aquela sombra ali a dizer-nos: “Cuidado, tens que avançar!”» (P01).

⁹ «[O manual] traz vantagens sobre o tempo, não é, porque para andar sempre a recolher materiais é pouco tempo, não é, não se proporciona a isso. O tempo que estamos na escola, não é, não havia tanta disponibilidade, não é. [...] Se tivéssemos que recorrer, para além da fonte que é o manual, recorrer a fontes diariamente, não é, quando tivéssemos o material era difícil, quando nós despendemos muito tempo nesta burocracia toda das escolas, no sistema, não é.» (P08).

iii) os textos do manual adoptado, bem como as actividades que a partir dos mesmos se desenvolvem, são as propostas de trabalho preferencialmente seleccionadas pelos professores;

iv) também neste caso, são os alunos que influenciam as escolhas dos professores que procuram ter em conta as suas preferências, os seus conhecimentos e/ou as suas dificuldades, com vista a estimular o seu interesse e a fomentar um ensino e uma aprendizagem bem sucedidos;

v) a regularidade com que os professores recorrem ao manual escolar no decurso das suas aulas está intimamente relacionada com o seu grau de satisfação em relação ao mesmo;

vi) para suprir aspectos omissos ou menos satisfatórios do manual escolar, os professores servem-se de fotocópias, não raro, também de outros manuais escolares;

vii) todos os professores recorrem ao manual adoptado para marcação dos trabalhos de casa, ainda que alguns o façam apenas pontualmente;

viii) as propostas de trabalho do manual adoptado seleccionadas com maior incidência para trabalho de casa são os exercícios de compreensão textual e os de funcionamento da língua (neste caso, sobretudo, do caderno de actividades do manual adoptado);

ix) para elaborar os testes de avaliação escrita, a quase totalidade dos professores entrevistados recorre a manuais escolares (saliente-se que o manual adoptado e os manuais para-escolares foram igualmente referidos);

x) as principais razões apontadas pela maioria dos professores ao longo do seu discurso relativamente ao(s) uso(s) que fazem do manual adoptado prendem-se com o facto de este instrumento:

a) servir de ponto de partida para a leccionação dos conteúdos previstos no Programa e contemplados no manual adoptado;

b) constituir um apoio informativo e documental dos conteúdos básicos para o processo de ensino e de aprendizagem, acessível a todos os intervenientes nas actividades escolares;

c) possuir uma vertente prática em termos de utilização, que facilita a professores e a alunos o recurso ao mesmo;

d) ser um gasto dos encarregados de educação que querem ver rentabilizado o seu investimento;

e) facilitar a tarefa do professor que se depara, cada vez mais, com uma sobrecarga excessiva de trabalho no âmbito da escola, que lhe deixa pouco tempo para proceder à pesquisa e selecção (n)outros materiais de apoio ao ensino.

Na realidade, com o alargamento da escolaridade obrigatória (agora, para doze anos) voltada para as *massas* em que, no mesmo ano de escolaridade e na mesma sala de aula, coexistem realidades sócio-culturais e económicas tão diversas quanto divergentes, o professor depara-se com dificuldades acrescidas no exercício da sua actividade de ensino e na tarefa acrescida de educador. No exercício da sua profissão docente, o professor convive a nível de aproveitamento e de comportamento com uma grande heterogeneidade de alunos (por lei, entre 24 e 28 em cada turma), devendo agir em conformidade com os valores democráticos socialmente reconhecidos e aceites.

Os resultados descritos e analisados ao longo do Capítulo III apontam para a necessidade de os professores serem capazes de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, verdadeiramente eficazes na construção de uma *escola inclusiva* e, acima de tudo, apelativa. Neste sentido, compete aos professores questionar-se sobre o papel tradicionalmente atribuído aos saberes escolares, desempenhos desajustados à realidade sócio-educativa contemporânea e metodologias de ensino meramente transmissivas, assim como sobre a *indiferença à diferença* (Cosme & Trindade, 2002).

Partindo do princípio de que a acção pedagógico-didáctica se centra na sala de aula, entre dissemelhantes, cabe sobretudo ao professor a tarefa de organizar e estruturar os conteúdos a leccionar, bem como a de gerir conflitos, mais ou menos, problemáticos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, a observação atenta da realidade circundante, a reflexão sobre a sua prática pedagógica e a interacção pessoal entre professor/aluno(s) são aspectos preponderantes na promoção e o fomento do sucesso escolar e educativo. Para tal, o professor deve ser capaz de cimentar uma relação de cooperação, empatia e entreajuda entre os indivíduos implicados no processo de ensino e aprendizagem, propiciando o desenvolvimento de competências que permitam a aplicação eficaz, na prática pedagógica, dos conteúdos relacionados com determinada área disciplinar, mas também dos recursos pedagógico-didácticos e das metodologias adequados, com vista a um crescimento autónomo dos alunos na construção do saber(-fazer), objectivo este primordial de toda a escola entretanto delegado, em grande parte, na figura do professor. Para adoptar estratégias de ensino

adequadas dever-se-á ter em conta que diferentes turmas/indivíduos exigem métodos de ensino diferenciados, não esquecendo as possibilidades que os diversos modelos de ensino no seu conjunto têm para oferecer, até porque nenhum «método exclusivo conocido tiene éxito con todos los alumnos ni alcanza todos los objetivos.» (Joyce & Weil, 1985: 19)

Considerando o que foi dito, o professor deve assumir uma *postura reflexiva* e, a partir da *leitura* atenta da sua *prática docente*, terá de ser capaz de a interpretar e de agir sobre ela, transformando-a de modo a ir ao encontro das necessidades reais de aprendizagem dos alunos. Como afirma Nóvoa (1992: 9), a profissão docente «*precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.*»

De qualquer forma, nunca é demais salientar que o manual constitui apenas uma das ferramentas pedagógico-didácticas e que, apesar de aquele ser imposto nas práticas de ensino e aprendizagem pelas directrizes legais, o papel do professor no modo como se apropria deste instrumento é decisivo para a concretização efectiva dos objectivos visados pela escola.

Ao longo deste trabalho houve a preocupação de responder aos objectivos inicialmente traçados. No entanto, teria sido interessante auscultar igualmente as percepções dos alunos sobre o(s) uso(s) do manual escolar, realizando um estudo comparativo entre as suas perspectivas e as dos professores, o que poderá ser feito num eventual futuro estudo.

Pela actualidade de que se reveste a avaliação e a certificação de manuais escolares bem como a implementação dos novos *Programas de Português do Ensino Básico* seria talvez pertinente analisar, em investigações futuras, os manuais de Língua Portuguesa que serão objecto de adopção em 2010, para os 1.º, 6.º e/ou 7.º anos de escolaridade¹⁰, com o intuito de averiguar as eventuais mudanças operadas nestes utensílios ou se, pelo contrário, «só muda a capa, os textos são os mesmos para aí de há dez anos ou doze» (P07).

¹⁰ Despacho n.º 29865/2007 de 28 de Agosto.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003). *Supervisão da Prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, Isabel (1996). «Ser professor reflexivo». In Isabel Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 171-189.
- ALARCÃO, Isabel & ROLDÃO, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALMEIDA, Leandro S. & FREIRE, Teresa (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- ALTET, Marguerite (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael (2002). *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BARBEIRO, Luís (2003). *Escrita. Construir a aprendizagem*. Braga: IEP. Universidade do Minho.
- BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes & PADILHA, Simone de Jesus (2005). «Metodologia de análise de livros didáticos de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades». In Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Brasil: Autêntica Editora, pp. 119-145.
- BATISTA, António Augusto G. (1997). *Aula de Português. Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.

- BENÍTEZ, Manuel de Puelles (2000). «Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento». *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 5-11.
- BENTO, Maria da Conceição (1999). «Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 111-120.
- BERENBLUM, Andrea (2003). *A invenção da palavra oficial. Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 80-109.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRITO, Ana Parracho (1999). «A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 139-148.
- CABRITA, Isabel (1999). «Utilização do manual escolar pelo professor de Matemática». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1149-160.
- CAMPS, Anna (2005). «Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita». In José António Brandão Carvalho e Luís Filipe Barbeiro e António Carvalho da Silva e Jorge Pimenta (orgs.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. Actas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: IEP. Universidade do Minho, pp. 11-26.

- CARVALHO, Adalberto Dias de (2007). «O manual escolar do século XXI – Estudo comparado da realidade portuguesa no contexto de alguns países europeus». Porto: www.observatorio.org.pt (acedido em 15/12/2008).
- CARVALHO, José António Brandão (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: IEP. Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão (1999). *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: IEP. Universidade do Minho.
- CARVALHO, Rómulo de (1985). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, Clara & CACHAPUZ, António (2005). «Os manuais escolares na formação inicial dos professores de Ciências Naturais». In Isabel Alarcão, António Cachapuz, Teresa Medeiros, Helena Pedrosa de Jesus (orgs.). *Supervisão. Investigação em contexto escolar*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Governo dos Açores – Direcção Regional da Educação e Universidade dos Açores, pp. 263-290.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (1999). «Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 189-196.
- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes (1998a). «Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa». In Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa (orgs.). *Linguística e Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 43-68.

- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1998b). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Coimbra: Angelus Novus.
- CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- CHOPPIN, Alain (1999). «Les manuels scolaires – de la production aux modes de consommation». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3-17.
- CHOPPIN, Alain (2000). «Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 13-37.
- CHOPPIN, Alain (2004). «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte». *Educação e Pesquisa*, 30 (03), pp. 549-566.
- COELHO, Ana Maria Ferraz da Silva Fraga (2004). *Manuais escolares de Matemática do 1.º Ciclo. Contribuição para a compreensão do processo de adoção*. Dissertação de Mestrado não publicada, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2002). *Teoria – guias práticos. Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, Maria Alice Alves da Costa (2007). *Ideias dos professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- ECO, Umberto (2007). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Barcarena: Editorial Presença.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classe. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, António Gomes (1999). «O Portugal do Estado Novo para as crianças do ensino primário». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, pp. 137-153.
- FODDY, William (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- GÉRARD, François-Marie & ROEGIERS, Xavier (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- HUOT, Hélène (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Seuil.
- IGREJA, Manuel de Azevedo Almeida (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Dissertação de Mestrado não publicada, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- INFANTA, M. José & SILVA, M. Susana & ALARCÃO, Isabel (1996). «Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. Os casos como estratégia de supervisão reflexiva». In Isabel Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 151-169.
- JOHNSEN, Egil Borre (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- JOYCE, Bruce & WEIL, Marsha (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- LEANDRO, Rosalina Nogueira (2006). *Insucesso escolar na Matemática: um (outro) olhar. Percepção dos alunos do 6.º ano do Ensino Básico sobre o insucesso escolar na Matemática*. Dissertação de Mestrado não publicada, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- LOMAS, Carlos (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol I. Barcelona: Paidós.
- LOUREIRO, Carlos (2001). *A docência como profissão. Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições Asa.
- LÜCKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de (1999). «Um apontamento para a história do manual escolar. Entre a produção e a representação». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 279-301.
- MAGALHÃES, Justino (2006). «O manual no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal.» *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 3-4.

- MCMILLAN, James H. & SCHUMACHER, Sally (2003). *Research in education. A conceptual introduction*. Nova Iorque: Longman.
- MÉNDEZ, J.M.Álvarez (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, José Carlos (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, António (org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- PAULO, João Carlos (1999). «A ensinar como um mestre. Manuais e organização da cultura escolar em perspectiva histórica». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 355-365.
- PINTO, Mariana Oliveira (1999). «Manuais escolares de Língua Portuguesa. Uma análise das propostas de ensino/aprendizagem de conceitos sintácticos». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 375-386.
- PINTO, Teresa (1999). «A avaliação dos manuais escolares numa perspectiva de género». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 387-395.

- POULSON, Louise (2005). «As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha (1989-2004)». In Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (orgs.). *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 13-29.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RICHAUDEAU, François (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris: UNESCO.
- RODRIGUES, Angelina da Silva Peixoto Ferreira (2000). *O ensino da literatura no Ensino Secundário: uma análise de manuais para-escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- RODRIGUES, Angelina Ferreira (1999). «Das configurações do manual às representações de literatura». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 423-440.
- SILVA, António Carvalho da (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (1999). «Manuais escolares e frequência de bibliotecas». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 475-483.
- SOARES, Magda (2002). *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática.

- TORMENTA, José Rafael (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (orgs.) (2005). *Livros didácticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Brasil: Autêntica Editora.
- VIDIGAL, Luís (1996). *Os testemunhos orais na escola. História oral e projectos pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- VIEIRA, Amélia Sofia da Silva (2005). *O desenvolvimento da competência da leitura em manuais escolares de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado não publicada, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa Editores.
- VIEIRA, Flávia; MARQUES, Isabel & MOREIRA, Maria Alfredo (1999). «Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 527-544.
- YIN, Robert K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- ZABALZA, Miguel (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO CITADA

Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho: regulamenta a Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro: sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de Fevereiro: cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro: regula o concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro: estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do Currículo Nacional.

Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro: estabelece o sistema de adopção, o período de vigência dos manuais escolares e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares.

Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto: define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares dos ensinos Básico e Secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e empréstimo de manuais escolares.

Despacho n.º 29865/2007, de 28 de Agosto: aprova o calendário das adopções de manuais escolares.

Portaria n.º 1628/2007 de 28 de Dezembro: define os conceitos e os procedimentos para a adopção formal e divulgação da adopção dos manuais escolares.

Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril: altera a Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro.

Portaria n.º 1147/2005, de 8 de Novembro: adopta, relativamente ao Ensino Básico e a partir do ano lectivo de 2005-2006, a experiência pedagógica da Terminologia Linguística para os ensinos Básico e Secundário, aprovada pela Portaria n.º 1488/2004 de 24 de Dezembro, com as especificidades constantes deste diploma.

Portaria n.º 1488/2004 de 24 de Dezembro: adopta, a título de experiência pedagógica, a Terminologia Linguística para os ensinos Básico e Secundário.

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO(A) DOCENTE – ANEXO 1

Dados pessoais1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

Dados profissionais

1. Local de trabalho:

1.1. Escola _____

2. Habilitações:

2.1. Licenciatura _____

2.2. Especialização _____

2.3. Mestrado _____

2.4. Doutoramento _____

3. Ano de início da actividade docente: _____ Número de anos de serviço: _____

4. Situação profissional:

4.1. Profissionalizado _____ Não profissionalizado _____

4.1.1. Estágio integrado _____

4.1.2. Outro _____ Qual? _____ Ano lectivo: ____ / ____

4.2. Quadro de escola [QE] _____

4.3. Quadro de Zona Pedagógica [QZP] _____

4.4. Contratado(a) _____

5. Níveis de escolaridade

5.1. que lecciona no presente ano lectivo: _____

5.2. que tem leccionado com mais frequência: _____

6. Número de turmas em cada nível de ensino, no presente ano lectivo:

6.1. 7.º ano 8.º ano 9.º ano 10.º ano 11.º ano 12.º ano

7. Manual escolar adoptado:

7.1. no 7.º ano de escolaridade: _____

7.2. no 8.º ano de escolaridade: _____

7.3. no 9.º ano de escolaridade: _____

8. Cargos pedagógicos exercidos ao longo da carreira docente:	Anos anteriores	Este ano
8.1. Orientação de Estágio		
8.2. Coordenação de Departamento		
8.3. Subcoordenação de Área Disciplinar		
8.4. Coordenação de Directores de Turma		
8.5. Direcção de Turma		
8.6. Outro(s): _____ _____		

ANEXO 2

O guião de entrevista aqui apresentado insere-se no âmbito de uma investigação de Mestrado, área de especialização em *Supervisão Pedagógica em Ensino do Português*, e visa aferir as concepções dos professores de Língua Portuguesa do 3.º Ciclo do Ensino Básico sobre o uso de recursos didácticos – em particular do manual escolar – dentro e fora da sala de aula.

Aos docentes entrevistados é garantido o seu anonimato, bem como o sigilo relativamente aos dados apurados a partir das suas respostas, cujas informações se destinam única e exclusivamente a servir os interesses da pesquisa em causa.

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Em que documentos/materiais/recursos se apoia para preparar as suas aulas?
 - 1.1. Quais os que utiliza com mais regularidade?
 - 1.2. De que depende a selecção de materiais/recursos que faz?

2. Utiliza o manual escolar adoptado pela escola na preparação das suas aulas?
 - 2.1. Segue a sequência proposta pelo manual no tratamento das diversas unidades didácticas?
 - 2.1.1. Caso contrário, como procede?
 - 2.2. Que propostas de trabalho e/ou documentos do manual privilegia para a unidade em estudo, na preparação das suas aulas?
 - 2.2.1. Qual é o critério de selecção?

3. Com que frequência utiliza o manual adoptado nas aulas?
 - 3.1. Que propostas de trabalho do manual privilegia?
 - 3.1.1. Que factores influenciam as suas opções?
 - 3.2. De que materiais/recursos que acompanham o manual escolar se serve?
 - 3.2.1. Quais os que usa mais vezes? Porquê?
 - 3.3. Há materiais e/ou recursos que acompanham o manual que considera supérfluos?
 - 3.3.1. Quais?
 - 3.4. Costuma usar os suportes digitais que acompanham o manual escolar?
 - 3.4.1. Quais deles usa preferencialmente?
 - 3.4.2. Que factores condicionam as suas escolhas?

4. No decorrer das aulas, costuma propor trabalhos de grupo/de pares/individuais aos alunos?
 - 4.1. Que tipo de tarefas lhes sugere?
 - 4.2. Em que materiais/documentos/recursos pedagógico-didáticos se apoiam os alunos para as realizar?

5. Tem por hábito marcar trabalhos de casa para os alunos com base no manual?
 - 5.1. Em caso afirmativo, que exercícios/actividades selecciona com maior frequência?

6. O uso que faz do manual escolar adoptado é idêntico nos diferentes anos de escolaridade e/ou nas suas diversas turmas?
 - 6.1. Caso contrário, em que aspectos difere? De que depende?

7. Como estrutura os seus testes de avaliação escrita?
 - 7.1. A que fontes recorre para os elaborar?
 - 7.2. Quais as que utiliza de forma mais assídua?

8. Considera que o manual escolar é um recurso imprescindível na sua prática pedagógica ou poderia viver sem ele(s), substituindo-o por outro(s) recurso(s)?
 - 8.1. Que razões sustentam a sua posição?

ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DAS ENTREVISTAS
(CD-ROM)