



Maria da Conceição Reis Lima Bento
**A Língua Portuguesa na Educação Básica.
O Discurso sobre a Reorganização Curricular
e a sua Recontextualização Pedagógica**

UMinho|2008



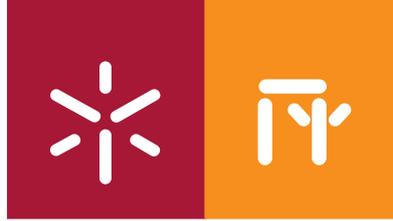
Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria da Conceição Reis Lima Bento

**A Língua Portuguesa na Educação Básica.
O Discurso sobre a Reorganização
Curricular e a sua Recontextualização
Pedagógica**

Dezembro de 2008



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria da Conceição Reis Lima Bento

**A Língua Portuguesa na Educação Básica.
O Discurso sobre a Reorganização
Curricular e a sua Recontextualização
Pedagógica**

Tese de Doutoramento em Educação
Área de Conhecimento em Metodologia do Ensino do
Português

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Rui Manuel Costa Vieira de Castro

Dezembro de 2008

DECLARAÇÃO

Nome: Maria da Conceição Reis Lima Bento

Título da Tese:

A Língua Portuguesa na Educação Básica. O Discurso sobre a Reorganização Curricular e a sua Recontextualização Pedagógica

Orientador:

Professor Doutor Rui Manuel Costa Vieira de Castro

Ano de conclusão: 2008

Ramo do Conhecimento:

Educação. Metodologia do Ensino do Português

É autorizada a reprodução integral desta tese, apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, -----/-----

Assinatura -----

Agradecimentos

Ao Doutor Rui Vieira de Castro, o meu reconhecimento pela sua disponibilidade e pelo seu contributo no meu ‘crescimento pessoal’ nos diferentes momentos de reflexão e de decisão, partilhados ao longo da elaboração da tese.

Aos Professores, Autores e Editores entrevistados, o meu sincero agradecimento pela sua disponibilidade e permissão na realização das entrevistas, o que me possibilitou desocultar aspectos importantes para o desenvolvimento da minha investigação.

Ao meu irmão Jorge, que foi incansável sob o ponto de vista humano, o meu profundo agradecimento pelo seu empenhamento e pelo “toque” precioso que consagrou ao tratamento informático da minha tese.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT, o meu agradecimento pelo apoio financeiro que propiciou a realização deste estudo.

Ao Ministério da Educação que, através da concessão de uma licença sabática ao longo do ano lectivo 2006/2007, me proporcionou condições favoráveis à realização deste trabalho, o seu agradecimento.

RESUMO

O presente estudo tem como objecto a Reorganização Curricular no 3º Ciclo do Ensino Básico (RCEB), desencadeada em Portugal a partir de 2001, ao nível da sua recontextualização por diversas instâncias: professores (nas suas concepções e práticas pedagógicas), autores e editores de manuais escolares e nos próprios livros didácticos.

Foram estabelecidos os seguintes objectivos:

i) Analisar o estatuto do manual escolar enquanto instrumento de regulação da prática pedagógica e lugar de articulação com os programas escolares;

ii) Analisar as formas de apropriação do currículo oficial pelas instâncias editoriais através do manual escolar e de outros materiais instrucionais;

iii) Caracterizar concepções de professores de *Língua Portuguesa* e de autores de manuais escolares de *Língua Portuguesa* acerca da RCEB;

iv) Analisar modos de apropriação da RCEB realizada por professores de *Língua Portuguesa*, autores de manuais escolares e editores;

v) Indagar acerca do estatuto do manual escolar de *Língua Portuguesa* no Ensino Básico enquanto lugar de inovação/conservação.

A consecução desses objectivos envolveu a construção de um referencial teórico em que avultaram autores como Egil Johnsen (1993), Basil Bernstein (1994), Alain Choppin (1999), Carlos Lomas (2003), António Augusto Batista (2004), Jorge Martins (2005) e Luiz Marcuschi (2005).

No processo de investigação, utilizámos uma estratégia metodológica que envolveu abordagens qualitativas e quantitativas. Os dados foram gerados a partir da análise dos doze manuais escolares de *Língua Portuguesa* do Ensino Básico mais adoptados a nível nacional, aquando da implementação da RCEB no 3º Ciclo (2002), e de vinte entrevistas a professores e a autores e editores de manuais escolares. Ao longo do estudo, procedeu-se a uma triangulação dos resultados obtidos e chegou-se às seguintes conclusões principais: i) Os sujeitos entrevistados reconheceram algumas das alterações características da RCEB, nomeadamente as áreas curriculares não disciplinares e a reorganização dos tempos escolares, mostrando-se todavia pouco sensíveis à flexibilização curricular e ao “trabalho por competências”; ii) Autores e editores introduziram alterações tendentes à adequação dos manuais escolares e materiais curriculares ao novo quadro curricular e àquilo que é percebido como o “estilo” do professor; iii) O manual escolar passou a ser ainda mais “totalizante” e coadjuvado por um conjunto de materiais que auxiliam e estruturam a prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: discurso oficial; recontextualização do discurso pedagógico; programas escolares; manuais escolares; currículo; Língua Portuguesa; professores; editores; autores; Reorganização Curricular do Ensino Básico.

RÉSUMÉ

Cette étude concerne la Reorganização Curricular (“Réorganisation Curriculaire”) de l’Enseignement Basique du troisième cycle au Portugal, issue depuis 2001, au niveau de sa recontextualisation par plusieurs instances: les enseignants (dans leurs représentations et pratiques pédagogiques), les auteurs et les éditeurs de manuels scolaires et encore les livres scolaires, eux-mêmes.

Nous avons établi comme objectifs ceux-ci:

i) Analyser le status du manuel scolaire comme instrument régulateur de la pratique pédagogique et comme lieu d’articulation des programmes scolaires;

ii) Analyser les formes d’appropriation de la Réorganisation Curriculaire du curriculum officiel par les instances éditoriales à travers le manuel scolaire et les autres matériaux instructionnels;

iii) Caractériser les représentations des enseignants de *Langue Portugaise* et celles des auteurs de manuels scolaires de *Langue Portugaise* sur la Réorganisation Curriculaire;

iv) Analyser les modes d’appropriation de la Réorganisation Curriculaire réalisés par les enseignants de *Langue Portugaise* ainsi que ceux des auteurs des manuels scolaires et des éditeurs;

v) Quêter sur le status du manuel scolaire de *Langue Portugaise* à l’enseignement basique comme lieu d’innovation/conservation.

La réalisation des objectifs ci-dessus a entraîné la construction d’un référentiel théorique où se détachent les auteurs suivants: Egil Johnsen (1993), Basil Bernstein (1994), Alain Choppin (1999), Carlos Lomas (2003), António Augusto Batista (2004), Jorge Martins (2005) e Luiz Marcuschi (2005).

Dans le processus de cette recherche, nous avons utilisé une stratégie méthodologique qui a concerné plusieurs approches qualitatives et quantitatives. Les données ont été obtenues par l’analyse des douze manuels scolaires de *Langue Portugaise* de l’Enseignement Basique, les plus adoptés sur le plan national au moment de l’introduction de la RCEB dans le troisième cycle (2002) et des vingt interviews à des enseignants, à des auteurs et à des éditeurs de manuels scolaires. Le long de cette étude, nous avons fait une triangulation des résultats obtenus et on nous sommes arrivés à ces conclusions: i) Les personnes interviewées ont reconnu quelques changements de la RCEB, notamment en ce qui concerne les domaines curriculaires qui ne touchent pas les disciplines et la réorganisation de temps scolaires; toutefois, ils n’ont pas été très sensibles à la flexibilisation curriculaire et au travail par compétences; ii) Les auteurs et les éditeurs ont introduit des changements concernant l’adéquation des manuels scolaires et des matériaux instructionnels au nouveau contexte curriculaire et au «style» de l’enseignant; iii) Le manuel scolaire est devenu encore plus «totalisateur» et entouré par un ensemble de matériaux instructionnels qui soutiennent et structurent la pratique pédagogique de l’enseignant.

Mots-clé: discours officiel; recontextualisation du discours pédagogique; programmes scolaires; manuels scolaires; curriculum; Langue Portugaise; enseignants; éditeurs; auteurs; Réorganisation Curriculaire de l’Enseignement Basique.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1.....	5
A Língua Portuguesa no Quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico	5
1.1. Da Revolução de Abril à Reorganização Curricular: Tendências Evolutivas do Ensino Básico em Portugal.....	5
1.1.1. A Reforma Curricular de 1991: Alguns Pontos Críticos.....	14
1.1.2. Da Gestão Flexível do Currículo à Reorganização Curricular do Ensino Básico	19
1.2. Ensino da <i>Língua Portuguesa</i> na Educação Básica.....	30
1.2.1. A <i>Língua Portuguesa</i> na Educação Básica: Estatuto e Funções	30
1.2.2. A Transversalidade da <i>Língua Portuguesa</i> no Currículo.....	35
1.2.3. Competências Específicas no Ensino e Aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i>	40
1.2.3.1. Leitura.....	45
1.2.3.2. Compreensão Oral.....	48
1.2.3.3. Expressão Oral.....	50
1.2.3.4. Expressão Escrita	52
1.2.3.5. Conhecimento Explícito.....	55
2.....	61
Recontextualização do Discurso Pedagógico: O Caso dos Manuais Escolares.....	61
2.1. A Geração e a Recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial	61
2.2. O Manual Escolar e o Mundo Editorial.....	68
2.2.1. O Mundo Editorial Português na Transição do Século	72
2.3. Manuais Escolares, Professores e Currículo.....	82
2.4. O Manual Escolar: Características, Estatuto e Funções.....	88
2.5. A Recepção, a Escolha e o Uso do Manual Escolar.....	100
2.5.1. A Escolha e a Avaliação dos Manuais Escolares de <i>Língua Portuguesa</i>	108
3.....	119
Objectivos, Objectos e Opções Metodológicas	119
3.1. Objectivos do Estudo	121
3.2. Procedimentos Metodológicos	123
3.2.1. Estratégia de Análise das Entrevistas.....	124
3.2.2. Estratégias de Análise dos Manuais Escolares: Descrição das Grelhas ...	128
3.2.2.1. Áreas Curriculares Não Disciplinares e Formações Transdisciplinares...	128
3.2.2.2. Metadiscurso dos Autores	129
3.2.2.3. Os Domínios da Leitura e da Escrita.....	131
3.2.2.4. Procedimentos de Análise e de Classificação	139

4.....	141
Concepções dos Professores e dos Autores e Editores de Manuais Escolares.....	141
4.1. Sobre os Sentidos da Reorganização Curricular	141
4.1.1. As Concepções dos Professores	141
4.1.2. As Concepções dos Editores e Autores de Manuais Escolares	154
4.1.3. Algumas Considerações Finais.....	160
4.2. Apropriação da Reorganização Curricular	161
4.2.1. Perspectivas dos Professores sobre a Recontextualização da Reorganização Curricular	161
4.2.2. Perspectivas de Editores e Autores de Manuais Escolares sobre a Recontextualização da Reorganização Curricular	168
4.3. Os Manuais Escolares como Lugar de Concretização da Reorganização Curricular: Representações dos Actores	173
4.3.1. Representações dos Professores acerca do Manual Escolar de <i>Língua Portuguesa</i>	173
4.3.1.1. Sobre as Transformações nos Manuais Escolares.....	173
4.3.1.2. Sobre as Qualidade(s) e Característica(s) dos Novos Manuais Escolares	178
4.3.1.3. Condições de Uso do Manual Escolar e dos seus Satélites.....	189
4.3.1.4. Sobre os “Satélites” dos Manuais Escolares	193
4.3.2. Concepções dos Editores acerca do Manual Escolar e dos seus “Satélites”	197
4.3.3. Concepção dos Autores acerca dos Manuais Escolares e seus “Satélites”	213
4.3.3.1. Sobre as Características do Manual Escolar, dos Materiais Curriculares e as Condições da sua Utilização	213
4.3.3.2. Sobre a Adopção do Manual Escolar.....	220
4.3.3.3. Sobre as Editoras	223
4.3.3.4. Sobre a Organização e o Conteúdo do Manual Escolar	226
4.3.4. Uma Síntese das Representações	230
4.4. Conclusões	232
5.....	237
Os Manuais Escolares de Língua Portuguesa na Reorganização Curricular	237
5.1. As Áreas Curriculares Não Disciplinares e as Formações Transdisciplinares nos Manuais Escolares de <i>Língua Portuguesa</i>	238
5.1.1. A Área de Estudo Acompanhado.....	238
5.1.2. Área de Formação Cívica.....	246
5.1.3. Área de Projecto.....	253
5.1.4. Área das Tecnologias de Informação e Comunicação.....	257
5.1.5. Conclusões	258
5.2. A Reorganização Curricular no Metadiscurso dos Autores dos Manuais Escolares	259
5.2.1. Os Textos de Abertura.....	260
5.2.2. O Metadiscurso nas Unidades Didácticas Iniciais.....	264
5.2.3. O Metadiscurso nas Unidades Didácticas	267
5.2.4. Uma Síntese	269
5.3. Os Domínios da Leitura e da Escrita nos Manuais Escolares	270
5.3.1. O Domínio da Leitura.....	271
5.3.1.1. A Obra de Leitura Integral	272
5.3.1.2. Características do Texto Principal	272
5.3.1.3. Características do Texto Principal e dos Textos Secundários	274
5.3.1.4. Representações do Mundo nos Textos Linguísticos	277

5.3.1.5. Representações do Mundo nos Textos Icónicos	280
5.3.1.6. Natureza do Metadiscurso.....	281
5.3.1.6.1.Fichas Informativas.....	281
5.3.1.6.2.Fichas Didáticas	282
5.3.1.6.3.Características das Actividades de Leitura	286
5.3.1.6.4.Características das Actividades de Leitura nos Textos Secundários	291
5.3.2. O Domínio da Escrita.....	293
5.3.3. Conclusões.....	307
6	
Considerações Finais.....	309
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	325
Livros e artigos citados.....	325
Manuais escolares	344
Textos oficiais. Legislação	346
Outros textos	347
Webgrafia.....	348
APÊNDICE.....	351
Guião I — Entrevista aos Professores.....	351
Guião II — Entrevista aos Editores	352
Guião III — Entrevista aos Autores	353

LISTA DE TABELAS

Quadro 1. Lista de Siglas.....	xiv
Quadro 2. Manuais adoptados em Portugal em 2002 (7º ano), 2003 (8º ano) e 2004 (9º ano).....	77
Quadro 3. Percentagem de Ocupação do Mercado pelas Editoras	77
Quadro 4. Editoras e o Número de Títulos Disponibilizados	78
Grelha 5. Áreas Curriculares Não Disciplinares e Formações Transdisciplinares.....	129
Grelha 6. Domínios das Áreas Curriculares Não Disciplinares	129
Grelha 7. Dimensões de Análise do Metadiscurso dos Autores dos Manuais Escolares.....	130
Grelha 8. Macrocategorias e Categorias da Dimensão Texto.....	134
Grelha 9. Categorias de Análise do Metadiscurso	135
Grelha 10. A Leitura como Prática Comunicativa	136
Grelha 11. A Escrita como Prática Comunicativa - I	138
Grelha 12. A Escrita como Prática Comunicativa – II.....	139
Quadro 13. Manuais de <i>Língua Portuguesa</i> para o 7º ano de Escolaridade Adoptados nas Escolas dos Entrevistados para o Ano Lectivo de 2002/3 ...	179
Quadro 14. Manuais de <i>Língua Portuguesa</i> para o 8º Ano de Escolaridade Adoptados nas Escolas dos Entrevistados para o Ano Lectivo de 2003/4 ...	179
Quadro 15. Manuais de <i>Língua Portuguesa</i> mais Adoptados nas Escolas dos Entrevistados para os Anos Lectivos de 2002/3 e 2003/4.....	180
Quadro 16. Razões da Preferência pela Editora PE	181
Quadro 17. Razões da Preferência pela Editora AsE	181
Quadro 18. Características do Manual CTL (7º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=5)	182
Quadro 19. Características do Manual LP (7º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=3)	183
Quadro 20. Características do Manual PEP (7º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=2)	184
Quadro 21. Características do Manual CTL (8º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=3)	184
Quadro 22. Características do Manual SP (8º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=3)	185
Quadro 23. Características do Manual CL (8º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=3)	186
Quadro 24. Características do Manual LP (8º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=2)	186
Quadro 25. Razões da Escolha do Manual Escolar pelos Professores, na Opinião das Autoras.....	220
Quadro 26. Ocorrências das Diferentes Áreas Curriculares Não Disciplinares e Formações Transdisciplinares	239
Quadro 27. Actividades Desenvolvidas em Estudo Acompanhado	242
Quadro 28. Distribuição das Actividades de Estudo Acompanhado pelos Domínios da <i>Língua Portuguesa</i>	244
Quadro 29. Distribuição das Actividades de Formação Cívica pelos Domínios da <i>Língua Portuguesa</i>	246
Quadro 30. Tipos de Actividades em Formação Cívica.....	247
Quadro 31. Distribuição das Actividades de Formação Cívica pelos Domínios da <i>Língua Portuguesa</i>	250

Quadro 32. Distribuição das Actividades de Área de Projecto pelos Domínios da <i>Língua Portuguesa</i>	255
Quadro 33. Distribuição das Actividades de Área de Projecto por Colecção	256
Quadro 34. Ocorrência de Textos de Abertura no <i>Corpus</i>	261
Quadro 35. A Categoria “Competências Específicas” no Metadiscurso.....	267
Quadro 36. Características do «Texto Principal» e do «Texto Secundário» em Função da Natureza do Discurso e dos Modos Literários.....	275
Quadro 37. Tipos de «Textos Secundários» no <i>Corpus</i>	276
Quadro 38. Representações do Mundo nos «Textos Principais».....	278
Quadro 39. Representações do Mundo nos «Textos Secundários».....	279
Quadro 40. Natureza das Fichas Informativas do Guião de Leitura do «Texto Principal».....	282
Quadro 41. Natureza das Fichas Didácticas no Manual.....	283
Quadro 42. Natureza das Fichas Didácticas no «Texto Secundário» do Manual.....	285
Quadro 43. Características das Actividades de Leitura do «Texto Principal»	287
Quadro 44. Características das Actividades de Leitura sobre o «Texto Secundário».....	291
Quadro 45. Características das Actividades de Escrita nos Textos Principais e Secundários.....	294
Quadro 46. Características das Actividades sobre a Escrita nos Manuais do 7º Ano.....	295
Quadro 47. Características das Actividades sobre a Escrita nos Manuais do 8º Ano.....	298
Quadro 48. Características das Actividades sobre a Escrita nos Manuais de 9º Ano.....	301

Quadro 1. Lista de Siglas

Sigla	Descrição
A1; A2; A3	Autor entrevistado 1; Autor entrevistado 2; Autor entrevistado 3
AP	Área de Projecto
ArE	Areal Editores
AsE	Asa Editores
CE	Constância Editora
CL	<i>Casa da Língua</i>
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CTL	<i>Com todas as letras</i>
DE	Didáctica Editora
E1, E2, E3, E4	Editor entrevistado 1; Editor entrevistado 2; Editor entrevistado 3; Editor entrevistado 4
EA	Estudo Acompanhado
FC	Formação Cívica
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE	Lisboa Editores
LP	<i>Língua Portuguesa</i>
M1	Colecção de manuais <i>Ponto e Vírgula</i>
M2	Colecção de manuais <i>Plural</i>
M3	Colecção de manuais <i>Ser em Português</i>
M4	Colecção de manuais <i>Com Todas as Letras</i>
M7-1; M8-1; M9-1	Colecção de Manuais <i>Ponto e Vírgula</i> do 7º, 8º e 9º anos
M7-2; M8-2; M9-2	Colecção de Manuais <i>Plural</i> do 7º, 8º e 9º anos
M7-3; M8-3; M9-3	Colecção de Manuais <i>Ser em Português</i> do 7º, 8º e 9º anos
M7-4; M8-4; M9-4	Colecção de Manuais <i>Com Todas as Letras</i> do 7º, 8º e 9º anos
Pl	<i>Plural</i>
P1, P2, [...], P13	Professor entrevistado 1, Professor entrevistado 2, [...], Professor entrevistado 13.
PE	Porto Editora
PEP	<i>Palavras em Português</i>
PV	<i>Ponto e Vírgula</i>
RCEB	Reorganização Curricular do Ensino Básico
SP	<i>Ser em Português</i>
TE	Texto Editora ou Texto Editores
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

A tese de doutoramento *A Língua Portuguesa na Educação Básica: o Discurso sobre a Reorganização Curricular e a sua Recontextualização Pedagógica*, na área de Conhecimento em Metodologia do Ensino do Português, centra-se no estudo da Reorganização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico que teve lugar em Portugal a partir de 2001. Através de uma abordagem plural e caleidoscópica, pretendemos captar com esta investigação os “modos” como esta Reorganização foi apropriada e reproduzida pelos agentes de recontextualização do discurso pedagógico oficial: os professores, que leccionavam a disciplina de *Língua Portuguesa* no 3º Ciclo do Ensino Básico aquando da sua implementação, os autores dos manuais escolares de *Língua Portuguesa* do 3º Ciclo mais adoptados na altura, a nível nacional, e os respectivos editores.

Pretendemos apreender igualmente a maneira como as orientações oficiais da Reorganização Curricular do Ensino Básico foram traduzidas num dos artefactos mais usado em contexto escolar, o livro didáctico. Para o efeito, foram analisados os manuais escolares de *Língua Portuguesa* do 3º Ciclo do Ensino Básico mais adoptados a nível nacional, no momento da implementação da Reorganização Curricular.

No Capítulo 1, esboçamos uma análise histórica do ensino em Portugal desde o 25 de Abril de 1974, com o intuito de nos inteirarmos melhor acerca das raízes da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Procuramos fornecer uma visão panorâmica das várias reformas educativas a nível dos seus pontos fortes e fracos bem como o seu contributo para a inovação educativa.

Neste capítulo procuramos ainda caracterizar a Reorganização Curricular do Ensino Básico através dos seus diplomas legais.

Por fim, destacamos também o lugar proeminente que a disciplina de *Língua Portuguesa* tem vindo a assumir nos *currícula* desde o 25 de Abril e o seu impacto na formação e desenvolvimento dos alunos.

No Capítulo 2, debruçamo-nos sobre a importância do manual escolar na sala de aula. Revisitamos algumas posições teóricas que relacionam este artefacto com a selecção de cultura realizada pela escola.

Em seguida, estabelecemos ligações entre o manual escolar e os seus produtores, autor e editor, apresentando para o efeito uma visão do mundo editorial contemporâneo e das relações que ele estabelece com a “aldeia global”.

Enunciamos ainda características e funções do manual escolar e determinamos o estatuto que este ocupa em contexto educativo. Relacionamos o livro didáctico com o ofício do professor e o trabalho do aluno. Tentamos mostrar as relações existentes entre o mundo editorial, o manual escolar e os professores aquando da adopção do manual escolar.

Por fim, focamos a questão da avaliação de manuais escolares analisando as diferentes grelhas oficiais e, por último, o anteprojecto e o documento legal que regulamenta a avaliação e certificação oficiais dos manuais escolares portugueses.

O Capítulo 3 constitui o lugar de explanação e desenvolvimento do quadro teórico e da metodologia adoptada para analisar os dados das entrevistas realizadas a professores, autores e editores de manuais escolares, bem como o *corpus* de manuais escolares que seleccionámos para análise.

No Capítulo 4, analisamos os dados relativos às representações que professores, autores e editores de manuais escolares têm acerca da Reorganização Curricular do Ensino Básico e ao modo como eles se apropriaram das orientações da Reorganização e as concretizaram no seu quotidiano profissional. Constitui ainda objecto deste capítulo, a discussão da avaliação que professores, autores e editores fazem acerca dos primeiros manuais escolares de *Língua Portuguesa* do 3º Ciclo do Ensino Básico saídos da Reorganização Curricular.

O Capítulo 5 constitui o lugar de análise do conjunto seleccionado dos doze manuais escolares de *Língua Portuguesa* mais adoptados a nível nacional e elaborados à luz das orientações da Reorganização Curricular do Ensino Básico.

A tese encerra com as Conclusões, lugar onde se reequaciona a problemática deste estudo e a natureza plural do seu objecto. Revisitam-se os momentos importantes desta investigação, capítulo a capítulo, recordando-se as conclusões principais a que se chegou. Por fim, formulam-se conclusões pessoais acerca do que é analisado ao longo desta investigação.

1

A Língua Portuguesa no Quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico

1.1. Da Revolução de Abril à Reorganização Curricular: Tendências Evolutivas do Ensino Básico em Portugal

Até à instauração da democracia, em 1974, Portugal encontrava-se relativamente isolado das correntes internacionais mais modernas no que concerne à educação. A escola do Estado Novo orientara-se por um paradigma centralizador e autoritário, de ideologia nacionalista.

Logo no alvorecer deste regime, segundo Rogério Fernandes (1981:167), o ensino elementar sofrera “uma amputação destinada a perdurar”, uma vez que o ensino elementar fora reduzido de cinco classes (1919) para quatro (1926). Ao longo das três primeiras classes eram ministradas as bases para se saber “ler, escrever e contar correctamente”. A quarta classe funcionava como um complemento para a formação daqueles que não prosseguiriam mais os estudos.

Trinta anos depois, com o Ministério de Leite Pinto:

«[...] as carências de mão-de-obra qualificada e as necessidades do desenvolvimento económico no quadro do capitalismo explicam que a extensão da escolaridade obrigatória voltasse a ser tema de declarações de intenção». (Fernandes, 1981:167)

Assim se compreende que, em 1964, tivessem sido criadas seis classes obrigatórias no ensino primário que se subdividiam em dois ciclos: o elementar, com quatro classes, e o complementar, com a quinta e sexta classes. Em paralelo, surgiu a Telescola com o ensino televisivo e um programa equivalente ao ciclo preparatório do ensino técnico, acrescido da disciplina de Francês.

Em 2 de Janeiro de 1967, foram criados o ciclo preparatório do ensino secundário e o ciclo preparatório directo que substituíram, respectivamente, o 1º Ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico-profissional.

Deste modo, o fosso social no tecido educativo agravava-se uma vez que:

«O ciclo complementar do ensino primário e o ciclo preparatório TV destinavam-se, preferencialmente, às populações rurais e suburbanas. O ensino preparatório directo seria lançado [...] nas zonas urbanas.»
(Fernandes, 1981: 169)

Com a entrada em vigor da “reforma Veiga Simão” (Lei nº 5/73)¹, foi ensaiada a democratização do ensino através de uma política de alargamento da escolaridade obrigatória² e da expansão quantitativa dos estabelecimentos, de modo a permitir melhores condições de acesso e sucesso educativo para todos os jovens em idade escolar. Ora, como preconizava uma profunda mudança na estrutura do ensino básico, esta reforma não chegou a ser concretizada devido a obstáculos de «natureza estrutural» e outros de «natureza política» (Fernandes, 1981:171) que obstaculizaram a sua implementação.

Foi no decurso dos primeiros governos provisórios pós 25 de Abril que se tentou assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos, meta que até então não fora atingida. O ensino básico integrava na altura o ensino primário, com quatro anos, e o ensino preparatório, com dois anos (Costa, 1981: 55). Os seus objectivos enunciados consistiam fundamentalmente em formar a criança e o jovem como futuros cidadãos tendo em conta o seu desenvolvimento harmonioso e pleno. Por outro lado, pretendia-se dotá-los de ferramentas que pudessem transformá-los em sujeitos activos, críticos e intervenientes.

No que concerne ao ensino secundário, este integrava o curso geral e o curso complementar. A partir de 1976, procedeu-se à unificação do curso geral

¹Esta lei estabelecia que o ensino básico deveria ser “obrigatório” e com a duração de oito anos, sem referir qualquer princípio de gratuidade.

do ensino secundário e, em 1978 (cf. Emídio, 1981:197-98), à reestruturação dos cursos complementares, tendo sido eliminada a distinção entre o ensino técnico e liceal³.

Com a aprovação pela Assembleia Constituinte, em 1976, da primeira Constituição democrática (1976/80), o Estado assumiu a responsabilidade de assegurar a todos os cidadãos e de promover um “ensino básico universal, obrigatório e gratuito”⁴. A Constituição reconhecia ainda o Estado como responsável e garante na promoção dessa educação básica e universal.

Através do decreto-lei n.º 301/84, estabeleceu-se que a escolaridade básica, ao tornar-se obrigatória e gratuita, deveria, em qualquer caso, ser frequentada até aos catorze anos. Este diploma introduziu o conceito de dever quer para os encarregados de educação quer para os alunos. Aos primeiros, cabia o dever de matricular os seus educandos e de incrementar a sua frequência e aos segundos o dever de ter aproveitamento nos estudos. No entanto, caso os alunos não tivessem obtido aproveitamento, deveriam cumprir manter-se no ensino básico até àquela idade (Roldão & Abreu, 1989:60-61).

O acréscimo dos níveis de educação formal dos jovens portugueses procurou (cor)responder às novas necessidades individuais e sociais e também a exigências do mercado nacional e europeu assentes numa economia industrializada.

Com efeito, encontramos associados os conceitos de “escolaridade básica” aos conceitos de universalidade, obrigatoriedade e de gratuidade que, em si, não são inevitavelmente associáveis. Esta associação provém de uma atitude política e não de uma correlação conceptual.

A escolaridade básica é “universal” porque, num quadro democrático, pretende-se que seja “para todos” (homens e mulheres) e, como tal, é tornada

²Esta escolaridade era de 6 anos e fora estabelecida pelo decreto de 9 de Julho de 1964 que a mudara de quatro para seis anos (cf. Leite, 2003: 73).

³Assim: «[...] se extinguiu, progressivamente, o ensino técnico tal como se achava estruturado desde a reforma do ministro Pires de Lima, de 1947» (Carreira, 1996:34).

⁴Cf. n.º 1 e 2 do artigo n.º 74, Cap. III da Constituição aprovada em 2 de Abril de 1976 e promulgada em 25 de Abril de 1976.

“obrigatória”, de modo a que todos tenham acesso a ela e daí, a sua “gratuidade” porque assim todos a podem frequentar (Pires: 1981).

Convém não esquecer que nos primeiros anos da década de oitenta, ainda havia 26,4% de analfabetos entre a população portuguesa e 11,9% de cidadãos que, encontrando-se dentro da idade escolar correspondente à obrigatória, não eram escolarizados⁵. Por isso, entre as primeiras tarefas dos primeiros governos constitucionais encontrava-se a de tentar, por um lado, diminuir o grau de analfabetismo das cidadãs e dos cidadãos portugueses, através das campanhas de alfabetização e, paralelamente, a de exigir que todos os cidadãos, quer estivessem ou não dentro da idade da escolaridade obrigatória, frequentassem o ensino básico; mais tarde, os governos tenderam a restringir o seu campo de acção somente aos que pertenciam a este último grupo (cf. Azevedo: 2001; Carreira: 1996).

O curso que neste período encontraram expressões como “o direito à educação” e “uma escola para todos” são sinais das orientações prevalentes nesta fase da educação em Portugal.

Segundo alguns investigadores (Leite: 2003; Roldão & Abreu: 1989), as mudanças ocasionadas pelos diferentes governos pós 25 de Abril foram mais de índole pedagógica do que de nível estrutural. Porém, as movimentações sociais externas tiveram a sua projecção no interior do currículo e da escola com a participação dos encarregados de educação, de alunos e de professores.

Na escola e no currículo coexistiam paradigmas funcionalistas e tecnicistas, orientados pelo princípio de eficácia pedagógica, a par de tendências humanistas em que o aluno e a sua individualidade constituíam o centro de atenção do ensino - aprendizagem e para o qual esta convergia (Leite, 2003: 62-72).

Apesar da diversidade das alunas e dos alunos, predominam orientações e práticas que perspectivam um aluno ideal, que são de natureza uniformizadora, homogénea e igual para todos, não se atendendo, na verdade, nem à individualidade nem à diferença de cada aluno.

⁵Segundo estatísticas oficiais contidas respectivamente em Barreto (1996: 79) e em Carreira (1996: 64).

A esta perspectiva corresponde uma valorização das disciplinas escolares organizadas, em termos bernsteinianos, numa lógica de “colecção” (cf. Cap. 2, a este propósito).

A percentagem de insucesso e de abandono escolar permaneceu ainda bastante elevada na década subsequente ao 25 de Abril⁶.

Através da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), o Estado afirma a intenção de:

«[...] promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» (artigo 2-2).

No seu artigo 6, reitera-se a universalidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino básico em Portugal que passa a ter a duração de nove anos; em consequência, a obrigatoriedade da sua frequência termina aos “quinze anos de idade” (ponto 4).

No artigo 19 desta mesma Lei estipula-se o cumprimento da escolaridade obrigatória como condição para continuar os estudos ou ingressar na formação profissional. Assim, pretende-se afirmar o quão importante é para os jovens esta fase na construção da sua vida, do seu futuro.

A pedagogia que subjazia a este novo modelo educativo centrava-se no indivíduo e no seu desenvolvimento pleno e harmonioso, considerando-o como membro activo da comunidade a que pertencia (artigos 2º e 3º). Ilegitimava-se qualquer tipo de discriminação sexual, física ou económica ou mesmo de outra natureza (artigos 3º, 7º, 25º, 27º), e pretendia-se promover o “sucesso escolar e educativo a todos os alunos”(artigo 7º-o).

⁶Nos Documentos Preparatórios I, elaborados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988:179), encontramos referências a esta situação: “(IV) Elevadas taxas de retenção, originadas por repetências (40% no final da 1ª fase e 26% no final da 2ª, no ensino primário; 17% e 13% , respectivamente, no final dos 5º e 6º anos de escolaridade; 23% nos 7º e 8º anos e 19% no 9º ano) e abandonos que atingem o seu valor mais elevado no final do 6º ano da escolaridade, com taxas da ordem dos 25%. (V) 150 000 jovens que abandonam anualmente a escola, 2/3 dos quais com escolaridade inferior a 9 anos. Estes problemas coexistem, por outro lado, com situações de baixo nível educacional ou de formação que, embora de distribuição assimétrica, se manifestam nos 20% de analfabetismo literal remanescente, nos 72 % da população activa tendo como nível de instrução a escolaridade obrigatória de 6 anos [...]”.

O novo sistema educativo integrava a educação pré-escolar, extra-escolar e escolar, passando esta a estar estruturada segundo três níveis: o ensino básico com nove anos de escolaridade, desenvolvido em três ciclos (1º, 2º e 3º ciclos), o ensino secundário com três anos de duração e o ensino superior politécnico e universitário com duração entre três e cinco anos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabeleceu o quadro geral do sistema educativo cujos princípios gerais tinham sido determinados pela Constituição de 76.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo, designada pelo Governo em 1986, fez um balanço do que tinha sido o ensino básico até então e elaborou projectos e documentos que submeteu a uma discussão generalizada, na qual as escolas portuguesas participaram activamente⁷.

A referida Comissão considerou como princípios orientadores da Reforma Educativa e “traves – mestras do processo curricular”:

«[...] a promoção do sucesso escolar e educativo; o sentido integrador da aquisição educativa; a dimensão participativa nas actividades educativas; a formação para a educação permanente.»
(1988:189).

Relativamente ao insucesso escolar, foi considerado necessário criar um sistema “novo” que o reduzisse de modo a obter o “sucesso educativo” (*idem*: 85).

Em 1988, perante a permanência de elevados índices de insucesso escolar, o Ministério da Educação concebe um programa de urgência, o

⁷Esta comissão, cuja existência foi temporária, num primeiro momento deu a conhecer aos diferentes parceiros (para debate público) os projectos «[...] relativos à promoção do sucesso educativo, à escola cultural, à reorganização dos planos curriculares, à formação profissional e à avaliação escolar.» (1988:9-10). Tais estudos foram compilados nos Documentos Preparatórios I e II. Também era intenção da Comissão dar posteriormente conhecimento sobre projectos relativos à administração e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário. Assim, estes estudos converter-se-iam “em propostas de natureza legislativa”, constituindo “pedras angulares do grande edifício da reforma do sistema educativo” (*Ibidem*). Na opinião de Figueiredo (1998:44): «A CRSE criada inicialmente como um órgão de apoio técnico e científico do governo, após a aprovação da LBSE, reformulou ela própria os seus objectivos e alongou o âmbito da sua actuação. [...] foi assim um dos intervenientes determinantes na construção da reforma, em termos técnicos, científicos e políticos. ».

PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar) para remediar esta “situação catastrófica”. No balanço realizado por Joaquim Azevedo (2001), considera-se que:

«Com o PIPSE, criou-se, é certo, uma dinâmica nova na mobilização social sobre a educação em torno das autarquias locais e lançou-se, mais adiante, a inovadora perspectiva das Escolas Básicas Integradas. No entanto, adiou-se, talvez excessivamente, a reorganização da rede escolar (que continuou por fazer, cinco anos depois) e a revisão do sistema de apoio pedagógico aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.» (p. 88)

Mais tarde, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, foi criado o programa PEPT2000 (Programa Educação Para Todos) com o objectivo de garantir também o cumprimento efectivo da escolaridade básica obrigatória de nove anos e o acesso com sucesso a uma escolaridade de doze anos.

No discurso oficial que estrutura estes programas, vão-se encontrando sinais de uma concepção diferente de escola, pluridimensional, aberta a todos e ao exterior.

É neste âmbito que se assiste a experiências de índole multicultural e de alguma flexibilização curricular (Leite, 2003: 81-85) onde são equacionadas preocupações de carácter intercultural e local, respectivamente, e onde é também questionado o aspecto hegemónico do currículo⁸.

Assim, o sonho democrático e social de conseguir que a escola recebesse a todos de modo igual, reduzindo as desigualdades sociais e as assimetrias regionais bem como democratizando o acesso e o sucesso escolar, parece ainda estar por se concretizar plenamente⁹.

⁸Já a Comissão de Reforma Educativa (1988: 188) reconheceu que: «a centralização excessiva da educação não promove a superação gradual e sistemática de acentuadas assimetrias no acesso a recursos educativos essenciais, e, condicionando fortemente as autonomias de centros e territórios educativos, é obstáculo decisivo à inovação educacional e à consideração adequada de especificidades socioeconómicas e culturais das localidades e das regiões».

⁹Segundo Joaquim Azevedo (2001:38-41), os portugueses não são todos iguais perante a educação. Constata o autor que, na década de noventa, as “assimetrias regionais” aumentaram e afirma que «o sistema de ensino português apresenta ainda algumas limitações

Todavia, o investimento que a sociedade tem feito, neste últimos trinta anos, na expansão da escolaridade básica e obrigatória conseguiu significativas mudanças na sua estrutura em termos culturais e sociais¹⁰:

«A educação escolar, longe de conseguir corrigir as desigualdades de partida, sobretudo as que derivam do capital cultural familiar, tem no entanto contribuído, como nenhum outro investimento público, para promover a integração social dos cidadãos, para gerar mobilidade social e para aumentar o capital cultural da população.» (Azevedo, 2002: 76)

Na transição do segundo para o terceiro milénios, podemos afirmar com direito que a sociedade portuguesa apenas em parte cumpriu as metas da escolarização básica e obrigatória, consolidando-as no entanto¹¹. Estatísticas recentes (2008) do GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação — <http://www.gepe.min-edu.pt>) dão conta de uma melhoria nos últimos dez anos da taxa de retenção e desistência nos 1º e 2º Ciclos. Em contrapartida, no 3º Ciclo, sobretudo no 9º ano, a taxa elevou-se de 19,8% (1996/97) para 19,95%, 21,15% e 20,2% nos últimos três anos escolares (2004/2007). Comparando com a União Europeia (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/progressreport_en.html), apresentamos ainda um elevado índice de abandono escolar no ensino básico.

Por outro lado, existem ainda mais algumas “arestas” por limar sobretudo no que diz respeito, por um lado, ao controlo excessivo da

graves na sua capacidade para reduzir as assimetrias sociais e regionais e não parece preparar-se para inverter esta tendência, a curto e médio prazo».

¹⁰Para Azevedo (2002): «A taxa de analfabetismo (população 15-64 anos) desceu de 25%, em 1970, para 7%, em 1991, e para valores diminutos, em 2001. Em 1980, havia 1 973 000 alunos, dos quais 946 000 no 1º ciclo. No ano 2000, os alunos eram cerca de 2 200 000, dos quais apenas 460 000 no 1º ciclo, sendo certo que a população, em idade escolar (3-24) diminuiu muito significativamente, no mesmo período (perto de um milhão de pessoas). No início da década de oitenta, 78% da população activa possuía, no máximo, seis anos de escolaridade e 66% quatro anos de escolaridade. No início da década de noventa, estes valores tinham evoluído para 69% e 50% respectivamente. No final da década (1998), a população activa com um máximo de quatro anos de escolaridade é apenas de 38% e com um máximo de seis anos de escolaridade é de 60%». (pp. 15-16)

¹¹Segundo o relatório 30 Anos de Estatísticas da Educação do GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo), o ensino em Portugal alcançou mais de 290 mil alunos no período de 1977/78 a 2005/6; na educação pré-escolar, a taxa de escolarização sextuplicou, no 1º Ciclo atingiu os 100% e nos 2º e 3º Ciclo triplicou, registando-se um aumento de 34,4% para 86,4% e de 27% para 82,5%, respectivamente em cada ciclo (GIASE: 2007).

administração da educação que tem impedido a autonomia das escolas no sentido de estas poderem gerir melhor os seus recursos (humanos e educativos) e até o próprio currículo e, por outro, no que concerne ao reequacionamento do papel (mais interventor e activo) dos professores nos processos de inovação curricular e na construção de uma escola mais inclusiva (cf. Leite, 2003: 132-144) que se pretende que seja de todos, com todos e para todos, mas em que “todos são diferentes” (p. 85).

Contudo, tal exige dos mesmos professores:

«[...] a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar.» (Leite, 2003: 85)

Na entrada deste terceiro milénio, constatamos que a sociedade portuguesa se encontra em mutação acelerada a nível tecnológico, científico e cultural e que a nova sociedade do “conhecimento” tem vindo a gerar novas exigências. Nesta circunstância, educar:

«[...] não é apenas escolarizar e certificar, é fomentar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável e uma capacidade renovada de geração de formas superiores de vida em comum» (Azevedo, 2002: 8).

Consequentemente, também a escola se deve configurar de um modo diferente:

«[...] enquanto instituição, cujas funções educativas se integrem e interajam com funções sociais e educativas desempenhadas por outros agentes, de modo a desenvolver mecanismos de construção participada de projectos e aquisição de saber que rentabilizem ao máximo o potencial educativo disponibilizado aos alunos.» (Roldão, 1996: 216)

Por conseguinte, se houver condições para concretizar a flexibilização do currículo, se os diferentes actores que habitam a escola intervierem activa e dinamicamente na adequação do currículo nacional às realidades locais e na

criação de espaços e de tempos de comunicação com a comunidade e o mundo, bem como na prática de uma cidadania crítica, teremos então asseguradas as condições fundamentais para o exercício de uma educação global e intercultural (cf. Roldão, 1996: 212- 16).

Verificámos nesta rubrica a importância da revolução de Abril para a democratização do ensino em Portugal: a consagração de uma Constituição democrática e de uma Lei de Bases do Sistema Educativo constituíram a pedra angular para a concretização da acessibilidade e da obrigatoriedade de uma educação básica para todas as cidadãs e cidadãos.

Foram igualmente expostas as dificuldades por que a escola básica e o país passaram para que as taxas de analfabetismo descessem e aumentassem as da escolarização dentro das idades regulamentadas, assim como foram analisadas as medidas propostas para reverter tal situação.

Volvidos trinta anos, só nos finais do século XX é que Portugal conseguiu recuperar parte do atraso em que tinha estado relativamente aos países da UE no que diz respeito à educação básica.

Porém, a educação portuguesa continua a enfrentar novos desafios nomeadamente no que concerne à redução das assimetrias sociais e regionais. A escola portuguesa efectivamente não é ainda uma escola inclusiva, para “todos, com todos”, mas em que todos permanecem diferentes entre si.

1.1.1. A Reforma Curricular de 1991: Alguns Pontos Críticos

A reforma curricular do sistema educativo desencadeada na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Reforma do Sistema Educativo que se lhe seguiu (1989) constituíram um marco na democratização da educação básica em Portugal.

Esta reforma educativa pretendeu consolidar a escolaridade básica de nove anos, de modo a que esta fosse realizada até aos 15 anos de idade visto que:

«Não é socialmente justo continuar a excluir um em cada três portugueses do acesso a este benefício social fundamental, nem será adequado em termos educativos abandonar um terço das crianças e adolescentes pelo caminho, sem lhes criar novas oportunidades e sem lhes fomentar a recuperação e o gosto de aprender, ainda que a ritmos diversos.» (ME, 1993: 19)

A estrutura do currículo foi nesta circunstância alterada: o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade do Ensino Unificado passaram a integrar o 3º Ciclo do Ensino Básico, em vez de constituírem como até ali, o início do ensino secundário. Em consequência, os objectivos de ciclo, os programas disciplinares e o sistema de avaliação dos alunos no 3º Ciclo foram substancialmente renovados¹².

Foram ainda incorporadas algumas alterações no currículo como a introdução da Área Escola, da Área de Formação Pessoal e Social, das Formações Transdisciplinares e das Actividades de Complemento Curricular, mas nem sempre de uma forma coerente e consequente¹³.

Ora, a mudança por si só com fazem notar vários autores (cf. Benavente *et al.*, 1993: 11-14; Cardoso, 2002: 19-33; Perrenoud: 2002) pode não constituir requisito *a priori* de melhoria ou de progresso em qualquer reforma. Somente através de uma avaliação e monitorização do processo é que se podem obter indicadores necessários para averiguar do seu sucesso ou fracasso. Por outro lado, a mudança, pela sua própria essência, pode ou não ocasionar instabilidade(s).

¹²Através do Despacho nº 124/ME/91 de 31 de Julho foram aprovados os programas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. A avaliação dos alunos do Ensino Básico foi regulamentada pelo Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho, que não chegou a entrar em vigor devido às fortes críticas que lhe foram apontadas. Neste diploma estabelecia-se que os professores das outras disciplinas do currículo deveriam avaliar os alunos no domínio da *Língua Portuguesa*, ao que muitos se opuseram argumentando que tal era da competência específica do professor de *Português*.

¹³Ferreira (1998) aponta algumas críticas: «Assinalava-se pois, concordância ou alguma concordância, em matérias como: a criação da Área Escola, os objectivos da Área de Formação Pessoal e Social, os objectivos de desenvolvimento vocacional e de competências de empregabilidade mas já se assinalavam discordâncias em matérias como: a componente curricular de Formação Pessoal e Social, a organização curricular do 2º ciclo em disciplinas e não por áreas interdisciplinares, o carácter de componente Educação Tecnológica e o número de áreas vocacionais diversificadas [...]» (Ferreira, 1998:71). O modelo de apoio às Actividades de Complemento Curricular foi aprovado pelo Despacho nº 141/ME/90 de 17 de Agosto.

No caso da reforma curricular desencadeada com a publicação em 1989 dos novos planos de estudo e concretizada em programas escolares em 1991, caracterizada como “experimental” e “urgente”, o que parece que predominou foi o seu carácter urgente. Deste modo,

«A fase de experimentação, acompanhada pela necessária avaliação e monitorização e, também, pelo apoio aos experimentadores que evitasse sentimentos de angústia e insegurança inerentes a todo o processo de mudança, foi reduzida a um mínimo, tendo-se procedido de imediato à generalização.» (Figueiredo, 1998: 45)

Consequentemente, tal atitude provocou resistências de várias ordens, inclusive por uma franja de professores que não foi (in)formada convenientemente acerca destas mudanças ou apoiada nas suas dificuldades aquando da sua implementação. Nesta óptica, podemos inferir que as mudanças curriculares levadas a cabo não foram suficientemente sustentadas¹⁴.

Existem pontos problemáticos, relacionados com o Ensino Básico, que ficaram por resolver e que derivam de uma série de factores:

«[...] da organização do ensino básico em três ciclos; do paradigma tecnológico; das características do produto resultante – o currículo; do modelo de avaliação dos alunos; do modo como os professores percebem o currículo; dos modelos de formação dos professores;

¹⁴Maria Irene Figueiredo considera estrutural a reforma de 91: «[...] tendo sido adoptadas medidas que traduzem uma profunda reestruturação e reorganização de todo o sistema: o prolongamento da escolaridade obrigatória para nove anos, definida em termos de escolaridade básica: a criação de condições, nomeadamente no que se refere à redefinição do conceito de gratuitidade, sendo para tal previstos apoios de diversos tipos; a definição de uma nova tipologia dos estabelecimentos de educação e ensino merecendo especial referência a criação das Escolas Básicas Integradas (EBI's) e a renovação, melhoramento e apetrechamento da rede escolar, agora definida como “carta escolar”; a atenção privilegiada à formação técnica e profissional, pela criação de uma oferta verdadeiramente ampla e diversificada e por uma campanha de motivação dos jovens no sentido da opção por esta formação, agora reabilitada, em consequência também da sua permeabilidade com o sistema regular de ensino e, portanto, pela equivalência de graus e diplomas; e a criação de uma oferta, embora ainda incipiente, ao nível das outras mobilidades especiais de educação escolar.

Há contudo a registar omissões importantes nesta reestruturação, nomeadamente no que se refere à educação pré-escolar, reconhecidas que são as suas implicações, entre outras, no cumprimento sucedido da escolaridade básica e, portanto, na efectiva promoção da igualdade de oportunidades. De um modo geral, estas medidas são coerentes com as finalidades expressas, apresentando-se como um programa promissor e, portanto como uma “heurística positiva” do projecto definido por aquelas finalidades.» (1998:41-42)

dos modelos de administração, direcção e gestão da escola.» (Lima, 1997: 10)

Relativamente à questão da organização do Ensino Básico em três ciclos, definida pela própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Pontos 1 e 2 do Artigo 8º), não se terá alterado o espírito da organização que já caracterizava os primeiros nove anos de ensino obrigatório. Alterou-se estruturalmente o Ensino Secundário ao incluir-se o Curso Unificado, como “3º Ciclo”, no Ensino Básico. Para Lima (1997: 11), manteve-se o regime de docência assim como o carácter da organização curricular de cada um dos ciclos já existentes. Segundo José Brites Ferreira (1998), a organização curricular do ensino básico derivada da Reforma de 1989:

«[...] traduziu-se na afirmação de uma maior sequencialidade entre o 2º e 3º ciclos do que entre o 1º e 2º ciclos. [Há] um certo retroceder relativamente ao que a Lei de Bases do Sistema Educativo deixava perspectivar para um 2º ciclo que viesse a contribuir para uma maior aproximação entre o 1º ciclo e o restante ensino básico [...]» (p. 81).

Quanto ao “paradigma tecnológico”, adoptado pelas instâncias oficiais para implementar a reforma curricular junto das escolas, não foi o mais adequado e trouxe diversas consequências problemáticas:

«[...] todo o processo foi centralizado nas diversas etapas da concepção do currículo, o que dificultou a adesão e adopção da Reforma Curricular por parte da generalidade dos professores, uma vez que não tiveram interferência no processo; a elaboração dos programas foi feita por disciplinas, não teve em conta a articulação horizontal dos mesmos e nela intervieram apenas especialistas das disciplinas, exteriores às escolas; a difusão da proposta curricular inicial foi realizada através da experimentação, de um modo compartimentado, por ciclos e disciplinas.» (Lima, 1997: 12)

No que concerne ao currículo, para além do que temos vindo a apontar, a sua organização por ciclos e disciplinas e conseqüente fragmentação, não contempla, como já atrás referimos, as componentes

regionais e locais do mesmo. Continuou-se a privilegiar a fragmentação e a pulverização do conhecimento.

Por outro lado, a formação global do aluno é realizada de um modo deficiente ao não tornar obrigatórias algumas áreas como o Desenvolvimento Pessoal e Social e a Educação Tecnológica para todos os ciclos do Ensino Básico (*idem*: 15).

Relativamente aos programas dos 2º e 3º Ciclos, a maior parte das críticas que se lhes apontam é que são muito extensos e que se centram essencialmente:

«[...] nos conteúdos e nas orientações metodológicas, depois na avaliação e por último nos objectivos, o que de algum modo nega o que é dito a propósito dos objectivos, quando deles se afirma que constituem o referencial fundamental, deles decorrendo os conteúdos e as orientações metodológicas, quais meios para atingir fins.» (Ferreira, 1998:79)

No que diz respeito à avaliação, entre as críticas que lhes são apontadas (Lima, 1997:16-17), conta-se o facto de a sua aplicação ser ulterior à saída dos programas e também de não ter sido acompanhada de uma formação para os professores nesta área. A propósito deste grupo profissional, é importante vincar o papel imprescindível de colaboração dos professores para que qualquer reforma se torne um êxito ou um fracasso. Pelo que temos vindo a afirmar, a maior parte destes profissionais só se deu conta da reforma quando esta chegou às escolas para ser implementada, mantendo-se assim alheada e à margem das decisões centrais.

Por outro lado, há falhas na sua formação inicial e contínua sobretudo no que concerne a questões relacionadas com o currículo e o seu desenvolvimento¹⁵. Assim, a maior parte dos docentes identifica o programa

¹⁵Maria de Jesus Lima considera que: «Universidade e ESE devem formar para os três ciclos do ensino básico e para a educação de infância, de modo a garantir a todos os professores desse nível de ensino uma unidade e coerência na sua formação. Muitos dos problemas das escolas EB 2/3 decorrem do facto de os professores do 3º ciclo não serem formados para o ensino básico, mas para o secundário, e pertencerem aos quadros deste, manifestando em muitos casos uma visão do 3º ciclo que contraria a unidade e coerência do ensino básico.» (*idem*: 21). Aliás, constata-se uma visão e práticas distintas de ensino básico entre professores

disciplinar com o currículo, não procede a uma selecção dos conteúdos essenciais e a planificação do ensino e da aprendizagem que realiza é a maior parte das vezes feita a partir do manual escolar e não do programa da disciplina que está a leccionar. (Lima, 1997: 17-22).

Por último, tendo presente os modelos de administração e gestão das escolas portuguesas, constata-se que estes não favoreceram o intercâmbio entre escolas e professores de modo a proporcionar a partilha de experiências e a qualidade das aprendizagens. O modo como as escolas EB 2/3 estão organizadas também parece não ter auxiliado a «unidade e coerência desse nível de ensino.» (Lima, 1997: 23):

«Assim, há problemas de articulação curricular entre os 2º e 3º ciclos: os professores do 2º e os do 3º ciclo não acompanham, de um modo geral, os alunos do 5º ao 9º ano nas disciplinas comuns aos dois ciclos; apesar de o ME ter ordenado este ano lectivo de 1996/97 que deveria haver um único delegado para os 2º e 3º ciclos no caso das disciplinas comuns, como temos vindo a propor publicamente, um grande número de escolas ainda não cumprem esta directiva.» (p. 23).

1.1.2. Da Gestão Flexível do Currículo à Reorganização Curricular do Ensino Básico

O Ministério da Educação iniciou em 1996 um processo de revisão curricular denominado *Reflexão Participada do Currículo* que mobilizou diversas escolas e instâncias ligadas à educação e onde foram identificadas e analisadas as áreas problemáticas do Ensino Básico desde 1989.

No ano lectivo de 1997-98, o Departamento da Educação Básica iniciou o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado pelo despacho nº 4848/97 (2ª série) de 30 de Julho¹⁶ e enquadrado pelo regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio). Este processo envolveu trinta e quatro escolas¹⁷ em regime de voluntariado e visava:

do 3º Ciclo ligados ao ensino secundário e professores integrados nas escolas EB 1/2/3 ou 2/3.

¹⁶Este despacho foi revogado pelo Despacho 9590/99 de 14 de Maio.

¹⁷A propósito, o Director do Departamento da Educação Básica comentava que se tratava de: «[...] uma iniciativa a que aderiram 10 escolas no ano lectivo de 1997/98, 33 escolas em

« [...] promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos [aprendessem] mais e de um modo mais significativo.» (Despacho 9590/99)

É no Anexo ao Despacho citado que é definido o conceito de “gestão flexível do currículo”:

[...] a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino - aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada Ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar podendo contemplar a introdução no Currículo de componentes locais e regionais.» (artigo 1º)

Nesse mesmo Despacho, são ainda definidos os objectivos¹⁸ da “gestão flexível” assim como os requisitos necessários para a elaboração de projectos e as orientações para o desenho curricular, nomeadamente para o 3º Ciclo do Ensino Básico.

A propósito, concordamos com a análise de Luísa Alonso (2001):

«Apesar de nas instâncias ministeriais não se ter encarado este projecto como uma reforma estrutural no sentido das reformas clássicas [...] encontramos-nos pela primeira vez na história da educação escolar em Portugal com a intenção de produzir mudanças estruturais de fundo

1998/99, 93 escolas em 1999/00 e 184 escolas em 2000/01, nas mais diversas zonas do país» (Abrantes: 2001: 1).

¹⁸Consideramos importante registar aqui os objectivos consignados no Despacho, pois constituem a base da filosofia da Reorganização Curricular do Ensino Básico: «a) Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento dos seus alunos; b) A criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspectiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico; c) O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas - chave do Currículo, adoptando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores; d) Uma maior implicação da comunidade no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e permanência das aprendizagens».

que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola.» (p. 28)

Com efeito, este processo curricular e organizacional preconizava uma íntima ligação entre currículo/ avaliação/ autonomia e organização escolar e formação de professores, marcando a diferença, tornando-se inovador.

A filosofia que viria alimentar o Projecto de Gestão Flexível do Currículo encontra-se consubstanciado no documento orientador das políticas para o ensino básico intitulado “Educação, integração, cidadania”, emanado pelo Ministério da Educação em 1998.

Neste documento, é feita uma análise do Ensino Básico em Portugal, detectados os seus maiores problemas (páginas 3-5) e lançadas as grandes orientações futuras para a constituição de um currículo nacional (*idem*, páginas 5-7).

São também delineadas medidas e acções para o 1º Ciclo do Ensino Básico e para a educação de adultos, no âmbito da formação e certificação.

Mas a maior inovação radicava na percepção do currículo da educação básica como “núcleo central” da reforma. A sua reorganização estrutura-se numa óptica de “integração”, de modo a não haver rupturas ou disfunções entre os vários ciclos do Ensino Básico e entre estes e o Ensino Secundário. Assim,

«[...] terá como pedra - de -toque o **reforço da coerência entre os três ciclos de escolaridade**, e destes com o ensino secundário, **consagrando uma estrutura curricular sequencial, em que cada ciclo deve completar e desenvolver o anterior.**

Em conformidade, revela-se indiscutível a necessidade de proceder ao **reordenamento da rede escolar** e de propor novas formas de **organização curricular e de docência** diferentes das de hoje prevaletentes, **esbatendo a compartimentação horizontal de estabelecimentos de ensino e de grupos de docência** e promovendo quer a elevação consistente das qualificações dos docentes, quer a partilha de recursos pedagógicos e de apoio social aos alunos. As funções da escola básica, como garante de mais aprendizagens para todos, não podem traduzir-se na mera adição de **disciplinas**, devendo antes **assegurar-se a formação integral das crianças e dos jovens**. A escola básica deve, assim, assumir-se, como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, integrando na sua

oferta curricular actividades culturais e desportivas, de animação social e comunitária e de apoio ao estudo.» (1998: 11-12).

Ainda neste documento é chamada a atenção para a importância dos “princípios” a que a organização curricular deve obedecer de modo a que se garanta «[...] uma efectiva congruência no percurso da escolaridade básica, clarificando aprendizagens essenciais em cada ciclo» (*ibidem*). Nesse sentido são lançadas algumas orientações estruturais entre as quais sobressaem: i) o «desenvolvimento de um eixo curricular comum»; ii) a «valorização do trabalho de projecto nas disciplinas de educação tecnológica e de educação cívica»; iii) a «redução e racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos»; iv) a «flexibilização curricular da organização pedagógica»; v) o «reforço da autonomia das escolas.

Tendo em conta a reflexão e os debates públicos realizados, assim como as experiências no terreno sobre a “gestão flexível do currículo”, foi elaborada uma proposta de reorganização curricular do ensino básico que, após debate público, veio dar origem ao decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro que regulamentou uma nova reforma do Ensino Básico, a então denominada Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Na *Introdução* do decreto-lei, que institui a reorganização do ensino básico, o Governo assume como objectivo “estratégico” a educação de base para todos, mas agora como um “processo inicial” de “formação ao longo da vida”, o que implica:

« [...] conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.» (Introdução).

Neste contexto, o documento refere como necessário proceder-se a uma reorganização do ensino básico,

«[...] no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidade e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens.» (*ibidem*).

No mesmo diploma são estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como “da avaliação das aprendizagens” e do “processo de desenvolvimento do currículo nacional”.

Ora, dentro do quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas, o mesmo diploma refere como estratégias a adoptar no desenvolvimento do currículo nacional¹⁹ para a adequação ao contexto local que estas:

«[...] deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, consoante os ciclos.» (*ibidem*).

O diploma define ainda como “princípios orientadores” da organização e gestão curriculares no seu artigo 3º-a:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico;
- b) Articulação destes com o ensino secundário;
- c) Integração do currículo e da avaliação, ao assegurar que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- d) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas;
- e) Formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes; escolar;
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos²⁰.

¹⁹Registe-se aqui o conceito inovador de currículo como «o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo como os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.» (Introdução)

As áreas curriculares não disciplinares consagradas neste Decreto-Lei são a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica (artigo 5º-3). Segundo o diploma, a Área de Projecto tem como objectivo realizar e avaliar projectos: «[...] através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.» (ibidem).

A área de Estudo Acompanhado pretende dotar o aluno de competências de estudo e de trabalho necessárias para que este se torne mais autónomo nas suas aprendizagens. A área de Formação Cívica visa o desenvolvimento e a formação do aluno para a cidadania com o intuito de o transformar num cidadão responsável, crítico, activo e interveniente através do «[...] intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.» (artigo 5º-3). Estas áreas constituem uma inovação curricular no sentido de que se dotam os alunos de competências essenciais e transversais para a sua formação básica como cidadão.

O Decreto considera como “formações transdisciplinares” (artigo 6º) a “educação para a cidadania”, o “domínio da língua materna”, a “valorização da dimensão humana do trabalho” e a “utilização das tecnologias de informação e comunicação”, constituindo a sua dimensão “transversal” uma visão inovadora no currículo²¹.

O mesmo diploma trata ainda, de uma forma integrada, a diversificação das ofertas educativas (artigo 11º), tendo em conta as necessidades dos alunos e definindo para tal um “quadro flexível” para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular (artigo 9º) e estabelece também os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar (artigo 19º).

²⁰A adequação da componente lectiva dos docentes (cuja resolução foi problemática em várias escolas) à nova organização da carga horária dos alunos encontra-se regulamentada nos Anexos I e II deste Decreto-Lei (Ponto 3 do Artigo 19).

²¹Tal visão altera, em parte, o tipo de conhecimento fragmentado e artificial, considerado legítimo a ser transmitido pela escola passando a valorizar a interdisciplinaridade como forma de globalizar o conhecimento a veicular.

A inserção da aprendizagem de uma segunda língua estrangeira e obrigatória no 3º Ciclo (artigo 7º-3) dota o aluno de competências linguísticas essenciais para a sua inserção na sociedade global e no mundo do trabalho.

Por fim, no que diz respeito à “avaliação das aprendizagens” (Capítulo III), esta é entendida como um:

«[...] processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.» (artigo 12º-1)

É importante referir aqui o seu carácter formativo assim como o modo como é encarado agora o processo de retenção do aluno (artigo 14º):

«Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.»²².

Decorre do que antes foi dito que o processo de reorganização curricular do Ensino Básico não encara o currículo de uma forma “aditiva” e “uniformizadora”, ou seja, como sendo um novo conjunto de disciplinas ou de programas iguais para todos, nem tão pouco prevê a mudança de programas.

Segundo o então Director do Departamento de Educação Básica:

²²Este diploma, neste aspecto, foi depois completado pelo Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho que obrigava, no 1º Ciclo, a que o Director de Turma, em caso de retenção do aluno, auscultasse o conselho de docentes. Em todos os ciclos, caso o aluno não tivesse desenvolvido as competências essenciais na disciplina de *Língua Portuguesa* e noutra disciplina ou em duas disciplinas, deveria ser tomada a decisão por unanimidade (III-39). Este despacho veio a ser revogado posteriormente pelo Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, que especificava que só existiria uma análise dos casos de retenção caso o aluno tivesse obtido classificação inferior a 3 nas disciplinas de *Língua Portuguesa* e *Matemática* ou em três disciplinas que não abrangessem as disciplinas antes referidas. Por outro lado, já preparava o terreno para a instituição de exames nacionais no final do 2º e 3º ciclos, o que viria a ser concretizado pelo Despacho Normativo nº 205 em que se estabelece a obrigatoriedade de exame nacional no final do 3º Ciclo às disciplinas de *Língua Portuguesa* e *Matemática*.

«[...] não queremos mais continuar com uma visão de currículo identificada com uma lista de programas separados por disciplinas, que é uma coisa nacional, igual para todos, mediada pelos manuais escolares.[...] temos um currículo nacional mas são os professores que vão decidir quais são as propostas adequadas para os alunos que têm, para os contextos em que trabalham e que decisões é que é preciso tornar adequadas a estes alunos concretos, e como é que se organizam as coisas para que eles aprendam, quer dizer, para que eles dêem sentido ao que aprendem e gostem do que aprendem. E, portanto, isto desloca o centro da actividade do professor, do tal terreno da execução, para o terreno da decisão e da organização. Isto é uma mudança realmente significativa.» (Abrantes, 2001: 19)

Ora, a “adequação” do currículo nacional às necessidades locais e regionais e, conseqüentemente, a sua “flexibilização” não significa baixar o nível de conhecimentos, de capacidades e de competências fundamentais a desenvolver com os alunos.

Implica, com efeito, uma “diferenciação” pedagógica das actividades em função dos ritmos e necessidades dos alunos, da turma, de modo a que todos possam atingir os mesmos objectivos que são considerados “fundamentais”²³. Esta estratégia de diferenciação curricular deve estar direccionada:

«[...] para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos e não como uma espécie de streaming oculto, em que, a pretexto de diferenciar, se reduz o nível de aprendizagem e de exigência para uns — os portadores de diferenças, os mais difíceis, etc. — e se acentua a selecção social dos que melhor se adaptam à norma.» (Roldão, 1999:18)

Na verdade, este modelo de organização e de concepção de currículo, assente nos princípios de autonomia das escolas, só resulta se todos os

²³Não se podem confundir aqui as competências essenciais e disciplinares com os objectivos “mínimos” de outrora em que se estabelecia um conjunto reduzido de metas específicas para a disciplina e que os alunos tinham de atingir, independentemente do seu estágio de conhecimentos. Quando se referem as competências: «[...] queremos dizer uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes que têm a ver não só com adquirir conhecimentos mas também com saber utilizar e dar sentido àquilo que se aprende e valorizar a própria aprendizagem, isso é o sentido de competência. E essencial tem um sentido diferente de mínima, essencial significa: aquilo que em cada área é fundamental, como cultura geral para todos [...] onde não pode haver enriquecimento máximo para uns e mínimo para outros.» (Abrantes, 2001: 22)

membros da comunidade escolar estiverem envolvidos colectivamente, e em especial, os professores²⁴, em processos de organização da aprendizagem que partam:

«[...] das situações reais e familiares aos alunos para, depois, se ampliarem a outros saberes e a outras experiências que permitam o desenvolvimento de competências de leitura crítica da vida, do mundo e dos modos de nele intervir.» (Leite, 2003: 166)

Assim, estarão asseguradas as condições fundamentais para o sucesso da mudança curricular com a criação de uma cultura de gestão curricular e administrativa através de um trabalho de colaboração e de responsabilização que transforma a escola numa instância “curricularmente inteligente”²⁵.

Se as opções que a tutela escolheu, no campo da educação básica, terão procurado corresponder a um modo novo de olhar o mandato da escola, em função de um certo diagnóstico acerca das novas exigências colocadas ao sistema educativo, ao passarmos para o plano da concretização, nem sempre as medidas preconizadas encontraram aceitação ou até “eco” por parte das escolas, ou seja, os professores.

Vários factores podem ter estado na origem destas “resistências” locais, desde os interesses pessoais ou corporativistas, passando pela insatisfação, falta de formação dos envolvidos, deficiente cultura de “envolvimento” por parte das instâncias oficiais, entre outros.

O próprio Director do Departamento da Educação Básica, Paulo Abrantes, reconheceu na altura a existência de algumas “resistências”, por exemplo, a propósito da distribuição da carga horária em determinadas disciplinas:

« [...] professores da disciplina A ou B tiveram medo de ficar com menos horas, ou de perder poder, ou até alguns lugares ou influência

²⁴Para Paulo Abrantes: «[...] há uma imagem de marca desta reorganização curricular [...] a necessidade imperiosa do trabalho em equipa dos professores. Isto tem sido salientado como talvez o traço mais determinante do sucesso desta reorganização curricular» (2001: 21).

²⁵Na óptica de Carlinda Leite: «[...] as escolas que constroem práticas curriculares adequadas aos contextos e situações em que vivem, e com que convivem, são escolas “curricularmente inteligentes”» (2003: 162).

no seu grupo disciplinar.[...] Quando se começa, efectivamente, a querer mudar nestes domínios, surgem resistências, às vezes, onde não se espera e, outras vezes, onde se espera, mas que são realmente muito fortes. Há uma pressão muito grande no sentido de não mudar.» (2001: 18)

Por vezes, existiram também contradições entre o discurso educativo instituidor e a sua concretização ao nível escolar, como aconteceu com a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. No Anexo ao Despacho 9590/99, no ponto 4.5., preconizava-se que a sua assessoria deveria ser realizada através de equipas de dois professores da turma assegurando-se assim «[...] uma representação que [viabilizasse] a articulação de diferentes saberes disciplinares». Porém esta área ficou a cargo de um só professor no momento da implementação da Reorganização Curricular no 7º ano de escolaridade, em 2002/2003, por questões de natureza economicista e o mesmo se repetiu nos anos subsequentes.

Se analisarmos também as estatísticas relativas à Reorganização Curricular do Ensino Básico, apenas ao documento oficial “Educação, Integração, Cidadania”, verificamos que do inquérito lançado às 2012 escolas sobre a “pertinência e efeitos da flexibilidade curricular”, 1446 não responderam, o que representa 72% do universo dos inquiridos, um indicador certamente significativo do grau de alheamento das escolas relativamente a este movimento de reorganização curricular.

A propósito do mesmo movimento, José Carlos Morgado considera crucial o papel dos professores como “decisores do currículo” mas constata alguma apreensão, imobilismo, alheamento e até mesmo resistência por parte destes visto que:

«[...] a participação dos professores e as mudanças que se pretendem efectivar surgem mais como resultado de determinada estratégia política e de uma mera imposição burocrática do que, propriamente, como uma necessidade sentida pelos professores e pelas escolas.» (2001: 49)

Em consequência, este autor considera que é necessário um “maior envolvimento dos vários agentes educativos” e sobretudo de “tempo” para

“observar”, “reflectir”, “discutir” e “ajustar” de modo a que não se altere “periféricamente e à pressa” o currículo, como aconteceu nas anteriores reformas²⁶.

Por isso, julgamos que continua ainda válida a sugestão de Maria de Jesus Lima ao propor:

«[...] um grande debate público nacional sobre o que é o ensino básico, suas finalidades, funções e papel, a fim de que os professores e restantes elementos da comunidade educativa e o país em geral sejam elucidados de modo a poderem ajudar a pôr em prática um ensino básico de qualidade.» (1997: 27)

A Reforma do sistema educativo corporizada, em 1986, na aprovação da LBSE teve expressão em novas áreas (Área - Escola, Formação Pessoal e Social, Formações Transdisciplinares), no aparecimento de novos programas para as disciplinas assim como o novo tipo de avaliação proposto. Este movimento reformador deparou-se com algumas dificuldades ao nível de concretização no terreno escolar.

No processo do seu desenvolvimento emergiram algumas áreas problemáticas correlacionáveis com, entre outros, os aspectos seguintes:

- i) Organização do ensino básico em três ciclos;
- ii) Paradigma tecnológico adoptado na concepção e difusão centralizadoras do currículo;
- iii) Características de um currículo de colecção;
- iv) Modelo de avaliação dos alunos;
- v) Modo como é percebido o currículo pelos professores;
- vi) Modelos de formação dos professores;
- vii) Modelos de direcção e gestão da escola.

²⁶Para Carlinda Leite é possível mesmo assim haver “inovação”, todavia é fundamental que exista envolvimento dos agentes educativos: «[...] é possível ocorrer uma inovação cuja ideia parta do exterior, e mesmo do Ministério da Educação (inovação externa), mas que implique sempre um forte envolvimento das escolas e dos professores.» (2003:159).

No sentido de serem ultrapassados alguns dos problemas verificados, foi iniciado em 1996 um movimento de Reflexão Participada do Currículo que deu origem à Gestão Flexível do Currículo e que culminou na Reorganização Curricular do Ensino Básico oficialmente implementada através do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabeleceu os princípios e as orientações gerais da mesma.

Através deste documento, visou-se a introdução de mudanças progressivas na gestão curricular das escolas com a finalidade de resolver os problemas educativos surgidos nos diferentes contextos escolares, pretendendo-se que os alunos, ao completarem a educação básica, tivessem adquirido as competências essenciais e as aprendizagens tidas como significativas, adequando-se o currículo nacional aos interesses e necessidades locais, flexibilizando-o e diferenciando-o em cada escola e em cada turma. Neste quadro, como constatámos, o currículo não pode ser encarado como um elemento uniformizador, como mero somatório de disciplinas e áreas. No âmbito da reorganização curricular não foram alterados programas nem conteúdos, tendo o currículo sido repensado então em termos de “competências” disciplinares e “essenciais” para cada ano e ciclo de ensino.

Se, como acabámos de analisar, a reorganização curricular foi intrinsecamente inovadora e implicou mudanças estruturais na gestão curricular e administrativa das escolas, é verdade que a sua concretização terá tido algumas falhas, sobretudo no que concerne ao “modo” como envolve(u) os agentes educativos e, designadamente os professores, elemento fundamental para que se consubstancie com êxito qualquer reforma curricular.

1.2. Ensino da *Língua Portuguesa* na Educação Básica

1.2.1. *A Língua Portuguesa* na Educação Básica: Estatuto e Funções

Nos dias de hoje, a sociedade portuguesa encontra-se em constante mutação tal como acontece na maioria dos países industrializados. Os desafios que se colocam à escola básica são inúmeros, o que tem levado à redefinição das suas funções no que concerne, por exemplo, à delimitação dos saberes

relevantes e aos modos de promover a sua transmissão e aquisição, ao seu papel na formação integral dos alunos, à sua relação com o mundo do trabalho, assim como à formação de “aprendentes” capazes de se (auto) formarem ao longo da vida e de saberem gerir a mudança, de uma forma adequada.

Ora, inerente e conseqüentemente, é necessário redimensionar a concepção de educação básica: devido à democratização do ensino, públicos oriundos de grupos sociais diferentes coexistem na escola de hoje e é precisamente com esta grande complexidade que a educação básica actual se confronta. Como dotar e assegurar competências e capacidades comuns a alunos dotados de experiências de socialização muito diferentes e com capital cultural distinto?

Há posições teóricas acolhidas ao nível do discurso oficial que face a este desafio exprimem uma posição “optimista” quanto ao alcance da acção da escola, o que implica, nesta perspectiva, ser possível:

« [...] corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições sócio-culturais de origem e dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades. [...] A concretização desse objectivo exige uma tradução adequada na formação de professores, no desenvolvimento dos currículos, na prática pedagógica, no tempo, espaço e instrumentos de trabalho que a escola deve disponibilizar àqueles que não têm condições para estudar em casa.». (Sim -Sim; Duarte; Ferraz, 1997: 33)

Em contexto escolar, é através da língua de escolarização que se transmite e se constrói conhecimento, ou seja, é através dela que o aluno interage na sala de aula e na escola com o(s) professor(es) das diversas disciplinas, com os saberes que as constituem, enfim, é através dele que organiza a sua identidade. Mas se, como já vimos, os alunos são linguística, social e culturalmente diferentes, como gerir estas diferenças e assegurar a estes alunos integração, socialização e sucesso escolar?

Vários autores (Benveniste, 1972; Bernstein, 1986; Santos, 1988; Sim-Sim: 1989; 1997) têm mostrado que é através da língua materna que cada um estrutura a sua individualidade, o seu pensamento e a sua forma de agir,

estando aquela na base da identidade do indivíduo e no seu sentido de pertença a uma determinada comunidade. Por sua vez, o seu desenvolvimento linguístico processa-se através da influência do meio, das vivências, também linguísticas, que ocorrem nos vários contextos de socialização. Daí, a importância de que se reveste a escola na sua função de proporcionar ao aluno oportunidades educativas diversificadas conducentes ao alargamento das suas experiências e ao desenvolvimento da sua proficiência linguística (cf. Mateus *et al.*, 2008).

O realidade estudantil em Portugal sobretudo nas escolas urbanas, a partir dos fins do século XX, é caracterizado pela heterogeneidade cultural e étnica provocada pela imigração, o que levou a que se constituísse um repertório diversificado de línguas faladas paralelamente, ficando relegada a *Língua Portuguesa* em alguns contextos para um lugar subalterno, como uma língua segunda ou suplementar.

Ora, no quadro da disciplina de *Língua Portuguesa* o processo de competencialização do aluno ganha especial relevo. Daí também a “centralidade” que esta disciplina adquire no currículo como disciplina “multidimensional” e como:

« [...] construtora dos mecanismos da identidade e da relação interindividual, como modelizadora de mundos no plano do real ou do imaginário, como território simbólico, onde, afinal, se geram enraízam e renovam a cultura e a memória das comunidades e das nações.». (Amor, 1993:11)

A relevância de que se reveste a disciplina de *Português* no currículo oficial tem sido objecto de estudos vários realizados por Castro (1995; 1998), sendo de realçar a crescente percentagem de unidades de tempo que lhe têm sido destinadas nos diferentes planos curriculares. É de referir a sua presença tornada recentemente obrigatória em todos os *curricula* do Ensino Secundário.

No que diz respeito à Reorganização Curricular do Ensino Básico, a percentagem de unidades de tempo reservada à *Língua Portuguesa*, face ao definido na reforma curricular de 1989, manteve-se inalterável no 3º Ciclo com quatro tempos lectivos, tendo sido acrescida todavia de meio tempo

lectivo no 6º ano do 2º Ciclo, na área “Línguas e Estudos Sociais”. Tal facto vem evidenciar de uma forma inequívoca o seu destaque no currículo e o reconhecimento da sua importância na educação básica do aluno.

A importância matricial da língua materna na formação global do aprendiz, futuro cidadão, já era, aliás reconhecida e valorizada na Lei de Bases do Sistema Educativo:

«O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da sua compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.» (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, art. 47º,7)

O Decreto-Lei nº 286/89 consubstancia este aspecto (ponto 9) quando considera nos programas dos ensinos básico e Secundário que todas as componentes do currículo contribuem para o ensino-aprendizagem da *língua portuguesa* e quando encara o domínio da língua como uma “formação transdisciplinar”. Este carácter “transversal” e “transdisciplinar” da língua materna é igualmente evidenciado no polémico Despacho Normativo nº 98-A/92²⁷, mais tarde revogado pelo Despacho nº 30/2001 de 19 de Julho, na medida em que se determina neste documento que todas as componentes curriculares devem contribuir para o ensino – aprendizagem e avaliação da língua portuguesa ao nível de aquisição das competências essenciais: Ouvir/Falar; Ler/Escrever e Conhecimento Explícito da Língua:

«As aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias da informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.» (ponto 5)²⁸

²⁷Afirma-se no ponto 3 deste despacho: «Nos três ciclos do Ensino Básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da *Língua Portuguesa*, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita.»

²⁸Este Despacho foi revogado pelo Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, que mantém no entanto, esta orientação no seu ponto 5: «As aprendizagens de carácter

O mesmo aspecto é visivelmente salientado no quadro de Reorganização Curricular do Ensino Básico pelo Decreto-Lei nº 6 /2001 de 18 de Janeiro:

«A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares no âmbito do ensino básico.» (art. 6-1)

É indubitável a função de “suporte” e de “integração” que a *Língua Portuguesa* pode ocupar no currículo, contribuindo para um melhor desempenho em literacia do aluno, futuro cidadão que se pretende socialmente inserido, capacitado e interveniente numa sociedade em constante mudança.

Se chegam à escola alunos com níveis de capital linguístico e cultural díspares, caberá então à escola e aos professores de *Língua Portuguesa* criar condições que facilitem o acesso desses alunos a outras experiências culturais e de linguagem de modo a que eles dela se possam apropriar de uma maneira fluente, adequada e apropriada nos seus domínios oral e escrito.

Daí a necessidade de se utilizar simultaneamente “famílias”²⁹ de práticas literárias na sala de aula, de modo a permitir aos alunos que tomem contacto com os múltiplos modos de ler e de escrever e que adquiram as ferramentas necessárias em literacia para uma integração/ intervenção efectiva na sociedade (Luke & Freebody, 1999:4).

Todavia, é preciso não obliterar outro aspecto importante e complementar deste que é o que se refere ao respeito pela diferença intercultural dos alunos num mundo globalizado e em rápida mutação. É

transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias da informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.».

²⁹Para Luke & Freebody (1999: 4-5) existem quatro famílias de práticas em literacia: “code breaker” (coding practices) em que o indivíduo tem de conhecer os símbolos e a arquitectura básica do texto; a “text participant” (text-meaning practices) em que o indivíduo tem que conhecer e saber jogar com os diferentes sistemas de significação textual; a “text user” (pragmatic practices) que consiste em saber usar e adequar os conhecimentos e habilidades numa dada situação; por último, a “text analyst” (critical practices) que consiste em

fundamental que os professores de *Língua Portuguesa* consciencializem os seus alunos e os confrontem com as diferentes variedades do português de modo a que se proporcione a criação de espaços e de momentos multi e interculturais em que se aprenda:

[...] how to interpret spatially, temporally, culturally, and linguistically distanced perspectives to create open dialogue for understanding between diverse social groups.» (Tiedemann, 2001:23-24)

Assim, professores e escola estarão a promover valores de cidadania, de reflexão, de tolerância, de intervenção e de transformação face à diversidade.

1.2.2. A Transversalidade da *Língua Portuguesa* no Currículo

Se, por um lado, é fundamental que os alunos desenvolvam as competências relacionadas com a fala e a escrita na escola, com vista a um melhor sucesso escolar e profissional, por outro, como já observámos, também noutras disciplinas aqueles constroem os seus saberes linguísticos. Ora, esta evidência quando tornada orientação, através, como vimos, da conceptualização da *língua portuguesa* como formação transdisciplinar e transversal, acarreta alterações não somente no currículo mas também nas atitudes e práticas dos professores e de toda a escola.

A este propósito Rui Vieira de Castro questiona:

«[...] se tal projecto é possível num quadro restrito como é o da sala de aula, ou se, ao invés ele não exige como condição de consecução sucedida, o envolvimento de outros subcontextos escolares, e também se ele não é, necessariamente, um projecto de natureza colectiva, em consonância aliás com a natureza radicalmente interpessoal da língua e do uso linguístico.» (2000: 203)

Com efeito, tal orientação implica estratégias colectivas, de base escolar, relacionadas com a “natureza dos espaços de educação linguística” e

reconhecer o modo como o texto pode consolidar ou modificar as representações do leitor

com a “configuração das próprias actividades” com ela relacionadas, o que implica um trabalho de reflexão de natureza colegial por parte dos professores de todas as disciplinas sobre esta questão e, em especial, dos professores de *Língua Portuguesa*. Implica também uma reestruturação do conceito tradicional de currículo que não pode ser visto como um conjunto ou colecção de disciplinas desarticuladas.

Ora, nesta nova perspectiva, não está em causa somente a substituição do saber disciplinar pelas dimensões de socialização e de integração social, mas também repensar a função da escola como instituição que deve servir o melhor possível a inserção social e pessoal de cada aluno assim como a sua formação plena.

Neste sentido, o currículo será encarado como um “projecto”, como:

«[...] o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos.» (Roldão; 1999: 15)

Assim, urge aos professores de cada escola e aos de *Língua Portuguesa*, em particular, reflectir conjuntamente sobre a melhor forma de promover actividades que permitam operacionalizar a transversalidade da língua e que conduzam a uma qualitativa apropriação da *língua portuguesa* por parte dos alunos com vista ao seu desenvolvimento escolar, profissional e social, assim como à sua formação pessoal³⁰.

Tal orientação implica o desenvolvimento de “competências transversais” que viabilizem processos de formação do aluno-cidadão, ao longo da vida, o que acaba por exigir também, por parte de todos os

no campo do conhecimento, da ideologia ou da identidade.

³⁰Esta perspectiva encontra, aliás expressão no discurso pedagógico oficial. O documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (DEB, 2001:16) refere, a propósito, que: «Compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno». Explicita-se ainda, para cada competência geral, um conjunto de acções relativas à prática docente que se reconhecem essenciais para o seu adequado desenvolvimento nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica.

professores, o desenvolvimento de “novas competências” no âmbito da educação linguística.

Ora, a concretização de tais metas passa pela “permeabilização” da *língua portuguesa* ou seja, pela sua utilização não só como veículo para transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências nas outras disciplinas, mas também pela consideração de que ela constitui o acto comunicativo, de que é através da língua que professores e alunos interagem uns com os outros, buscam concretizar as suas intenções comunicativas, constroem as suas relações sociais, reconstroem as suas enciclopédias.

Nesta medida, as outras disciplinas escolares podem contribuir também para uma melhor mestria da *língua portuguesa* por parte do aluno³¹.

Assim, mesmo em contextos de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, é possível desenvolver e/ou aplicar conhecimentos explícitos em confronto com conhecimentos similares sobre a *língua portuguesa*, desenvolvendo, por conseguinte, saberes sobre ambos os sistemas. Uma vez mais, esta possibilidade é afirmada ao nível de discursos oficialmente acolhidos:

«É hoje unanimemente reconhecido que um bom nível de proficiência na língua materna, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre a língua materna constituem factores que favorecem uma aprendizagem bem sucedida das línguas estrangeiras.»
(Sim-Sim; Duarte; Ferraz, 1997: 40)

Em todas as disciplinas há alunos que revelam dificuldades na compreensão de conteúdos apresentados pelo professor ou pelo manual escolar. Em causa pode estar a compreensão da linguagem do autor do manual ou a linguagem do professor. É ao professor que compete a tarefa de explicitação ou de explicação junto do aluno e esta prática é válida para qualquer professor e não apenas o professor de *língua portuguesa*.

Em todas as disciplinas, caberá ainda ao professor ensinar o aluno a realizar determinadas tarefas que são transversais ao currículo, como o acto de tomar notas, o de fazer uma pesquisa, o de organizar a informação, o de

responder a um questionário, o de elaborar um plano, resumo ou uma síntese, ou de elaborar um relatório³². Neste último caso, a elaboração de um relatório para Ciências da Natureza pode ser distinto da de um relatório a ser realizado para as disciplinas de Geografia ou de História ou de *Língua Portuguesa* ou então para uma visita de estudo em qualquer outra disciplina, visto que o que se considera “essencial” tem a ver com o género “relatório”, certamente, mas tem a ver também com o universo de referência de cada disciplina escolar.

O mesmo se diga a propósito da comunicação oral. Compete a todos os professores ensinar o aluno a ouvir e a respeitar o seu interlocutor, a identificar e a interpretar mensagens, a saber exprimir-se verbalmente de uma forma correcta e adequada.

Assim, julgamos que todos os professores devem desenvolver estas capacidades com os seus alunos, ao trabalhar os conteúdos e as competências específicos do respectivo campo disciplinar, bem como as áreas curriculares não disciplinares (como é o caso das áreas de Estudo Acompanhado, Formação para a Cidadania e Trabalho de Projecto), o que todavia não põe em causa as funções específicas do professor de *Língua Portuguesa* na sua disciplina, bem pelo contrário. Aliás, a disciplina de *Língua Portuguesa* ajuda a reforçar e a completar o desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar e não disciplinar (como é o caso, por exemplo, da área de Estudo Acompanhado), ao operacionizá-las nos seus vários domínios: ouvir/falar; ler/escrever e conhecimento explícito da língua. Só assim podemos compreender o modo como no texto legal (DEB, 2001:31) aparecem concretizadas e associadas as diversas competências gerais e transversais que, apesar da sua extensão, a seguir transcrevemos:

«● Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e

³¹Cf. Sim-Sim (1997:38-41) a este respeito.

³²Relativamente a este assunto, consultar o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais gerais (DEB: 2001 15-26) onde estão enunciadas as dez competências gerais de que o aluno deve estar dotado à saída do ensino básico e consequentemente, a respectiva operacionalização transversal e específica, bem como as acções a desenvolver por cada professor em função de cada competência geral a ser trabalhada.

tecnológica da Humanidade (cger1); ● Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar (cger 1e2); ● Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade (cger3); ● Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (cger3);● Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras (cger4); ● Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas, resumir) (cger5); ● Transformar informação oral e escrita em conhecimento (cger6); ● Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas (cger 1e7); ● Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (cger 1e7); Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (cger 3, 9 e 10).»

No entanto, várias dificuldades têm existido na concretização da transversalidade da *língua portuguesa* no campo pedagógico, que resultam de vários factores como apontam Neves e Sá (2005: 22-24) num estudo realizado em contexto de supervisão:

- i) Desconhecimento e falta de reflexão crítica por parte dos professores relativamente às vantagens e formas de operacionalização das competências transversais;
- ii) Falta de promoção de “espaços de diálogo” e de reflexão sobre a transversalidade da *língua portuguesa* entre docentes por parte dos órgãos deliberativos e executivos nas escolas;
- iii) Inexistência de práticas colaborativas dentro do agrupamento e/ou escola;
- iv) Insuficiência de actividades nos manuais escolares em vigor que conduzam aluno e professor à consciencialização da valorização da *língua portuguesa* e à sua conseqüente operacionalização transversal.

Daí a necessidade, como já destacámos, de gerir o currículo de um modo diferente e de se fomentar um trabalho colaborativo e dinâmico entre professores, de modo a estes construírem e a desenvolverem os seus projectos curriculares e educativos de uma forma autónoma e flexível.

É também imperioso que se redimensione o ensino da *Língua Portuguesa* na escola, tendo em conta a sua vertente de competencialização transversal e, conseqüentemente, que se transformem as práticas pedagógicas dos professores da educação básica em Portugal³³.

Por fim, é urgente repensar os conceitos de “ensinar”, de “aprender” e de “avaliar”³⁴. A expressão “dar aulas”, vulgarmente usada na gíria educativa, ganhará em ser substituída pela expressão “construir as aulas”:

« [...] enquanto tempos e espaços de pensar sobre, de compreender realidades, de transformar as informações em conhecimento consistente, de ampliar o conhecimento com que se começou, de realizar tarefas exigentes que, ao envolverem novos conteúdos, ensinem e “obriguem” a pensar, a compreender, a usar...» (Roldão, 2004:52)

1.2.3. Competências Específicas no Ensino e Aprendizagem da *Língua Portuguesa*

Acabámos de verificar como a mestria da *língua portuguesa* pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos através da

³³Neste campo, já existem ensaios de transversalidade da língua materna em várias áreas: vide Valadares (2003) e Couto (2006). Este último relata uma experiência com a Educação Visual, a música, o teatro e a dança.

³⁴Além dos princípios orientadores da avaliação estarem consignados no Despacho Normativo n.º 1/2005, cujos pontos 3 a) (I) e 20 (II) referem o “reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos” e o papel da avaliação formativa no “desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho”, é importante e necessário operacionalizar as palavras de Niza (1994:20), a propósito da avaliação comumente realizada pelos professores: «Todos os professores deveriam preocupar-se em adequar os modos de avaliar aos processos orais e escritos que instituíram nas aulas», ou seja, só se pode avaliar o que efectivamente foi trabalhado e desenvolvido com os alunos em contexto pedagógico.

operacionalização das competências de leitura, de escrita e de comunicação oral nas outras disciplinas curriculares.

Assim,

«[...] as capacidades cognitivas gerais que constituem objectivo educativo da maioria das disciplinas curriculares podem, desde muito cedo, ser desenvolvidas na disciplina de Português, uma vez que elas são cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares desta disciplina: consciencialização, pela observação, do carácter estruturado dos objectos; capacidade de generalização e resolução de problemas; crença na capacidade de compreensão do mundo por qualquer observador humano treinado.» (cf. Sim - Sim, 1997:40-41)

Naturalmente, o contrário também se verifica, ou seja, a exercitação daquelas competências nas outras disciplinas influenciam e auxiliam a obtenção de melhores resultados em *Língua Portuguesa*.

Consequentemente, a disciplina de *Português* propicia a consolidação e o desenvolvimento de capacidades em literacia em cada aluno que à escola no conjunto das suas acções cabe promover:

«[...] a escola tem que ensinar todos os alunos a ler fluente e criticamente, a escrever com clareza e sem esforço, a organizar logicamente as ideias e a saber apresentá-las aos outros em forma oral e escrita.» (Sim – Sim, 1997 a: 48-49)³⁵

Ora, se a proficiência linguística, nos seus diversos modos, é o grande factor de sucesso escolar e social do aluno – cidadão (como procurámos demonstrar) e se faz parte da função da escola promover esse mesmo sucesso, a *Língua Portuguesa* adquire então um destaque central e particular no currículo da educação básica.

A *língua portuguesa* nos documentos da Reorganização Curricular do Ensino Básico é reconhecida como constituindo “factor de identidade

³⁵No mesmo artigo, a autora alarga o conceito de “literacia” ao insistir também em que a escola deve dotar o aluno de outras aprendizagens básicas como seja o domínio do uso do computador “para encontrar e comunicar informações de forma eficaz” e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a informação difundida pelos *mass media*.

nacional e cultural” (CNEB; 2001: 31) e “língua de acolhimento das minorias que vivem no País” (*idem*). Daí que o domínio da *língua portuguesa* seja:

«[...] decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.» (*ibidem*)

Nesta perspectiva, um dos documentos importantes da Reorganização Curricular do Ensino Básico, o *Currículo Nacional do Ensino Básico -Competências Essenciais*, por nós já mencionado, estipula como “meta” curricular para o ensino do *Português* na educação básica o desenvolvimento de um conhecimento da língua nos jovens que lhes permite:

- «(i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.» (*opus cit.*, p. 31).

Ainda neste mesmo documento, é mostrada a relevância da transversalidade da língua materna, como já explicámos no ponto anterior, assim como a necessidade de se assegurar a cada aluno, ao longo da escolaridade básica: «o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (**compreensão e expressão oral**), do modo escrito (**leitura e expressão escrita**) e do **conhecimento explícito** da língua» (p. 32).

Em seguida, o mesmo documento caracteriza cada uma das competências e estabelece objectivos para o desenvolvimento das competências em cada um dos ciclos da escolaridade básica.

Outro documento anterior ao movimento da Reorganização Curricular do Ensino Básico, que temos convocado como texto mediador, *A Língua Materna na Educação Básica*, da autoria conjunta de Inês Sim – Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997) constitui, na opinião das autoras, “uma proposta de concretização dos objectivos e necessidades da educação básica [...] relativamente à área curricular da língua materna”, assumindo-se como um “contributo para a área do desenvolvimento curricular no domínio da língua materna e, conseqüentemente, para a formação inicial e contínua dos professores” (pp. 12-13).

Concebendo o ensino da *Língua Portuguesa* a partir do desenvolvimento distinto e progressivo de cinco competências específicas³⁶, a saber, a *compreensão oral*, a *leitura*, a *expressão oral*, a *expressão escrita* e o *conhecimento explícito da língua*, ao longo dos três ciclos da educação básica, as autoras consideram que o seu domínio deve ser:

«[...] cada vez mais *adequado* (do ponto de vista comunicativo), *exigente* (do ponto de vista da correcção linguística), *sofisticado* (do ponto de vista da qualidade discursiva e textual) e *diversificado* (do ponto de vista dos objectivos com que tais competências são mobilizadas)³⁷.» (pp. 12-13)

A seguir, especificam “objectivos de desenvolvimento” e “níveis de desempenho” para cada uma das competências ao longo dos três ciclos, antecipando as metas que irão ser referidas posteriormente no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais para a Língua Portuguesa*.

Propõem ainda formas de avaliação em língua materna na educação básica uma vez que aquela:

³⁶Neste caso, as competências do modo oral e escrito são desdobradas e cada uma delas encarada nas vertentes “compreensão” e “expressão”.

³⁷Itálicos nossos.

«[...] visa orientar e regular o ensino e a aprendizagem das competências enunciadas [...] deve[ndo] permitir a identificação precisa dos níveis de desempenho já atingidos pelos alunos em cada uma delas, a planificação e execução da sequência das aprendizagens e o controlo do progresso efectuado por cada aluno.» (p. 103)³⁸

Após termos feito uma panorâmica dos dois textos que consideramos fundamentais para o ensino da *língua portuguesa*, no quadro do movimento de Reorganização Curricular do Ensino Básico, julgamos agora ser oportuno descrever e explicar cada uma das competências específicas em *Língua Portuguesa* à luz daqueles documentos reguladores³⁹, dando conta também de alguma investigação relevante neste domínio feita em Portugal.

Para as autoras do documento *A Língua Materna na Educação Básica*, o termo “competência” possui um sentido menos abrangente que aquele que conhece no Currículo Nacional do Ensino Básico, já por nós assinalado⁴⁰.

O termo “competência” referencia: «um saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e uso formal.» (1997: 12). Tais aspectos requerem no ensino-aprendizagem da língua materna um desenvolvimento progressivo e sequencial de cinco competências consideradas nucleares ou específicas, implicando também uma

³⁸Consequentemente, para a consecução de tais objectivos, é necessário que a escola considere que: «A avaliação em língua materna tem como principal propósito servir o ensino e a aprendizagem, reorientando a acção do professor em função das necessidades linguísticas dos alunos» (*opus cit.*, pp. 104-5). Daí o seu carácter formativo, contínuo e reflector das aprendizagens efectivamente realizadas. Os seus instrumentos «[...] devem ser específicos para cada competência e adaptados aos objectivos e níveis de desempenho fixados em cada ciclo» (*idem*).

³⁹Neste momento do texto, a perspectiva adoptada é fundamentalmente identificadora e descritiva das concepções que atravessam estes documentos. A problematização das diferentes “competências” ocorre em momento posterior à do texto, a propósito da análise dos processos de recontextualização do discurso oficial. Ainda assim, opta-se por referenciar alguma bibliografia relevante para a compreensão analítica dos domínios de competência em causa.

⁴⁰Neste documento (DEB, 2001) o conceito é mais amplo e integrador, como já vimos, pois considera conhecimentos, capacidades e atitudes a serem activados em várias situações, sobretudo problemáticas. Tais aspectos constituem dimensões fundamentais da formação integral do indivíduo a ter em conta na educação básica do aluno que a escola deve incorporar, desenvolver e avaliar.

“continuidade” vertical e horizontal das aprendizagens respeitantes a cada uma das competências.

Segundo a óptica das autoras (1997:101): «[...] o desenvolvimento de cada uma das cinco competências influencia e é influenciado pelo desenvolvimento das restantes quatro.»

Por fim, compete ainda ao “conhecimento explícito” a função de «alimenta[r] especificamente cada uma das quatro competências.» (p. 12).

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, como assinalámos já, não implicou a alteração dos programas escolares de *Língua Portuguesa*. No *Programa de Língua Portuguesa* de 1991, a palavra “competência” ocorre raramente (cinco vezes) e fala-se aí em três domínios: “ouvir / falar”; “ler” e “escrever”, acompanhado de um quarto, o “funcionamento da língua”, que deve acompanhar e favorecer «o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios» (1991:9)⁴¹.

Considera-se que os conteúdos dos diferentes domínios devem ser abordados de uma forma “funcional”, isto é, à luz das necessidades comunicativas dos alunos e em interacção uns com os outros. Por outro lado, a aquisição e o desenvolvimento dos diferentes domínios deve ser feita de uma forma progressiva e “em espiral” ao longo do 3º Ciclo. A gestão do programa dever ser feita pelo professor em consonância com as condições da turma e da escola onde se encontra a leccionar.

O mesmo documento propõe ainda diferentes formas de operacionalização em função de cada objectivo, conteúdo e ano lectivo. Passaremos em seguida à descrição das diferentes competências.

1.2.3.1. Leitura

O programa escolar aborda esta competência de uma forma genérica afirmando que ler «é um processo universal de significados» (p. 19) e que cada leitor, a partir das suas vivências, desencadeia várias estratégias para encontrar os sentidos do texto no acto de ler.

É sublinhada a relevância da leitura na construção pessoal do aluno e da sua autonomia através da leitura de obras ou de excertos.

São consideradas como funções da escola, o fomento do gosto pela leitura e a promoção das suas diversas modalidades de modo a que os alunos: «encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas.» (p. 19).

O programa preconiza ainda o desenvolvimento nos alunos de três tipos de práticas de leitura: a «recreativa», a «orientada» e a «leitura para informação e estudo». As duas primeiras visam o alargamento e aprofundamento da competência leitora numa relação de afectividade e de prazer com o texto a ler. Quanto à última, o seu objectivo é a iniciação dos alunos: «[...] em métodos e técnicas de trabalho e de estudo, no âmbito de projectos pessoais, de turma ou de escola.» (p. 20).

Em Sim-Sim *et al.* (1997: 27), o mecanismo da leitura é explicado de uma forma breve e sucinta. As autoras consideram como objectivos da leitura a “extracção do significado” e a “consequente apropriação da informação”, que dependem do conhecimento prévio do leitor e do tipo de texto em presença.

Esta competência não é adquirida espontaneamente pelo leitor, mas a sua mestria exige uma aprendizagem e treino ao longo da vida. A “fluência” desta competência está associada à “velocidade” e “profundidade” com que o leitor lê tornando-a assim eficaz⁴².

O reconhecimento da leitura como promotora do sucesso escolar de cada aluno e do seu “crescimento cognitivo” é também assinalado pelas referidas autoras; por conseguinte, compete à escola:

⁴¹Várias críticas foram feitas ao novo programa para a língua materna como a confusão de conceitos, a existência de ambiguidades, etc. (*vide*, a propósito Delgado - Martins *et al.* (1991:9-60).

⁴²Em Portugal, estudos relevantes neste âmbito têm sido elaborados e têm contribuído para uma melhor compreensão desta problemática no campo da didáctica do Português. (*vide* Delgado –Martins, 1991) sobre o programa de *Língua Portuguesa* de 1991; Costa (1991; 1992) sobre os problemas e modelos de leitura, “ascendente” e “descendente” que o leitor competente ou não realiza; Sequeira (1989-1995) sobre os mecanismos da leitura; Amor (1993); Contente (1995) sobre questões relacionadas com a leitura na escola e Dionísio de

«[...] Fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.» (1997:28)

Em seguida, as autoras dão indicações muito detalhadas para todos os ciclos do Ensino Básico sobre os “objectivos de desenvolvimento” e os “níveis de desempenho” da leitura a serem trabalhados pelo professor dentro da sala de aula (1997:59-65). No que concerne ao 3º Ciclo do Ensino Básico, como objectivo de desenvolvimento, as autoras indicam a «fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista». Nesta perspectiva, no final do 9º ano de escolaridade, o aluno deverá já ter adquirido um grau suficiente de velocidade e compreensão na leitura de textos mais longos e/ou complexos de modo a retirar destes os aspectos mais relevantes ou a sua estrutura básica. Por outro lado, o aprendente deverá dar conta do(s) significado(s) fundamentais do texto, ao saber utilizar estratégias de leitura adequadas e também ao ter adquirido a capacidade de resumir, recontar ou esquematizar o texto que leu. Por último, no final deste ciclo, o aluno já deverá reconhecer e distinguir diferentes “tipos” de texto bem como ter adquirido a competência de comparar tematicamente textos⁴³.

O Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais (2001:32)

define o conceito de leitura como:

Sousa (1997; 1998) e Dionísio (2000) sobre representações das comunidades de leitores e questões que se prendem com a literacia).

⁴³O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas — Aprendizagem, ensino, avaliação (2001:45-71) — delinea seis níveis de utilizadores de língua que são passíveis de serem convertidos em três perfis de competência em língua, que por sua vez se desdobram em dois níveis graduais de proficiência (p. 49). Assim teremos num primeiro patamar, o “utilizador elementar” que conhece pouco ou muito rudimentarmente a língua; em seguida o “utilizador independente” que tem um conhecimento suficiente da língua e que se consegue exprimir à vontade nesta e, por último, o “utilizador proficiente” que «representa um nível avançado de competência apropriado à realização de tarefas e de trabalhos mais complexos» (p. 48) ou que também já atingiu um elevado nível de competência intercultural. Paralelamente, o QECR define descritores para cada perfil e nível. Este tipo de orientação encontra expressão no que Sim-Sim *et al.* definem como “níveis de desempenho”. Tal orientação já é observável nos critérios de correcção dos exames nacionais do 9º ano de escolaridade onde são traçados três perfis de respondentes para as competências do modo escrito e para o conhecimento explícito da língua.

«O processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir o conhecimento».

O desenvolvimento da competência de leitura supõe a prática de actividades de leitura silenciosa ou em voz alta de “diferentes tipos de texto” e também o envolvimento do aluno em «actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento» (p. 36).

1.2.3.2. Compreensão Oral

O *Programa de Língua Portuguesa* de 1991 refere muito pouco o domínio da compreensão oral e aborda quase sempre esta competência em termos de “comunicação oral”, dando especial relevo à expressão oral. Tal facto pode ser constatado quando “ouvir/falar” aparecem numa só rubrica (pp. 13-18) e se propõem para as duas competências, em conjunto, diferentes objectivos e processos de operacionalização para os diversos anos de escolaridade do 3º Ciclo.

Todavia, o documento destaca a importância da “educação do oral” junto dos alunos visto que a “oralidade” integra a vida quotidiana do cidadão. Neste sentido, o documento propõe experiências do “oral” que:

«[...] vis[e]m a tomada de consciência da especificidade do oral, que conduz[a]m à percepção de perdas e ganhos na transmissão de informações e que trein[e]m a escuta, a compreensão e a reflexão crítica.» (p. 12)

Assim, através da recepção de diferentes discursos orais, espera-se que os alunos se tornem sensíveis, rigorosos, críticos e também tolerantes relativamente à variação linguística e discursiva.

No documento *A Língua Materna na Educação Básica* (1997: 26-27), as autoras propõem uma definição para esta competência, considerando

que ela «[...] envolve a recepção e a decifração da mensagem e implica o acesso à informação linguística registada permanentemente na memória». Por outro lado, imputam-lhe responsabilidades pela «[...]atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática de uma língua.».

As autoras relevam ainda as dimensões de variação desta competência em função da «extensão e diversidade do vocabulário passivo [do aluno], bem como da complexidade sintáctica que já adquiriu» e também da «sua exposição ao grau de formalidade do discurso ouvido e aos tópicos abordados no mesmo.»

Por conseguinte, esta competência revela-se essencial para o favorecimento do sucesso escolar. Nesta perspectiva, compete à escola:

«[...] ensinar os alunos a saber ouvir - i.e., a prestar atenção ao interlocutor -, a identificar com clareza o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma exposição, a identificar os pontos críticos de um argumento e a participar de forma apropriada e eficaz numa discussão em grupo.» (p. 26)

Para atingir tal mestria, as autoras propõem que os alunos sejam expostos às variedades diferentes da língua padrão através de actividades de complexidade e formalidade progressivas e que se apliquem “estratégias de alargamento do vocabulário passivo”.

Subsequentemente, apresentam também objectivos de desenvolvimento e níveis de desempenho para esta competência para todos os ciclos do Ensino Básico (p. 53-55).

Em relação ao 3º Ciclo do Ensino Básico, o objectivo de desempenho é a «compreensão das formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos ou para a entrada na vida activa» (p. 55). Para tal, o aluno proficiente terá que ter atingido, no final da escolaridade básica obrigatória, os seguintes patamares processuais de compreensão do oral da mesma forma, de modo semelhante ao que aconteceu com a competência de leitura:

- «● Saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral, mantendo a atenção por períodos prolongados;
- Seguir uma discussão e uma exposição, retendo a informação que lhes permita intervir construtivamente;
- Saber escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos;
- Compreender discursos argumentativos, o que envolve o recurso a estratégias de raciocínio hipotético -dedutivo;
- Identificar a intenção comunicativa do interlocutor (e.g., informar, vs. Brincar, ironizar, mentir, troçar, seduzir.» (p. 55)

No documento *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais* a compreensão do oral é definida nos seguintes termos:

«A capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.» (p. 32)

Ao desenvolvimento desta competência associam-se actividades como a «audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes» e a «audição orientada de registos de diferentes variedades do Português» (p. 36).

1.2.3.3. Expressão Oral

Como já antes foi assinalado, esta competência no *Programa de Língua Portuguesa* de 1991 constitui, conjuntamente com a compreensão oral, o domínio do Ouvir/Falar.

Neste documento releva-se a importância da comunicação oral na socialização do aluno e a função do professor em desenvolver nos alunos a apropriação e a adequação dos diversos “modos de agir pela fala”.

Reconhece-se também que só a frequência das práticas de expressão verbal em interacção pode contribuir para o desenvolvimento

desta competência. Todavia, estas interacções linguísticas devem ser dotadas de sentido. Por conseguinte torna-se atribuição da escola:

«[...] permitir a emergência de falas com sentido, integradas numa multiplicidade de projectos.» (opus cit., p. 11)

Em *A Língua Materna na Educação Básica*, as autoras definem esta competência como: «A capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua» (1997:28). Em seguida salientam a relevância da expressão oral na formação social do aluno como “interlocutor de pleno direito”.

Assim, o aluno deve ser preparado para interagir em português padrão nas diferentes situações formais e informais do “oral” de modo a que possa adquirir uma expressão fluente, correcta e adequada. Com efeito, terá que:

«[...] aprender a *reflectir* sobre os vários géneros do oral, a *conhecer* as regras sociais que os regulam, a *prever as reacções* dos interlocutores e a *reformular* o seu discurso em função das mesmas, a *construir estratégias* para informar, persuadir, explicar, argumentar com sucesso⁴⁴.» (p. 29)

Deste modo, a escola influencia e determina o “crescimento linguístico do jovem falante” e será da sua competência a promoção da sua capacidade de expressão oral ao facultar-lhe um “saber-fazer” de “ordem linguística, cognitiva e social” e ao ensinar igualmente ao aluno a ter em consideração o(s) interlocutor(es) e o(s) contexto(s) em que ocorre a locução⁴⁵.

Apresentam ainda as autoras para a competência expressão oral os “objectivos de desenvolvimento” bem como os “níveis de desempenho” para os diferentes ciclos do Ensino Básico (p. 69-73).

⁴⁴Itálicos nossos.

⁴⁵No campo da interacção verbal em contexto escolar, são de considerar os estudos de Castro (1989; 1991; 1998) e Dionísio de Sousa (1998) sobre a voz epistémica do professor e a natureza e características do discurso verbal na sala de aula.

Relativamente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, as autoras estipulam como objectivo de desenvolvimento a «fluência e adequação da expressão oral em contextos formais». Os níveis proficientes de desempenho para os alunos são a correcta adequação do discurso a diferentes objectivos e a diferentes auditórios, o uso correcto do português padrão nas situações que o exigirem, o facto de o aluno saber exprimir pontos de vista, resumir ou argumentar sempre que tal seja necessário e saber salientar «unidades informativas relevantes de forma correcta e adequada» (p. 72).

Tal como acontece com as anteriores competências já descritas, no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* é proposta uma definição para a expressão oral, entendida como:

«A capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.» (p. 32)

São propostos dois tipos de actividades neste domínio: as respeitantes ao planeamento e produção de «diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade» e as que «propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...)» (p. 36).

1.2.3.4. Expressão Escrita

O *Programa de Língua Portuguesa* de 1991 confere à competência da escrita as funções relevantes de organização e de desenvolvimento do pensamento, de aceleração das aquisições linguísticas e de permissão de «ler melhor e aprender mais». Afirmar a importância da sua prática constante na sala de aula como forma de incutir no aluno “situações de prazer” e de “reforço de autoconfiança” e em situações usuais de aperfeiçoamento de texto.

Neste processo, o professor assume o papel de:

«[...] interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projectos mais latos, funcionais e investidos de significação» (ibidem).

Este documento propõe, tal como para as outras competências, diferentes objectivos e processos de operacionalização para os diversos anos de escolaridade do 3º Ciclo.

Quanto aos tipos de escrita, o programa considera que a “escrita expressiva e lúdica” permite “a expressão de vivências dos alunos”, respeita “os seus ritmos de produção e as suas preferências temáticas” e estimula a prática da escrita.

Relativamente à “escrita para apropriação de técnicas e de modelos”, o texto encara-a como uma prática conducente à consciencialização de regras fundamentais na construção de certo tipo de textos, a qual desenvolve determinadas capacidades envolvidas na produção desses mesmos textos.

Adiantam-se também propostas metodológicas para estas modalidades assim como para o “aperfeiçoamento de texto” (cf. pp. 65-69).

No texto *A Língua Materna na Educação Básica* (1997), considera-se que esta competência, ensinada e treinada na escola, já está condicionada, à partida, pelo contacto prévio que a criança teve com o material escrito antes de iniciar a aprendizagem formal da escrita. Se a criança teve esse contacto anterior, terá mais hipóteses de sucesso na aquisição e desenvolvimento desta competência assim como a da leitura.

Como a leitura, não é uma capacidade que se adquira natural e espontaneamente; tem que ser treinada e orientada, exigindo o domínio de técnicas e estratégias específicas e diversificadas uma vez que o “formato da produção” depende das “finalidades” com que se escreve e das variáveis “situação”, “tarefa” a realizar e “destinatário”.

Consequentemente, a expressão escrita envolve complexas tarefas de “planificação” ou de «planeamento da produção escrita (selecção dos

conteúdos a transmitir e sua organização» (p. 30), de “textualização” ou de «formatação linguística de tais conteúdos», isto é, a organização adequada, coerente e coesa das sequências do texto em produção e de “revisão” ou de correcção e reformulação do texto produzido até chegar à “versão final”.

Por isso, é função da escola na educação básica dar acesso “à mestria da vertente escrita da língua” a todos os alunos, garantindo-lhes:

«[...] a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nelas envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir.» (p. 30)

Como acontece para com todas as competências atrás descritas, as autoras enunciam objectivos de desenvolvimento e níveis de desempenho para os três ciclos da escolaridade básica (p. 77-81).

No que concerne ao 3º Ciclo do Ensino Básico, as autoras propõem como “objectivo de desenvolvimento” a «naturalidade e correcção no uso multifuncional da escrita» e, como “níveis de desempenho” para os alunos atingir, o uso correcto e apropriado da expressão escrita, sabendo para tal mobilizar diversos tipos de recursos. Também indiciam como nível de desempenho saber escrever um texto em função de diversos objectivos comunicativos e saber redigir uma carta formal, projectos de trabalho ou resumos. Para finalizar, o escrevente deverá também saber elaborar notas a partir de textos lidos ou ouvidos, organizando para tal a sua informação e utilizar, sempre que a situação o exija, “processos figurativos” (cf. p. 81).

No *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* é definido o conceito, agora de “expressão escrita”, como:

«O produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no

planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.» (2001:32)

Esta definição, contrastada com a anterior, permite constatar que evoluiu o conceito de escrita ao nível do discurso oficial, agora representado como sendo um processo complexo de construção textual que deve passar por várias etapas até atingir o produto final⁴⁶.

Também neste documento são feitas propostas de situações educativas para o desenvolvimento da escrita a partir da utilização de «materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito» e a «elaboração de vários tipos de textos compositivos» (p. 36).

1.2.3.5. Conhecimento Explícito

No *Programa de Língua Portuguesa* de 1991, parte-se do pressuposto de que qualquer indivíduo é conhecedor das regras implícitas da língua e que o conhecimento da “gramática” «permite consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas.» (p. 48).

Deste modo, a utilização da estratégia “reflexão sobre o funcionamento da língua” deverá ser recorrente sempre que surjam problemas de natureza linguística⁴⁷.

Assim, a frequência de práticas reflexivas sobre a língua falada ou escrita conduzirá desejavelmente o aluno à consciencialização progressiva da estrutura e do funcionamento da língua e à consequente sistematização de regularidades da língua.

O referido documento estipula ainda a consecução de determinadas «aquisições e aprendizagens em aperfeiçoamento progressivo e que exigem treinos regulares ao longo do Ensino Básico⁴⁸».

⁴⁶Cf., entre outros, estudos nacionais realizados nesta área, Amor (1993) sobre a didáctica da escrita; Barbeiro (1999) e Carvalho (1999; 2003; 2005) que referiremos mais detalhadamente no último capítulo, Pereira (2000), sobre a avaliação da escrita e Azevedo (2001), sobre estratégias de revisão textual.

Tais “treinos” podem incluir «exercícios gramaticais autocorrectivos, eventualmente de carácter lúdico» (p. 67) ou trabalhos de pesquisa. A sua realização pode ser individual ou em grupo com recurso eventual a gramáticas, dicionários, prouários...

Também são apresentados distintos objectivos e processos de operacionalização para os diversos anos de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico.

No documento *A Língua Materna na Educação Básica*, as autoras consideram que o conhecimento explícito é a concretização da capacidade que o indivíduo tem de elaborar sobre o conhecimento intuitivo da língua.

Partindo do princípio que a língua materna é fundamental no desenvolvimento pessoal, social e interpessoal do cidadão, consideram que é indispensável que os alunos aprendam e reflectam sobre esta na escola através de “actividades de descoberta⁴⁹” que exijam dos alunos «treino de observação, classificação de dados e formulação de generalizações» (1997:31), o que os auxiliará noutras disciplinas quer a nível cognitivo quer a nível atitudinal, como já constatámos antes.

Nesta óptica, cabe então à escola:

«[...] promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objectivos estritamente cognitivos e com objectivos instrumentais» (p. 31).

⁴⁷O programa clarifica tais problemas: «- manifestados pelos alunos em intervenções orais, na interpretação ou no aperfeiçoamento de textos; -antecipados pelo professor a partir de debates, de leituras de obras, de textos produzidos pelos alunos.» (p. 48).

⁴⁸O programa elenca uma série de práticas regulares a exercitar: «-A construção do texto (parágrafo, período, frase);- O reconhecimento dos modos de representação do discurso; -A organização da estrutura frásica e a pontuação; - A distinção das classes de palavras; - A identificação dos processos de enriquecimento léxico; - A ortografia.» (*id. ibidem*).

⁴⁹A propósito, ver Duarte (1991; 1992; 1996). sobre o programa de português e as diferentes tendências por que a didáctica da língua tem passado. Ainda relativamente sobre a esta competência, encontram-se disponíveis estudos nacionais relevantes: Santos (1988), sobre os diferentes modelos de ensino/aprendizagem das línguas; Delgado-Martins (1992; 1996), sobre o programa de português do ensino básico, sobre a criação de uma nova terminologia linguística e acerca da evolução da didáctica da língua; Castro (1989; 1995; 1998), sobre a constituição da(s) gramática(s) escolare(s) e Mateus & Faria (2003), a propósito de uma nova visão de gramática escolar baseada nas propriedades da gramática universal.

Por último, as autora enunciam para esta competência “objectivos de desenvolvimento” e “níveis de desempenho” para toda a escolaridade básica (pp. 85-91). Como objectivo de desenvolvimento” para o 3º Ciclo do Ensino Básico é proposto o «conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão» (p. 90). Aos alunos é exigido no final do 9º ano de escolaridade que tenham atingido vários “níveis de desempenho” como o bom conhecimento e uso das regras ortográficas e de pontuação, o conhecimento de uma gramática ainda tradicional, a “de frase”, ou seja, os processos fonéticos de supressão ou de acrescentamento, os processos de inovação lexical, os modos e tempos verbais, classes e subclasses de palavras e a sua função sintáctica, a distinção entre processos de subordinação substantiva, adjectival e adverbial e o reconhecimento de usos figurativos da linguagem. É ainda exigida a tomada de consciência das “propriedades de polissemia e de ambiguidade” e de formas linguísticas de «assumir compromissos e de exprimir apreciações em situação escolar» (p. 90).

No *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*, à semelhança do que acontece com as outras competências, é proposta uma definição de “conhecimento explícito”:

«O conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.» (2001: 32)

Neste domínio são sugeridas para os alunos actividades «de identificação e descoberta de unidades, regras e processos de língua» e «actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção.» (p. 36).

Ao longo deste capítulo, procurámos demonstrar o quão importante é o domínio da língua materna para o sucesso escolar e pessoal do indivíduo e reconhecemos a sua importância na estruturação do pensamento e na identidade do cidadão.

Constatámos a “centralidade” que a disciplina de *Língua Portuguesa* tem vindo a ocupar no currículo e explicámos o seu carácter “multidimensional”, “integrador” e de “suporte” no desenvolvimento do aluno.

Considerámos ainda o carácter “transversal” e “transdisciplinar” desta disciplina no que concerne às outras disciplinas do currículo e a função que a *Língua Portuguesa* desempenha na organização, transformação e sistematização do conhecimento em geral.

Apontámos a necessidade premente de práticas assentes num trabalho de projecto, colaborativo e reflexivo por parte dos professores de todas as disciplinas e dos professores de *Língua Portuguesa*, em particular, no sentido de encontrarem e desenvolverem estratégias e actividades comuns que viabilizem a transversalidade da *língua portuguesa* como um contributo para o crescimento linguístico do aluno e para o seu êxito profissional e social.

Detectámos, todavia, a existência de algumas dificuldades na sua viabilização e indicámos algumas das causas que têm vindo a impedir a sua implementação nas escolas.

Indicámos ainda que este aspecto é primordial na Reorganização Curricular do Ensino Básico e que está contemplado no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais Gerais*.

Se por um lado, constatámos que a transversalidade da *língua portuguesa* contribui para o crescimento linguístico do aluno, o inverso também foi por nós demonstrado, ou seja, que o ensino e a aprendizagem da *língua portuguesa* passa pela consideração da leitura, da compreensão e expressão oral, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua, visto que os níveis atingidos por cada aluno nestas competências determinam o seu nível de proficiência em cada disciplina.

Analisámos ainda neste capítulo os documentos-base sobre o ensino da *língua portuguesa* na Reorganização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico, o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* e o texto *A Língua Materna na Educação Básica*, tendo como ponto de partida para a nossa reflexão e elemento de contraste o *Programa de Língua Portuguesa* implementado desde 1991 e ainda em vigor.

Para o efeito, confrontámos o que era distintivo e identificámos o que era comum em cada um dos documentos:

i) Todos os textos reconhecem a importância da *Língua Portuguesa* no desenvolvimento linguístico, pessoal e social do aluno;

ii) Em todos os textos se referenciam as competências, mas é em *Sim-Sim et al. A Língua Materna na Educação Básica* e no *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais Gerais* (2001) que se desenvolvem estes conceitos;

iii) Enquanto que em *Sim-Sim et al. A Língua Materna na Educação Básica*, o enfoque recai mais especificamente sobre a didáctica das competências em *Língua Portuguesa*, o *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais Gerais* é mais genérico, dirigido fundamentalmente a todas as disciplinas;

iv) Se neste último documento se referencia a existência de competências gerais, transversais e essenciais, em *Sim-Sim et al.* (1997) alarga-se e aprofunda-se o conceito de competência essencial, operacionalizando-o de uma forma mais complexa, tendo em conta as diversas estratégias, o texto, a situação e o destinatário (quando este ocorre);

v) No documento *A Língua Materna na Educação Básica* (1997), as autoras especificam os objectivos de desenvolvimento e os níveis de desempenho para cada competência específica, enquanto que no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais* se estabelecem metas e práticas muito genéricas relativamente a cada competência específica.

Na última secção deste capítulo, explicámos detalhadamente cada uma das cinco “competências específicas” a desenvolver em aulas de língua materna com base nos três documentos supracitados.

2

Recontextualização do Discurso Pedagógico: O Caso dos Manuais Escolares

No capítulo anterior, analisámos algumas das principais mudanças ocorridas ao nível do discurso oficial sobre a educação básica em Portugal desde a instauração da democracia até aos nossos dias. Caracterizámos a seguir o movimento da Reorganização Curricular do Ensino Básico e salientámos as suas principais inovações.

Destacámos então o papel relevante que a *Língua Portuguesa* tem ocupado na Educação Básica ao nível do currículo e analisámos também os principais documentos oficiais reguladores da Reorganização Curricular do Ensino Básico, particularmente os que dizem respeito à disciplina de *Língua Portuguesa* no 3º Ciclo. Passamos de seguida à revisão da literatura que alicerça o quadro conceptual da nossa investigação.

2.1. A Geração e a Recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial

De acordo com diversos autores, o conhecimento educacional legítimo é ditado pelos grupos económica e culturalmente hegemónicos (Bernstein, 1986; Apple, 1987; 1989; Santomé, 1998).

Nas sociedades contemporâneas industrializadas, tais grupos, detentores do capital financeiro e político, ao encontrarem a sua correspondência numa nova classe média, exercem ainda o seu poder no campo da educação e do ensino, tentando apropriar-se do “mercado simbólico” (Bourdieu & Passeron, 1977) de modo a poderem inculcar nas gerações futuras formas de cultura específicas⁵⁰.

⁵⁰Tal poder é possível de se constatar através da deslocalização e globalização das empresas, do capital e da informação e reside na posse de novas tecnologias aplicadas ao trabalho e à educação promovendo, por conseguinte uma maior dependência das forças produtivas às leis empresariais e tecnológicas, ao provocar uma intensificação crescente do trabalho e respectiva mudança nas relações laborais.

Para Basil Bernstein⁵¹), autor que aqui instituiremos como referência, esta nova forma de “solidariedade orgânica” estabelece novas modalidades de controlo dominantes, a nível comunicacional, e funciona como “um interruptor” nas formas de reprodução das relações tradicionais de classe agindo como “disseminadora” de novas formas de controlo social (pp. 188 - 189; p. 238).

Assim, enquanto que os meios e formas de produção estão directamente relacionados com a classe dominante, os meios e formas de reprodução cultural estão consequente e directamente relacionados com a classe média (p. 192)⁵².

Com efeito esta nova fracção emergente da classe média, ao exercer uma função “interruptora”, está a apropriar-se dos meios de reprodução cultural resultantes da complexa divisão de trabalho de controlo simbólico.

O grupo, que domina a produção e os seus meios, está fundamentalmente interessada em preservar as relações entre os princípios de poder e a categoria cultural dominante, aspectos determinantes para a significação do código educacional para este grupo social dirigente.

Os seus interesses são de natureza estratégica e distintiva porquanto as suas acções são norteadas pela vontade de influenciar e controlar o Estado. Cabe então a uma das fracções da classe média que detém uma posição relativamente autónoma face à produção, mas que mantém uma relação directa com a reprodução cultural, constituir e disseminar os seus códigos de transmissão (pp. 232- 233).

Por consequência, é na classe média que se encontram mais hipóteses de reunião dos meios para apropriação e reprodução do código educacional dominante, qualquer que ele seja.

É ela que restabelece indirectamente o poder da classe dominante (quando se preserva ou fortalece a autonomia das relações sistémicas da educação) através de formas de controlo do código de educação.

⁵¹Seguimos a tradução do texto original de Bernstein proposta por Domingos *et al.* (1986).

⁵²Neste grupo social que tem acesso e controlo sobre as “formas especializadas de comunicação”, podem-se distinguir duas fracções: uma que detém uma relação directa com o modo de produção e outra que estabelece uma relação directa com o controlo simbólico ou cultural.

Deste modo, as relações de classe determinam o princípio de distribuição de poder e as modalidades de controlo. O “princípio de distribuição de poder” é concretizado pelo “princípio de classificação”—«Princípio que regula o posicionamento das categorias numa dada divisão social de trabalho» (Domingos, Ana Maria *et al.*, 1986: 343)—que, por sua vez, cria a divisão social de trabalho da educação e da produção.

A “modalidade de controlo” efectua-se através do “princípio do enquadramento”⁵³, determinante das relações sociais e das regras de comunicação. Nesta perspectiva, a reprodução das relações de classe realiza-se através de “códigos de transmissão” (de educação e de produção) que, sendo constituídos pelos princípios de classificação e de enquadramento, difundem poder e controlo e que são actualizados ao nível da consciência e lhe atribuem as suas características peculiares.

Ao verificarem-se mudanças na classificação e no enquadramento, observar-se-ão então alterações na distribuição de poder e nos princípios de controlo e, conseqüentemente, mudanças a nível do código, isto é, nas significações consideradas como “legítimas” (pp. 218- 220).

Contudo, a classe média pretende somente modificar as formas de controlo sem todavia alterar as relações de poder que também auxiliam na estruturação da sua consciência.

A ideologia está na base das relações de classe que determinam posicionamentos distintos entre os sujeitos no processo de aquisição dos diferentes códigos. A distribuição e acesso às orientações dos códigos estão dependentes do princípio da divisão social do trabalho e do grupo dominante (pp. 232- 237).

A divisão social de trabalho na educação patenteia esta relação entre poder, classificação e voz. Em contexto educacional, esta divisão de trabalho é constituída por categorias de agentes (transmissores e aquisidores) e de vozes (discursos).

Quando o princípio de classificação é forte, também o será o isolamento entre o discurso educacional e o discurso escolar, mantendo cada

um destes discursos a sua “voz especializada”. Deste modo, transmissores e aquisidores constituem-se como categorias especializadas, com vozes especializadas, podendo existir ainda sub-vozes(pp. 249- 253).

Pode-se ainda considerar as relações discursivas no contexto global do sistema educativo uma vez que a educação pode estar subordinada às agências do Estado ou pode ser-lhe atribuído um espaço relativamente autónomo. É através das “regras de recontextualização” que a educação manifesta a sua autonomia:

«[...] regulam a constituição do discurso pedagógico específico no contexto de reprodução, transformando um discurso de ordem num discurso de competência e um discurso de competência num discurso de ordem, segundo a ordenação subjacente aos princípios gerais dominantes da sociedade» (Domingos, Ana Maria *et al.*, 1986: 350).

Tal significa que a educação, fortemente classificada em relação à produção, é “autónoma”, ao usar os seus princípios de recontextualização. Todavia tal autonomia é restritiva na medida em que aqueles princípios estão subordinados aos princípios dominantes do Estado.

A educação constitui desta maneira o sistema de que o Estado dispõe para a produção, reprodução e alteração de modalidades de consciência através do discurso pedagógico que, em contexto escolar, veicula e traduz os seus princípios dominantes (pp. 297- 298).

Para Michael Apple, o Estado pode realizar duas funções importantes ao nível escolar: colaborar na “acumulação do capital”, tentando gerar um processo produtivo mais eficaz nas escolas e no professorado e, simultaneamente:

«[...] legitimar su propia actividad expresando su discurso en un lenguaje que sea lo suficientemente claro como para ser significativo de cada una de las circunscripciones importantes, aunque lo suficientemente concreto como para dar respuestas prácticas a aquellos que, como profesores «lo precisen» (1987:163).

⁵³«[...] o enquadramento remete-nos para a forma do conteúdo no processo da sua transmissão» (*Idem.* 220).

Para Apple (1989; 2002), a educação e a escola devem contudo preservar os seus discursos e interesses relativamente a forças externas, ligadas ao capital e a grupos hegemónicos. Só assim conseguirão enfrentar a “mercantilização da educação”. Devem igualmente encarar com suspeição as tendências actuais da classe média neoliberal de “racionalizar o currículo” e de “masculinizar o discurso educativo”, como formas de aproximação da escola à empresa (2002: 12-13).

Jurjo T. Santomé (1994: 157) considera que são certas forças externas (outras pessoas e instituições) que tomam as decisões pelo professorado, a nível da educação e do currículo, “poupando-o” assim de “aborrecimentos e perdas de tempo”. Considera, ainda, que num Estado:

«[...] donde se decretan oficialmente los contenidos culturales y las destrezas que son necesarias para considerarse un ciudadano y ciudadana educados, existe el peligro de imponer unos determinados conocimientos, conceptos, procedimientos, valores y concepciones de la realidad dejando otras al margen.» (1994: *ibidem*)

Para B. Bernstein, os discursos oficiais do Estado, “discurso regulador geral”, são consubstanciados pelos textos legais e administrativos que reproduzem os princípios dominantes da esfera política e ideológica. Por meio destes códigos, o Estado procura atenuar as tensões e conflitos existentes no interior das categorias de modo a gerar consensos sociais (cf. Domingos *et al.*, p. 298).

Deste modo, o “discurso regulador geral” desempenha um papel integrador da distribuição do poder e das práticas legitimadas pelo Estado, estabelecendo as fronteiras do campo onde posições de desenvolvimento, de conflito ou de mudança podem ocorrer.

O Estado, ao estabelecer a articulação das relações entre os campos de produção e do controlo simbólico, constitui-se como uma estrutura legitimadora e reprodutora das categorias, das relações dominantes daqueles aparelhos, veiculando os princípios de classificação e de enquadramento que serão integrados na gramática do discurso pedagógico através dos seus princípios dominantes (p. 298- 299).

No campo da educação, a produção de teorias que constituem o “discurso pedagógico”⁵⁴ torna-se mais específica e especializada uma vez que o discurso pedagógico oficial se apresenta como um “recontextualizante de textos” e das relações geradas nos campos da produção e do controlo simbólico.

De acordo com os princípios dominantes do Estado, as teorias e práticas seleccionadas a partir do campo intelectual da educação, encontram-se contempladas no conjunto de decisões e orientações políticas reguladoras do contexto de reprodução.

Na constituição do discurso pedagógico oficial, participam dois campos de recontextualização, o “campo de recontextualização oficial” e o “campo de recontextualização pedagógica”.

O primeiro, regulado pelo Estado através do sistema legislativo e da função pública, inclui departamentos especializados e sub-agências do Estado podendo ainda integrar serviços de agentes/agências externas (autoridades educacionais locais) que, por sua vez, alteram a posição destes agentes nos seus campos, tornando-os “especializados” (p. 301).

O segundo, o do “campo de recontextualização pedagógica”, abarca um conjunto de agentes e de práticas seleccionados de departamentos universitários de educação, de escolas, de fundações e meios de comunicação especializados como revistas, jornais, editoras, podendo estender-se a campos não especializados do discurso educacional, capazes de exercer os seu poder sobre o Estado ou agências, agentes e práticas dentro do campo da educação.

Deste modo, os princípios dominantes do Estado agem de uma forma selectiva sobre as teorias e práticas do campo da educação que, apropriadas pelas agências de recontextualização, legitimam e regulam o processo de transmissão - aquisição do discurso pedagógico no contexto da reprodução.

⁵⁴O discurso pedagógico é: [...] es un principio recontextualizador, que transforma lo concreto en lo virtual o imaginário, cualquier discurso recontextualizado se convierte en un significante de algo distinto de si mismo. Lo que este “outro”, los principios de los principios del recontextualizador que regula el principio de recontextualización que se selecciona (o, quizá de manera más adecuada, el principio que regula el ámbito de principios alternativos disponibles para la selección) varía según los principios dominantes de una determinada sociedad.» (Bernstein, 1994:189 - 190).

Todavia, pode dar-se o caso de “agentes de recontextualização” se apropriarem de um texto antes de ser recolocado. Tal texto sofre transformações, muda de posicionamento e é então “descontextualizado” para ser em seguida “recolocado” num ou vários níveis do campo de reprodução.

Bernstein (1994:143) considera a existência de dois tipos de “agências” consoante se situam no campo de produção ou no campo de controlo simbólico e dependentes de «diferencias de organización interna y de función general». No que concerne aos objectivos deste estudo, debruçar-nos-emos sobre as “agências” que se relacionam com o campo de controlo simbólico.

As agências do campo do controlo simbólico regulam os dispositivos especializados de comunicação ao operar com códigos discursivos dominantes que regulam as relações sociais, a consciência e a disposição.

Assim, existem várias agências: as *reguladoras*, de foro religioso, do sistema legal; as *reparadoras*, relacionadas com a medicina, serviços sociais, etc.; as *reprodutoras*, relativas ao sistema escolar; as *difusoras*, relacionadas com agências dos meios de comunicação do Estado, como as artes, a cultura,...⁵⁵, as *configuradoras*, universidades, escolas superiores de educação, fundações,... e *executoras*, administração pública, sede de governo, serviços subordinados ao Estado, autarquias,...

Quanto aos *agentes*, estes podem pertencer aos campos do controlo simbólico da produção ou da cultura. Assim, encontramos agentes que podem ser classificados de acordo com a tipologia de agências atrás explanada.

Por conseguinte, consideramos a existência de *agentes reguladores* cuja função é a prescrição, a monitorização e a manutenção dos limites das pessoas e das actividades; os *reparadores* cuja função é a prevenção, reparação ou isolamento de rupturas no corpo, no espírito ou nas relações sociais; os *reprodutores* (que se identificam com os professores) e cuja função é a reprodução de certos princípios, de práticas bem como de actividades e de formas simbólicas; os *difusores*, que têm como objectivo disseminar certos princípios ou formas simbólicas ou deles se apropriar com o intuito de levar

⁵⁵Neste tipo de agências encontramos também as casas editoras. Bernstein considera que há uma sobreposição, por vezes, entre “difusores” e “modeladores” (Domingos, Ana Maria *et al.*, 1986: 210).

ao consumo de bens, de serviços, de actividades ou de formas simbólicas; os *configuradores* ou “modeladores”, cuja missão é desenvolver o que for decisivo para a alteração de formas simbólicas nas ciências e nas artes. Por último, os *executores*, que têm uma função administrativa (cf. Bernstein, 1994: 144).

2.2. O Manual Escolar e o Mundo Editorial

O campo de recontextualização do discurso oficial possui, como já vimos, um conjunto diversificado de categorias, de agentes e de agências e, neste caso, de agentes “especializados”, os *editores*, alguns deles pertencentes à nova classe média, detentora do “mercado simbólico”. Estes “difusores” são susceptíveis de exercer influência sobre o Estado e ou sobre agentes, locais e práticas dentro do campo da educação.

Com efeito, é no “campo da produção” que os editores criam uma indústria de textos (os manuais escolares) que influenciam directamente posições de agentes e não agentes dentro do campo de recontextualização pedagógica.

É então compreensível que:

«The development of a textbook entails that text production is constantly influenced by given external parameters that dictate the objectives and potential of the final product: school systems, curricula and publishing house practices.» (Johnsen, 1993: 267)

Para Bernstein (1986: 322), nas sociedades onde exista somente o campo de recontextualização oficial, é possível que as agências pedagógicas do Estado exerçam o seu controlo sobre a publicação de manuais e livros de texto, o que acarreta que «mudanças no discurso político do Estado serão marcadas por mudanças nas posições dominantes dentro do campo de recontextualização oficial» e, na nossa óptica, nos mediadores⁵⁶, entre os quais, os manuais escolares.

⁵⁶Pode existir uma forte ou fraca classificação dos agentes ou agências em termos da extensão da sua actividade em mais do que uma categoria e esses agentes usarem “modos” de enquadramento “forte” ou “fraco”. A análise do ponto de vista de classificação e

Segundo Jurjo Santomé (1995: 207) são as editoras que traduzem as prescrições administrativas «em propostas de acção para os centros escolares e para as aulas». Para Michael Apple (1989: 107), o modo como elas respondem aos conflitos de «classe, raça e sexo», as soluções e/ou acordos que preconizam, o impacto que têm sobre os manuais e sobre o que é considerado como “conhecimento legítimo”, carece de uma reflexão profunda.

Os manuais escolares e outros materiais didácticos não se cingem a formas particulares de construção da realidade, de selecção e de organização do conhecimento socialmente válido dos grupos político, cultural e economicamente hegemónicos. Eles constituem-se também como «economic commodities», o que nos faz subscrever a posição de Choppin (1992) quando se refere ao manual escolar como um produto de consumo e de comercialização.

Na opinião de Bartholy & Despin (1986) poderá por vezes não haver coincidência entre a ideologia do fabricante do manual escolar, neste caso, da casa editora e os interesses comerciais desta. Daí a posição cautelosa dos autores:

«[...] nous voulons croire — et peut-être nous trompons-nous — que, du fait-même des errances et des aberrations commises, la demande s’orientera vers le sérieux, le didactique, le dogmatique, au sens kantien toujours.» (p. 138).

Ora, esta adequação do “capital simbólico” a um “capital financeiro” é o outro lado da realidade do mundo editorial. Como já antes explicámos (Bento, 2000), as editoras assemelham-se a uma outra qualquer empresa quer sob o ponto de vista organizacional quer sob o ponto de vista dos seus desígnios económicos e comerciais que são “vender cada vez mais e melhor”, o que não se encontra necessariamente em correlação directa com os níveis de qualidade científica e psicopedagógica dos seus produtos.

Assim, as editoras competem entre si para a colocação e a venda dos seus produtos didácticos, intensificando deste modo toda uma série de

enquadramento pode ser aplicada dentro de uma categoria ou entre categorias. É neste

estratégias do *marketing* de forma a agradar o seu público consumidor, isto é, aos professores, que seleccionam, adoptam e usam o manual escolar da editora dentro da sala de aula, aos alunos que o utilizam na aula e em casa (cf. Bento, 2000) e aos encarregados de educação que o adquirem para os seus educandos.

A edição “em série”⁵⁷ de materiais didácticos de índole diversa e com fins diversificados pulula no mercado educativo. Como já vínhamos apontando no anterior estudo (Bento, 2000), os recursos instrucionais proliferam cada vez mais na arena pedagógica atingindo quase o «égorgement voire à l’étouffement» (Bartholy & Despin, 1986: 140), sendo comercializados com o intuito de consubstanciar:

«[...] una transformación de maestros y textos en factores económicamente más eficientes» (Apple, 1989a: 108).

Tal cenário profissional coaduna-se com os paradigmas da sociedade actual do “conhecimento” tecnológico e digital em que a intensificação do trabalho conduz à desqualificação acelerada dos profissionais. Com efeito, os professores apropriam-se do manual e de outros produtos didácticos no exercício da sua profissão (tornando-se quase meros “executantes”) sem contudo terem tempo suficiente para reflectir sobre esse material que usam e proceder à sua avaliação.

Assim, acabam por difundir e certificar o conhecimento veiculado por este instrumento didáctico, tornando-o socialmente “legítimo”⁵⁸. Podemos alcançar então o fundamento das palavras de H. Huot (1989) a propósito das editoras e da sua função *configuradora* no processo educativo:

« En fait depuis des décennies, les éditeurs scolaires prétendent être les seuls à parler de leurs produits. Ils ne supportent pas que d’autres en parlent librement — et surtout publiquement —, et ils n’acceptent pas

último caso que se enquadra a presente investigação.

⁵⁷O que Bartholy & Despin (1986:140) apelidam de «alignement du manuel sur la gamme automobile».

⁵⁸Conhecimento esse que está de acordo com o sistema instituído e/ou de acordo com os interesses políticos, culturais e económicos de certas franjas pertencentes à classe média em ascensão, detentoras de casas editoriais e que tentam pressionar o governo.

que les enseignants puissent recevoir d'autres informations que celles qu'ils leur destinent. De telles prétentions sont abusives.» (p. 147)

Os manuais são lembrados normalmente pelos seus utentes através do nome da editora e não do(s) seu(s) autor(es). Estes acabam por ser uma “autoridade invisível”, anónima e apagada neste circuito editorial. Na perspectiva de Johnsen (1993: 245), os autores são como que um «produto de uma consciência colectiva».

Choppin (1992: 118) aborda a questão da autoria e apresenta diversas concepções referentes aos autores de manuais: desde os investigadores que “espalham as suas ideias”, aos plagiadores de ideias de..., etc.

Segundo Jurjo Santomé (1994: 179) alguns autores são desconhecedores das taxinomias, de certas terminologias, das estratégias de ensino, ... mostrando apenas que dominam os saberes disciplinares. Todavia Huot (1989: 73) considera que ainda existem bons autores mas que constituem uma raridade no campo da produção.

Ora, na verdade, quem são os autores de manuais escolares? Como se tornaram autores de manuais escolares?

Normalmente os editores obtêm informações acerca dos professores, tentando cooptar aqueles a quem reconhecem competência, uma boa experiência profissional ou prestígio. Por vezes, estes são contactados por outros agentes da editora; outras vezes, porém, acontece que são os próprios professores, futuros autores, a contactarem a editora (cf. Bento, 2000).

O que nos interessa aqui evidenciar é que são efectivamente as editoras que sabem o que querem e encomendam-no aos autores de livros escolares. Para Gérard & Roegiers (1998: 32) o autor é a pessoa indicada para «assegurar a formação dos futuros utilizadores»:

«Ninguém melhor do que ele conhece as particularidades do manual, as ciladas a descobrir, os “pequenos truques” que permitem uma utilização optimizada do manual» (ibidem).

Assim, os autores de manuais escolares tal como os outros autores:

«[...] belong to rhetorical communities, communities of *authors and publishers* with shared knowledge, beliefs, values and interests that set the norm for the content and rhetorical form — the style of their work» (Crismore, 1989: 142).

Todavia, os editores partilham não só certos interesses com os autores das suas publicações mas cada vez mais com outras comunidades internacionais de editores de acordo com as actuais necessidades económicas e digitais. Assim, ao internacionalizarem o processo de publicação, as editoras baixam os custos dos seus produtos, produzem de uma forma “eficiente” e “eficaz”, isto é, em maior quantidade, melhor e com maiores lucros, encontrando-se assim mais aptas a poderem competir com as outras editoras. Deste modo, estamos em vias de assistir à “homogeneização internacional” dos manuais escolares e do próprio currículo (Altbach, 1991: 249). Efeitos indesejados destas práticas aparecem claramente expressas nas palavras de Lorimer & Keeny (1989):

«Through product development, editorial policy and marketing techniques, publishers have helped legitimize an ahistorical, transnational, pan-cultural world view of education consonant with their global organizational and technological capabilities» (p. 180).

2.2.1. O Mundo Editorial Português na Transição do Século

As editoras portuguesas até há bem pouco tempo apresentavam uma configuração semelhante a muitas das suas congéneres europeias, com um cariz familiar.

Com efeito, tal como acontecera desde o século XVI na Europa, e recordemos, por exemplo, as edições Gallimard e Larousse, em França, em Portugal, sucedeu o mesmo com a Lello, a Bertrand, a Almedina, etc., a “arte de fazer o livro” e de o produzir era transmitida “em segredo”, de pais para filhos e assim prevaleceu ao longo de várias gerações.

Ora, «esta pequenez colectiva» (Guedes, 2001 *apud* Martins, 2005: 233) tem origem na base artesanal da indústria editorial portuguesa⁵⁹. A maior parte das editoras e, no que concerne ao nosso estudo, as editoras escolares são editoras de pequena ou média dimensão, ou seja, são o que José Furtado (2000: 101) apelida de editoras de “nicho” em que se conhecem as “caras dos donos das editoras” (Guedes, 2001), como acontece com a Porto Editora⁶⁰, a Areal Editores, a Asa, etc.

A recente entrada de editores espanhóis no mercado nacional escolar, como é o caso da editora Santilhana (2001), constituiu uma novidade no campo editorial. Até lá, não se assistira ainda à compra nem à venda de editoras escolares por outras suas consórcias ou por editoras estrangeiras como se verificou noutros países a partir de 1998 (Furtado, 2005:170). No relatório da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros de 2005 (APEL, 2005: 3), esta associação dá conta das mudanças que se estavam a operar naquela altura em Portugal:

«[...] quer a Santilhana quer a Pearson estão a desenvolver negociações para aquisição de editoras portuguesas. O controlo do mercado nacional por grupos estrangeiros poderá, pois, vir a ser uma realidade no curto prazo, se se verificar qualquer crise na área da edição escolar que impossibilite de todo as pequenas editoras nacionais de resistir aos grandes grupos estrangeiros.»

Tal situação de indefinição pouco durou devido à inevitabilidade do mercado concorrencial nacional e internacional e, por outro, à entrada de Portugal numa era “pós-industrial” que,

«[...] do ponto de vista social e cultural tem a ver com o novo estatuto do saber e do conhecimento, das redes e, mais, com uma reconfiguração do mapa dos saberes a que alguns chamam pós-modernismo, e que nesta mudança assume um papel relevante a multiplicação das máquinas informacionais ou a expansão das novas

⁵⁹Para Guedes (*ibidem*: 66): «os quadros técnicos são geralmente exíguos e os métodos pouco adequados aos últimos anos dos séc. XX. Com um volume de negócios extremamente reduzido em muitos casos [...] os gestores não podem pretender contratar profissionais de primeira classe e, o que é pior, muitas vezes nem sentem necessidade de o fazer.»

⁶⁰A propósito, ver o estudo por nós realizado sobre a Porto Editora (Bento, 2000: 18-32).

tecnologias da informação e comunicação, e, por fim, que também se assiste ainda, ou talvez sobretudo, a uma passagem para o digital» (Furtado, 2000: 285).

No mundo da cibercultura, onde o saber cada vez mais “ocupa lugar”, a globalização da informação e do conhecimento tornam-se realidades. Este tipo de transformações tem tido repercussões no mundo editorial, o que significou:

«[...] um aumento vertiginoso dos suportes disponíveis para transferir informação e dos canais mais adequados para a sua distribuição, mas também uma alteração repentina das regras do jogo competitivo, relacionadas com o ingresso no sector de agentes — produtores de *hardware*, de *software*, de sociedades de distribuição e de outras sociedades de serviços — com características institucionais, competências, histórias e fontes de vantagem competitiva muito diversas.» (Furtado, 2005: 151-2)

Assistiu-se assim em Portugal, à compra ou à fusão de algumas editoras escolares, nomeadamente a Areal Editores, Constança, Asa, Lisboa Editores, ...ficando apenas alguns “donos” de casas editoras na área das edições escolares. O Director da Porto Editora, em entrevista que realizámos, teve ocasião de dar conta das razões e dos resultados deste movimento de concentração:

«A Areal ganhou com esta junção à Porto Editora algumas coisas: uma gráfica com grande capacidade, um bloco gráfico, armazéns eficazes, não tem que se preocupar com a compra de papel, com a promoção dos livros. Poupou algumas energias e ganhou algumas sinergias e manteve a autonomia que já tinha. Para a Areal esta alteração foi globalmente positiva. [...] Para já, a nossa avaliação é muito positiva porque a Areal cresceu, está a fazer um bom trabalho melhor até do que fazia antes, está a continuar a trilhar o seu caminho [...].A gente adquiriu a Lisboa Editora também no ano passado, com a mesma filosofia. Mas não temos de maneira nenhuma mais horizonte para receber novas editoras. Em determinadas áreas dos negócios há sempre algumas alturas em que há concentrações de empresas.»

Assim, a Porto Editora que já liderava o mercado do livro escolar, aumentou a sua capacidade de penetração e de influência detendo mais de

metade da cota nacional⁶¹ através destas fusões, tal como aconteceu na Europa, no que respeita às casas editoras e também noutros sectores do mundo empresarial, gerando o fenómeno do «oligopólio» (Gimeno Sacristan, 1988 *apud* Torres Santomé, 1994: 163).

O poder hegemónico de certos grupos reúne e consolida desta forma o capital financeiro com o capital simbólico aumentando assim a sua “eficácia” e “eficiência”.

Ainda muito recentemente, em Janeiro de 2008, o grupo Leya comprou um conjunto de editoras importantes no mercado editorial e escolar como a Texto Editores, Asa, Galivro, Caminho, Dom Quixote, NovaGaia, Ndzila e Nadjira. Esta aposta nos livros escolares, — na opinião de Isaiás Gomes Teixeira, reside no facto de ser «[...] na escola que se adquirem os hábitos de leitura.» (http://diariodigital.sapo.pt/dinheiro_digital/news).

As editoras portuguesas mais fortes, tal como acontece noutros países, tendem a adquirir outras para aumentar o seu capital e potenciar seu nível de penetração e de vendas no mercado escolar.

Tal como se verifica noutros sectores da sociedade actual do conhecimento tecnológico e digital, há editoras que utilizam outras empresas para “prestação de serviços” diferenciados como seja, por exemplo, a distribuição de livros no mercado (cf. Martins, 2005).

O livro escolar detém um grande peso na produção nacional; cerca de 45% do total de exemplares vendidos são-no pela Porto Editora, Texto Editora, Plátano e Constância (Martins, 2005: 69).

Em 1997, segundo a APEL (2005), o volume de vendas de livros escolares era de 59.038.800€; os manuais e cadernos de actividades representavam cerca de 85% do total de vendas. Em 1998 (<http://www.apel.pt/livro/estatisticas1998/estatisticas.html>) ter-se-ão vendido cerca de onze milhões de livros escolares. Em 2004 (APEL, 2005), o volume de vendas do sector escolar era de 56 milhões de euros contra os 58.063.752

⁶¹Com efeito, na altura da realização das entrevistas (2003-4) a Porto Editora detinha cerca de 35% da quota nacional e a Areal Editores entre doze a treze por cento, o que já perfaz cerca de 48% sem contar com a quota referente à Lisboa Editora.

contos (sector total de edições) apresentado em 1998 (<http://www.apel.pt/livro/estatísticas1998/estatísticas.html>).

Apresentando níveis de profissionalismo crescente, as editoras começaram a diversificar as áreas de produção ou seja, a expandir as tiragens de títulos e a reduzir simultaneamente as tiragens médias e também a investirem nas áreas da difusão e do consumo, criando assim vários canais e opções. Houve um aumento de número de títulos editados em 1998, cerca de 9.196 (sector total de títulos editados) e uma descida da tiragem média de exemplar por título. O número de títulos novos é de 6.338 (sector total de títulos editados), o que representou um aumento de 43% relativamente a 1997 (<http://www.apel.pt/livro/estatísticas1998/estatísticas.html>).

Ora, as editoras escolares, para melhor fazer face a este quadro concorrencial, aumentar a sua competitividade e os níveis de adopção dos seus manuais escolares, optam por duas das seguintes estratégias: criar paralelamente, na mesma editora ou em editoras afins, um manual semelhante mas com outra “roupagem” ou, então, criar um outro manual procurando ir ao encontro dos diferentes “estilos” de professor (Johnsen, 1993: 175-76). Assiste-se, então à proliferação de vários manuais para cada ano e disciplina dentro da mesma editora (cf. Bento, 2000).

Paralelamente, as editoras enviam para o professor, conjuntamente com o manual, toda uma série de documentos de natureza diversa (Livro do Professor, Caderno do Aluno, Acetatos, DVD, CDROM,...) que auxiliam e influenciam os professores nas suas decisões curriculares (cf. Bento, 2000).

No âmbito do nosso estudo, questionadas as editoras acerca da posição nacional que ocupavam na adopção de manuais escolares de *Língua Portuguesa* para o terceiro Ciclo do Ensino Básico (Guião II, parte V, 1), obtivemos os dados que constam do quadro seguinte:

Quadro 2. Manuais adoptados em Portugal em 2002 (7º ano), 2003 (8º ano) e 2004 (9º ano)

2002/2003 (7º ANO)	%	2003/2004 (8º ANO)	%	2004/2005 (9º ANO)	%
1- Com todas as Letras Porto Editora	21	Com todas as Letras Porto Editora	19,1	Plural Lisboa Editora	22,5
2- Ponto e Vírgula Texto Editores	16	Ser em Português Areal Editores	17,6	Com todas as Letras Porto Editora	20,2
3- Ser em Português Areal Editores	14	Plural Lisboa Editora	13,5	Ponto e Vírgula Texto Editores	16,1
4- Língua Portuguesa Texto Editores	12	Ponto e Vírgula Texto Editores	13,4	Focus Editora Santilhana Constância	8,9
5- Casa da Língua Porto Editora	9	Casa da Língua Porto Editora	9,9	Ser em Português Areal Editores	8,9

Pela análise do quadro, concluímos que a Porto Editora é a líder do mercado nacional de vendas de manuais escolares, se tivermos em conta que a Areal Editores pertence ao *trust* daquela primeira editora sendo secundada pela Texto Editores; os dados agregados apresentam-se no próximo quadro:

Quadro 3. Percentagem de Ocupação do Mercado pelas Editoras

2002/3	%	2003/4	%	2004/5	%
Porto Editora	44	Porto Editora	60,1	Porto Editora	51,6
Texto Editora	28	Texto Editora	13,4	Texto Editora	16,1

A liderança da Porto Editora passa pela concentração de vários títulos para cada ano escolar sobretudo se considerarmos as editoras que pertencem ao grupo:

Quadro 4. Editoras e o Número de Títulos Disponibilizados

2002/3	Nº Títulos	2003/4	Nº Títulos	2004/5	Nº Títulos
Porto Editora	3	Porto Editora	4	Porto Editora	3
Texto Editora	2	Texto Editora	1	Texto Editora	1

Na verdade, a Porto Editora, com as aquisições que fez, potenciou o número de vendas dos seus manuais escolares de *Língua Portuguesa* assim como o leque de títulos, tornando-se a mais poderosa e competitiva editora portuguesa de manuais escolares.

No que diz respeito ao campo da edição escolar em Portugal, as editoras estão a diversificar a sua actuação explorando possibilidades de expansão de mercado e fomentando mais necessidades junto do público estudantil e docente através da criação de novos produtos. Citemos o exemplo da Porto Editora, «Os Essenciais», com sínteses de conteúdos programáticos para todos os anos de escolaridade de uma determinada disciplina, para auxílio no exame, para ajuda nos testes, para apoio às obras de leitura integral, resumos de índole diversa...enfim, uma panóplia de “satélites” que aumenta as vendas e os lucros das empresas editoriais e cujo objectivo é aumentar cada vez mais as necessidades dos consumidores isto é, dos estudantes e da suas famílias⁶².

A vida de um livro passa por três momentos distintos: o da criação pelo seu autor, o da produção, realizada por editor, gráficos, etc. e, por último, o da comercialização com vista à busca de leitores que irão dar sentido à existência do livro.

Segundo Jorge Martins (2005), autor que passaremos a instituir aqui como referência, no campo da produção escolar, actualmente, o editor é quem encomenda títulos, selecciona e encomenda conteúdos junto dos autores, escolhe os produtores de conteúdo, inventa novas edições, negocia títulos com outros agentes editores e, em última instância, é quem faz as propostas ao

⁶²Um efeito possível deste estado de coisas é a diminuição da presença do professor, da sua orientação pedagógico -didáctica.

mercado Actualmente, oito em cada dez livros são da iniciativa do editor (Martins, 2005: 193).

Com efeito, o editor transforma-se na instância criadora e mobilizadora na indústria de livros. Deste ponto de vista, o autor de qualquer livro, e não somente do escolar, não é apenas o seu autor, o que o escreve, mas todo um conjunto de “produtores de conteúdo” que participam na feitura do livro: os redactores, os tradutores, os ilustradores, fotógrafos, os gráficos ... Nesta perspectiva, ganham sentido as palavras de Chartier quando aborda esta problemática, equacionando ser necessário:

«[...] inscrever numa mesma história todos os que — autores, editores, impressores, livreiros, comentadores, leitores, espectadores — participam, cada um a seu modo, na produção, disseminação e na interpretação dos discursos.» (Chartier, 1996:9)

Se, nesta perspectiva, o autor é plural, o editor também assume o estatuto de autor e criador. Com efeito, é nas mãos do editor que se concentra uma série de operações que vão desde a selecção, a planificação, a gestão das diversas etapas da transformação dos originais em obras e o accionamento da sua difusão, tornando-se consequentemente o *marketing* num aspecto fundamental da sua actividade.

Assim, o editor exerce um efectivo controlo sobre os conteúdos e sobre o leitor tornando-se como «representante dos gostos médios do mercado, como eco da comunicação, como arquileitor e arquivisualizador» e como «credibilizador dos autores e conteúdos em que apostou» (Martins, 2005: 109).

Ora, como já constatámos, o *marketing* torna-se essencial em todo o processo de difusão do livro. Todavia, este também é hoje encarado de uma maneira diferente. O seu objectivo é procurar necessidades ainda não colmatadas e arranjar soluções adequadas à situação. Na verdade, a representação comum desta técnica está normalmente associada a campanhas, a publicidade, a técnicas de vendas, mas a nova concepção consiste somente

em sublinhar “qualidades do produto”, podendo, por vezes, dispensar campanhas.

O *marketing*, nesta perspectiva, é encarado como uma

«[...] filosofia global de gestão cujos valores, técnicas e programas de acção são aplicáveis muito antes do produto e do serviço existirem e muito depois da sua venda ou prestação» (Martins, 2005: 224).

Com efeito, o editor encomenda e produz protótipos pensando no cliente, o que implica que tem que pensar bem antes de agir, ou seja, tem de planificar de uma forma inteligente a sua indústria de livros a editar.

Para que o produto tenha sucesso de vendas, tenha saída e seja escoado no mercado, deve possuir «qualidade técnica», «marca» e «embalagem» (Martins, 2005: 227-29). Estas duas últimas características constituem um “valor acrescentado” no produto.

Ora, no caso dos manuais escolares, como fazer chegar ao professor a “qualidade” do livro para que ele o seleccione, o adopte e conseqüentemente leve à sua compra os seus alunos (ou encarregados de educação)? Como transferir para o lado dos diferentes clientes—professores os argumentos para que eles apreciem (e seleccionem) “aquele livro” tanto como o editor que, por qualquer razão, nele apostou?

Quanto à primeira característica, é necessário proceder à distinção entre «qualidade técnica» e «qualidade percebida» (Martins, 2005: 225-6) do produto ou livro.

A «qualidade técnica» é considerada do ponto de vista da empresa e resulta da aplicação de directrizes internas e externas, internacionais e nacionais; a «qualidade percebida» é tomada do lado do cliente e medida pelo grau de satisfação das suas necessidades.

O *marketing* reconhece na «marca» e na «embalagem» funções de criação de valor que podem

«[...] aplicar-se respectivamente à imagem institucional dos diferentes mediadores da rede do livro (editores e gráficos, críticos e livreiros) e ao

grafismo do próprio livro (capa, arquitectura, gráfica, colecção) (Martins, 2005: 227).

Assim, podemos compreender por que alguns professores optam por determinado livro escolar no momento da sua adopção devido sobretudo à sua encadernação, ao seu grafismo, aspecto visual, imagens que contém⁶³...

A «marca», mediadora simbólica entre a editora e os clientes, pode cumprir algumas funções segundo Jorge Martins (2005: 227-8): a de identificação, a de segmentação, a de revelação da qualidade, a de impressão duradoira, a de satisfação pessoal e a de apelo à fidelidade. A marca é no fundo aquilo que o cliente compra e, “desenvolver novas marcas” significa antecipar necessidades. Para Kotler (2000 *apud* Martins, 2005):

«A marca representa mais do que o produto. A marca representa um conjunto de serviços, valores e promessas. [...] Os serviços de comercialização actuais não vendem produtos; vendem pacotes de benefícios. Não vendem apenas um valor de compra, vendem um valor de uso» (p. 228).

Com efeito, os vários agentes mediadores (quer da produção quer da difusão) deixam a sua assinatura, a sua “chancela” em cada livro que editam, influenciando a sua diferenciação, o seu posicionamento. Assim, a «marca» de cada mediador faz toda a diferença na vida e destino de um livro⁶⁴.

Podemos talvez agora compreender por que razão determinados professores escolhem os livros não em função da sua qualidade mas em função da “marca” de prestígio da editora, da representação que dela fazem: de ter qualidade científica, de ser a melhor, de ser fiável, de ter livros com “bom visual”, etc. ...

⁶³Retomaremos este assunto no capítulo 4 quando analisarmos as concepções dos professores sobre as editoras e os critérios de escolha na selecção e adopção dos manuais escolares.

⁶⁴ Jorge Martins (2005) a propósito refere: «Cada um destes mediadores, para o melhor e para o pior, não só é porteiro comunicacional (*gatekeeper*) ao filtrar, escolher, seleccionar, mas também opera a transferência da sua própria chancela para o produto de uma indústria cultural onde ele é protagonista.» (2005: 228). Tal significa que produto e editor andam associados e que os clientes por vezes procedem às suas escolhas devido a este facto.

Em suma, não é indiferente a ergonomia gráfica do livro (ou seja, o formato do livro, a mancha, o corpo e o tipo de letra, a grelha, o papel, as ilustrações e as legendas) nem a escolha do título ou da colecção. Estes factores são também portadores de diferença da marca e constituem a «embalagem» do produto que, no livro, é a “capa”. É também através desta que o livro se demarca dos outros, isto é, da concorrência, que lhe é proporcionado o suporte de informação que a torna significativa e distinta.

Com efeito, parece que o futuro do livro se está a jogar no campo da difusão... No modelo aqui apresentado, podemos inferir que os agente(s) mediador(es) do livro escolar surgem (e participam de) entre a “instância da criação” e a “instância das procura”, podendo todavia as suas diversas funções ser reescritas nos campos da produção e da difusão.

2.3. Manuais Escolares, Professores e Currículo

A educação, ao constituir o meio pelo qual o Estado dispõe a produção e a reprodução da cultura “legítima”, é também o sistema, através do qual este molda as formas de consciência dos sujeitos. É por via do discurso pedagógico que é reproduzido o código dominante, traduzindo assim, as relações de poder e os princípios de controlo da sociedade para o nível da escola.

Bernstein (cf. Domingos *et al.*, 1986: 285-294) considera que, em contexto de reprodução, o discurso pedagógico oficial torna-se uma gramática reguladora das formas de código de transmissão educacional que integram o “discurso pedagógico”, ou seja, quais os significados que podem ser associados legitimamente, a “prática pedagógica”, isto é, como é que os significados podem ser legitimamente associados e os “locais organizacionais” (que contextos se tornam legítimos para a transmissão – aquisição).

Com efeito, são as regras constitutivas da gramática do discurso pedagógico que se efectuem através da “prática pedagógica” nas escolas e que, sendo directamente regulada pelas “regras de avaliação”⁶⁵, reproduzem as “regras de distribuição”⁶⁶ e de recontextualização” que as determinaram.

⁶⁵As regras de avaliação são: «Regras que, regulando a prática pedagógica, no contexto de reprodução do discurso, produzem uma especialização do tempo, do texto, do espaço e das

Assim, é a ordem do “aparelho pedagógico”⁶⁷ que regula a relação entre o poder (“regras de distribuição”), o conhecimento (“regras de contextualização”) e modalidades de consciência e de prática (“regras de avaliação”).

Os campos de recontextualização reúnem discursos que pertencem a campos que normalmente têm uma classificação e um enquadramento fortes mas é raro agregarem os agentes desses campos, visto que geralmente não há coincidência entre aqueles que produzem o discurso e os que o transmitem como sendo agentes da sua recontextualização.

Todavia poderá haver no interior do sistema contradições, perturbações e até mesmo conflitos, mas que não vão alterar na essência a sua estrutura devido à existência de marcadores de fronteira no interior das categorias. Mesmo assim, é impossível que o discurso pedagógico oficial (e o Estado) possa controlar efectivamente todas as realizações possíveis dos seus discursos.

Para fins de controlo social e como forma de tornar mais eficaz o seu próprio discurso regulador, a escola poderá integrar no seu projecto educativo e/ou curricular de escola outros discursos recontextualizados «da família/comunidade/grupo de amigos do aquiridor» (Domingos *et al.*, 1986: 303).

Para Bernstein, as relações que o professor mantém com a ordem “expressiva”⁶⁸ da escola podem determinar o seu papel bem como afectar a sua visão da sociedade (pp. 117- 122).

suas inter-relações, posicionam diferencialmente os aquiridores relativamente ao discurso pedagógico e “à prática pedagógica legítimos» (Domingos *et al.*, 1986: 350).

⁶⁶As regras de distribuição são regras que: «[...] marcando e especializando o conhecimento para grupos sociais diferentes, criam uma diferente especialização da consciência e regulam a relação entre poder, conhecimento e consciência; regras básicas que marcam e distribuem quem pode transmitir, o quê, a quem e sob que condições, estabelecendo os limites externos e internos do discurso pedagógico» (1986: *Ibidem*).

⁶⁷O aparelho pedagógico «[...] é um instrumento simbólico de medida para a consciência quando selectivamente cria, posiciona, e o posiciona os sujeitos pedagógicos. Ele é a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura» (Domingos *et al.*, 1986, pp 294 - 5).

⁶⁸Esta é definida como o: «Complexo de comportamentos e de actividades referentes à conduta, carácter e maneira de ser, que tende a unir a escola numa colectividade moral distinta e que é legitimado por noções de comportamento aceitável fora da escola. O conceito de ordem expressiva foi posteriormente desenvolvido, dando lugar ao conceito de discurso regulador» (Domingos *et al.*, 1986: 348).

Assim, aquele que aceita totalmente a ordem da escola encontrar-se-á num papel de “comprometimento”. Aquele que acata a ordem instrumental, mas não a expressiva, assume uma posição de “desapego”. Aquele que se mostra hostil em relação às duas ordens, desempenha um papel de “alienação”.

Para Bernstein o sistema escolar não tem de ser forçosamente «um mediador passivo das pressões sociais gerais e muito menos um amplificador de tais pressões» (Domingos *et al.*, 1986:142). A resolução dos conflitos passa pelo enfraquecimento dos controlos da economia e do ensino superior sobre as características de organização e do conhecimento da escola.

Para Bernstein, o conhecimento educacional formal realiza-se através de três sistemas de mensagens: o currículo, estruturador do conhecimento válido, a “pedagogia”, caracterizadora da transmissão válida do conhecimento, e a “avaliação”, que define a transmissão válida do conhecimento por parte do aluno e modelada por princípios que subjazem à constituição do código do conhecimento educacional.

A forma assumida por este código está dependente dos princípios sociais reguladores da classificação e do enquadramento do conhecimento educacional.

Visto que um determinado princípio que modela um dado currículo é considerado um “código de conhecimento educacional”, a tipologia dos códigos (realidade invisível) é estabelecida a partir da diferenciação entre os tipos de currículo (realidade visível).

Por conseguinte, consideram-se dois tipos de códigos gerais de acordo com os dois tipos de currículo, “código de colecção” e “código de integração”. Num código de colecção, existem uma classificação e um enquadramento fortes. No código de integração, inversamente, há uma tentativa de reduzir a força da classificação e do enquadramento.

Assim, no *currículo de colecção*, o conhecimento está organizado em conteúdos isolados e fragmentados e cada professor solitariamente estabelece o “seu próprio caminho”. Numa escola (sistema escolar) em que prevaleça o

“currículo de colecção”, esta forçosamente mostrar-se-á mais fechada ao exterior, mais estratificada e selectiva.

Num currículo de integração, cada conteúdo deixa de ter significação *per se* e assume uma função dentro de um todo de que faz parte. Ele está construído a partir de uma “ideia coordenadora”, central, integradora e o conhecimento encontra-se organizado em conteúdos abertos que se interrelacionam. Os professores compartilham o conhecimento, as planificações e todo o tipo de tarefas relacionadas com a vida escolar. Assim, os critérios de avaliação são comuns. Tal tipo de currículo conduz a um “ensino em extensão” enquanto que o de colecção elege um “ensino em profundidade”.

Deste modo, diferentes perspectivas de currículo conduzem a realidades escolares diferentes de modo que, numa escola (leia-se sistema escolar) onde predomina um “currículo de integração”, esta mostra-se aberta à comunidade, ao exterior, praticando um ensino diferenciado e menos discriminatório (Bernstein, 1986; Torres Santomé: 1995; Roldão, 1999; Leite, 2003).

Torres Santomé (1995: 206), patenteando um visão mais crítica sobre a questão⁶⁹, considera que as esferas económica, política, cultural, religiosa e militar são profundamente afectadas por seis “variáveis” de natureza dinâmica que ajudam ou obstaculizam «a reprodução, contradição e modificação das referidas esferas e do tipo de sociedade a que dão lugar» e que são: a classe social, o género, as ideologias nacionalistas perante as estatais, a raça, os interesses urbanos perante os rurais e o ecologismo perante o desenvolvimentismo.

Assim, no que concerne à educação, a escola e as salas de aula são afectadas por tais dinâmicas. Para Torres Santomé (1995), as classes ou grupos sociais com maior controlo nestas esferas vão procurar influenciar o Estado e consequentemente a construção dos *curricula*. Com efeito,

⁶⁹Este investigador (1998) mostra-se adepto de um “currículo de integração”: «O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.» (p. 27)

«Este querer controlar a educação que as gerações futuras necessitam de adquirir é levado a cabo nos diferentes lugares e fases que estão presentes no espaço que existe desde que um determinado grupo acede ao governo com um projecto ideal de como deve ser um sistema educativo e os projectos curriculares que este favorecerá até ao curriculum real: as aprendizagens que verdadeiramente têm lugar.» (p. 207)

Deste modo, Torres Santomé considera que todos os recursos didácticos (e sobretudo o “manual escolar”) e práticas escolares organizam a vida escolar de professores e alunos na escola, contribuindo assim para reforçar as relações de poder existentes em cada sociedade específica.

Michael Apple (1989, 2002) considera que o currículo, na maioria dos países e escolas, é gizado pelo manual escolar. Contudo, este artefacto não inclui somente o que os alunos devem ler ou o que os professores devem fazer segundo as suas opções:

«Também inclui livros e propostas disponibilizadas para os educadores e o público em geral por grupos específicos, de forma a influenciarem as decisões acerca daquilo que deveria ser ensinado nas escolas e como deveria ser a função dos/das docentes.» (2002:14)

Para Apple (1987; 1989; 2002) e Torres Santomé (1995; 1998) constata-se nas sociedades contemporâneas uma tendência crescente, motivada por grupos sociais conservadores, para técnicas de racionalização do currículo que aproximam as formas de trabalho nas escolas às da gestão das empresas de modo a monitorizar mais de perto os objectivos e os materiais curriculares.

Para Michael Apple (2002), quando aliada à contínua crise financeira na educação, estas tendências têm:

«[...] um impacto profundo ao nível da forma como os/as professores/professoras desempenham e estão a desempenhar o seu trabalho, nos tipos de conhecimentos que são considerados mais importantes para os estudantes aprenderem e, finalmente, sobre quem deverá tomar decisões em relação a estas questões.» (p. 12)

Aquela mesma tendência concretiza-se na definição de “competências-base”, de conteúdos curriculares mínimos de carácter obrigatório que conduzem à estandardização do conhecimento, à “eficiência e eficácia do trabalho”, à competitividade, ao individualismo e à intensificação e desqualificação do trabalho docente de modo a tornar mais difícil que professoras e professores tenham tempo de planificar as suas aulas, de controlar e/ou construir os matérias curriculares que utilizam nas suas aulas bem como de reflectir sobre o currículo, o conhecimento e a realidade que os circunda.

Todavia poderá haver tensões, conflitos, contradições e até resistências entre o discurso pedagógico oficial e a prática pedagógica, isto é, entre o nível das regulações e expectativas oficiais e a prática das professoras e professores, dos estudantes e das várias agências/agentes de interesses.

O currículo é recontextualizado na instituição escolar por professores e alunos de cada escola e por cada professor em contexto da sala de aula. Daí que a educação e os professores consigam manter uma certa “autonomia”.

Torres Santomé (1995: 208-9) considera que as seis variáveis antes referidas têm aqui um “papel decisivo” visto que:

«Os conflitos e as posições de força de alguns grupos ou conjuntos sociais melhor organizados favorecem, em muitas ocasiões, que esse curriculum possa remodelar-se e contemplar aqueles pontos de vista ou questões de interesse para estes grupos.» (p. 209)

Por outro lado, professoras, professores e alunos agem em função dos seus interesses e objectivos. Não são seres acéfalos nem passivos. As docentes e os docentes possuem concepções próprias acerca da educação e do ensino e do modo como desenvolver o seu trabalho na sala de aula. Assim, podem explorar o “potencial libertador” de certos aspectos do currículo bem como estimular nos seus alunos:

«[...] a sua capacidade de reflexão crítica, que dão tudo para conseguir que estes sejam cada vez mais autónomos e solidários, para que aprendam a aprender em equipa» (Torres Santomé, 2005: 204).

Por último, Torres Santomé, ao contrapor um currículo *crítico*⁷⁰, considera que o reforço da reflexão crítica como prática quotidiana na instituição escolar bem como a confiança e o profissionalismo das professoras e dos professores podem contribuir para a geração de uma “cultura de resistência” contra-hegemónica que favoreça o desaparecimento das injustiças sociais.

É neste quadro que o posicionamento dos professores e das escolas face aos manuais escolares ganha particular relevância.

2.4. O Manual Escolar: Características, Estatuto e Funções

Odiado por uns e amado por outros (Choppin, 1992; Huot, 1989), o manual escolar é, para Alain Choppin, o «suporte dos conhecimentos escolares» e o «instrumento pedagógico» dentro e fora da sala de aula.

No campo do controlo simbólico, o manual escolar é o meio pelo qual o Estado assegura indirectamente os *curricula* na sala de aula. Constitui assim o dispositivo simbólico “mediador” que legitima as formas de reprodução cultural (ou do conhecimento) dos grupos económica, política e socialmente hegemónicos.

Neste quadro, o manual é um dos instrumentos em que opera a reprodução das relações dominantes de classe, género e raça. Ora, no campo da recontextualização pedagógica, as editoras encontram-se em relação com o discurso oficial e os programas escolares através dos manuais escolares que produzem e difundem. Ao existirem mudanças no discurso político do Estado, estas vão reflectir-se nas posições dominantes dentro do campo da

⁷⁰O curriculum crítico procura questionar tudo o que é “natural” e “normal” para os estudantes e também «[...] procura seleccionar outros conteúdos culturais como forma de reconstruir o conhecimento de que a comunidade dispõe, como também se interessa pelas estratégias de ensino e aprendizagem que facilitam este processo de reflexão, de participação democrática e de exercício da responsabilidade e da solidariedade.» (Torres Santomé, 1995: 203)

recontextualização oficial⁷¹. Assim, o manual escolar torna-se no «paradigma do texto legítimo» (Bernstein, 1986).

Com efeito,

«As formas pelas quais a classe, a raça e o género se tornam visíveis e invisíveis no ensino e nos manuais podem dizer muito acerca de quem lucra e de quem perde [...]» (Apple, 2002: 23).

Na óptica de Michael Apple (1989), este objecto participa também do controlo social, económico e político, ao reproduzir o “conhecimento socialmente válido”⁷².

Torres Santomé (1994; 1998) considera que o manual escolar, para além de ser um vector da reprodução cultural, constitui uma “fonte referencial” ao conter a informação necessária de que os alunos precisam para obtenção de aprovação numa determinada matéria ou disciplina.

Todavia, a informação patenteada no interior do manual escolar é estandardizada, homogeneizada, muitas vezes acrítica e desligada do real (Johnsen, 1993; Torres Santomé, 1998). O conhecimento é apresentado de uma forma “objectiva”, aparentemente neutra e inquestionável.

Para Torres Santomé:

«En general, el tratamiento de la información aparece como fruto de “autoridades anónimas” o resultado de un proceso de aceptación o consenso universal, de una objetividad histórica.» (1994: 174- 5).

Assim, a autoridade do manual não é posta em causa, visto que a realidade e o saber são apresentados de uma forma “natural” e “objectiva”, acima de qualquer criticismo. Não há lugar para uma actualização confirmada

⁷¹Na conjuntura actual, o manual escolar é com efeito um meio de controlo indirecto mas eficaz dos professores e do *currículum* pela instância primária visto que: «[...] permite la expropiación de las destrezas y conocimientos del profesor y del profesora especialista. Las ventajas [...] de los libros de texto como sustitutos de los conocimientos y destrezas que debían poseer [...] los docentes, es que facultan una más fácil explotación y control del trabajo de estos.» (Torres Santomé, 1994: 177).

⁷²O manual escolar, ao participar formatar e legitimar o conhecimento que se apresenta como “legitimamente válido” e “neutro”(Apple & Christian-Smith, 1991) pretere outras concepções ideológicas e políticas “igualmente válidas” (Torres Santomé, 1998).

da informação porque este dispositivo está sujeito a pressões e interesses de outros agentes, nomeadamente dos editores que pugnam por interesses de natureza lucrativa, o que pode tornar inviável temporariamente qualquer modificação no manual devido ao seu período de vigência e duração⁷³. O manual escolar poderá constituir deste modo mais um *locus* de conservação do que de inovação. Esta, quando existe, é aparente e corresponde a interesses económicos dos editores⁷⁴ (Torres Santomé, 1994; Huot, 1989; Bartholy & Despin, 1986).

Para Alain Choppin (1992: 18), o manual escolar constitui ainda «um produto de consumo» porque a sua comercialização e distribuição estão dependentes do mundo editorial e do contexto económico, político e legislativo de cada país⁷⁵.

Na “era do conhecimento” em que nos encontramos, podemos afirmar que o manual escolar apresenta-se como um produto “globalizado” e “multinacional”:

«[...] books are basically foreign products produced for profit by multinational firms and sold in a market place that has few, if any, alternative source of books» (Altbach, 1991: 249).

Em Portugal, desde a viragem do século que, segundo a APEL (http://www.apel.pt/page_view.aspx?pageid:2-3), três grandes grupos internacionais têm feito grandes investimentos no país: a Santillana (grupo Prisa) cuja quota, em 2005, já ultrapassava os 10%; a Oxford University Press,

⁷³É de referir que estes dispositivos, para além dos constrangimentos económicos impostos pelos editores, estão sujeitos a uma determinada duração de acordo com o período de vigência do manual dentro do circuito escolar.

⁷⁴Qualquer “inovação” das editoras é sempre relativa, pois está condicionada pelo signo económico do lucro e da competitividade entre estas. Para Torres Santomé (1994): «[...] un rasgo bastante general de la política de edición de libros de texto es que contribuyen a reforzar políticas conservadoras e inmovilistas, ya que para grupos empresariales muy preocupados por la rentabilidad económica es arriesgado apoyar innovaciones con publicaciones que no se sabe si van a ser o no aceptadas [...]. No acostumbran a servir de apoyo a líneas de reforma e innovación, ni incluso a legitimar las propias líneas oficiales que en un momento puede aconsejar la Administración educativa de turno, a no ser que tengan una seguridad total en que esa Administración va a apostar decididamente y cueste lo que cueste por la filosofía educativa legislada.» (p. 168)

com cerca de 2% do mercado nacional e a Pearson Editora, que possui o maior grupo editorial do mundo, detendo na altura uma quota de 2% no que se relacionava com a disciplina de Inglês, «prepara[ndo-se] para expandir o seu trabalho para as outras áreas disciplinares.».

Por outro lado, a Porto Editora, procurando contrariar esta tendência, vem adquirindo desde 2000, algumas editoras escolares portuguesas como a Areal Editores e a Lisboa Editores; recentemente, como já vimos neste capítulo, o grupo Leya adquiriu um outro conjunto de editoras escolares portuguesas, entre as quais se destacam as Edições Asa e a Texto Editores. Tal facto é relevante porque, já no relatório de 2005, a APEL afirmava temer a entrada e o controlo do grande capital estrangeiro no mercado escolar português porque, dizia, para além de vir a prejudicar editoras nacionais e os seus trabalhadores, teria efeitos negativos no conteúdo do ensino, visto que os manuais:

« [...] que devem estar adequados às características sócio-culturais e linguísticas do nosso país, serão concebidos e produzidos em Espanha ou Inglaterra, passando professores e alunos a trabalhar com meras adaptações e traduções de originais usados naqueles países, com as mais evidentes perdas de qualidade e de identidade.» (2005: 3)

O manual escolar é um suporte para as gerações mais novas e vindouras, transmissor de valores, de ideologias e de uma cultura pertencente aos grupos hegemónicos a nível económico, político e social (Choppin, 1992; Apple, 1989; Santomé, 1994).

Torres Santomé (1994) e Michael Apple (1989) encaram o manual escolar também como um “produto político”. Segundo Torres Santomé (1994), este recurso didáctico pretende determinar atitudes em relação à realidade que nos circunda ao defender determinadas concepções e teorias:

«[...] sobre como y por qué, la realidad es como es, acerca de qué manera, quién, cuándo, y donde podemos intervenir, etc.» (p.168)

⁷⁵Hoje em dia, devido à globalização do capital económico e cultural, pensamos que este aspecto deve ser também equacionado a nível internacional.

Daí a existência de diferentes livros que patenteiam o mesmo tipo de valores, de preconceitos, de concepções ideológicas e de políticas dominantes, defendidos pelos grupos sociais hegemónicos controladores do poder e/ou pelas editoras de livros de texto⁷⁶.

Este instrumento didáctico, como já constatámos em estudo anterior (Bento, 2000), tem vindo a sofrer algumas alterações a nível estrutural. A sua configuração apresenta-se agora “compósita” e “enciclopédica”, isto é, não comporta somente o «curso», a «lição» ou a «aula» que o professor tem que ministrar, mas, no caso do manual de *Língua Portuguesa*, comporta obras de leitura integral, gramática, glossários, actividades...⁷⁷

Ao representar para muitos (alunos e pais), uma via privilegiada de acesso à cultura, este artefacto pode ainda assumir um papel fundamental na formação e moldagem das mentalidades.

Este objecto didáctico estipula também o que o aluno tem de saber em cada disciplina, curso ou etapa educacional e delimita o ritmo das aprendizagens, bem como a progressão dos conteúdos em cada matéria e a sua organização.

Por outro lado, constitui uma “bússola” para o professor na medida em que determina as suas:

«[...] tareas, estímulos que necesita ofrecer a sus estudiantes, la manera de evaluar, las actividades de refuerzo, etc.» (Torres Santomé, 1994: 180).

Com efeito, ele apresenta-se para o professor e para o aluno como um «texto “totalizante”» (Castro, 1999) ao concretizar uma recontextualização global do programa da disciplina de *Língua Portuguesa* e de outros textos

⁷⁶Assim, Torres Santomé (1994: 168-170) considera a existência de vários tipos de livros consoante o seu conteúdo (que não vamos explicar porque extrapola os nossos objectivos neste estudo): os livros sexistas, os livros classicistas, os livros racistas, os livros urbanos, os livros centralistas, os livros militaristas e os livros religiosos.

⁷⁷Carlos Lomas (2003: 272) considera mesmo que o manual escolar e outros «materiais didácticos» têm como objectivo: «[...] ajudar (e em certas ocasiões substituir) os professores no processo de planificação e execução das suas tarefas de ensino [...]».

oficiais. Ele acaba por constituir a própria «disciplina de Português» (*idem*: 191).

Torres Santomé (1998: 171), também defensor de um “currículo de integração”, aponta alguns aspectos negativos aos manuais cujas características estão na base de um “currículo de colecção” desenvolvido a partir do «consumo de livros-texto»⁷⁸.

Por conseguinte, o manual escolar, cuja simplicidade é somente aparente, não constitui um objecto fácil de definir porquanto o seu estatuto é ambíguo, os seus aspectos são diversos e as suas funções múltiplas e, por vezes, ignoradas (Choppin, 1992: 4-5)⁷⁹.

Com efeito, o manual escolar pode ser o único recurso utilizado dentro da sala de aula por alunos e professores, como também pode ser completado por outros livros e /ou materiais didácticos como o caderno de exercícios, um CD, um DVD ou um acetato, enfim, toda uma multiplicidade de materiais de natureza essencialmente multimédia⁸⁰.

O manual de “línguas” e, no nosso caso, o manual de *Língua Portuguesa*, é na sua essência, o «livro de leitura» (Sousa: 1999), constituído por textos e actividades e fichas de natureza diversa (cf. Castro & Sousa, 1998; Bento, 2000).

⁷⁸Para o autor, os manuais: «● Não possibilitam nem promovem experiências interdisciplinares e globalizadoras; ● Não fomentam o contraste daquilo que se estuda com a realidade. ● Não estimulam os trabalhos de pesquisa e a análise crítica. ● Não promovem modalidades mais cooperativas de trabalho na sala de aula. ● Freiam a iniciativa dos estudantes, limitando sua curiosidade e obrigando-os a adotar estratégias de aprendizagem que só são válidas, na maioria das vezes, para poder serem aprovados nos testes. ● Reduzem o ensino a uma atividade predominantemente verbal. Corre-se o risco de equiparar a verbalização de algo com sua compreensão. ● Fomenta-se a cultura de memorização e da repetição. ● Não costumam ser respeitadas experiências e conhecimentos prévios de alunas e de alunos, nem suas expectativas, nem sua forma e ritmo de aprendizagem, etc.» (1998: 170).

⁷⁹Este instrumento é importante também na formação dos professores, embora seja a este respeito frequentemente desconsiderado: «It is remarkable that teachers' guides are not formalized as a regular part of teacher education and that they have so rarely been analyzed as major sources of knowledge about prevailing educational philosophies.» (Johnsen, 1993: 323).

⁸⁰A tendência actual é para utilizar o manual coadjuvado por outros materiais. No que concerne a estes materiais curriculares, pensamos que se deve tomar: «[...] uma atitude de indagação em redor das suas características e da sua bondade pedagógica porque, em última instância, não são senão hipóteses teóricas à espera de serem confrontadas com a prática da aula» (Lomas, 2003: 284).

Os textos do manual escolar apresentam-se aos alunos e professores como «convoyers of information and attitudes» (Johnsen, 1993: 217), formatando de certo modo as suas representações do mundo e valores.

Por outro lado, a existência de «metatextos» no manual de *Língua Portuguesa* (questionários, guiões de leitura ou actividades de leitura) coarcta ao aluno os sentidos do texto, ao “normalizar e ao normativizar” a sua leitura. Assim as «transacções» (Goodman, 1987) entre as características discursivas do texto e o conhecimento prévio do aluno são obnubiladas, impossibilitando-lhe a (re)construção dos sentidos do texto. Estes aspectos deveras pertinentes nem sempre se encontram contemplados nos manuais escolares⁸¹.

Por outro lado, na opinião de Suzanne de Castell (1990 *apud* Johnsen, 1993), é necessário ter em consideração a atitude dos alunos e professores perante os textos do manual. Na sua opinião, os textos dos manuais devem ser:

«[...] rejuvenated as literary works. They are not lexical documents. They, in themselves, are interpretations of the world and must therefore also be interpreted, like pupils learn to do with fiction texts much earlier» (p. 219).

Para Carlos Lomas (2003), nos «livros de texto» existe um «aparente ecletismo» entre uma perspectiva formal do ensino da língua e da literatura e uma perspectiva comunicativa da educação linguística. Conclui então que:

«Convivem, assim, no cenário dos livros de texto, perspectivas diversas (e ocasionalmente divergentes) da educação linguística (...) [e] se oculta uma concepção essencialmente conservadora do ensino da língua e da literatura.» (p. 281).

Todavia reconhece no mercado escolar o aparecimento de alguns livros de texto que se adequam a um «enfoque comunicativo da educação linguística» e cujas características são:

⁸¹Em alguns manuais de *Língua Portuguesa* do 3º Ciclo do Ensino Básico produzidos no âmbito da Reorganização Curricular, que analisámos para este estudo (como teremos

«[...] entender como objectivo essencial do ensino da língua a aquisição e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, conjugar o conhecimento formal da língua com o conhecimento funcional dos usos linguísticos, sublinhar a importância dos procedimentos – e portanto não apenas do *saber fazer coisas com as palavras* – e adoptar uma perspectiva cognitiva como referência psicopedagógica.» (*opus cit.*, p. 282).

No entanto, o autor considera que em alguns casos há um enviesamento excessivo no que concerne à perspectiva linguística adoptada, enveredando-se para uma linguística aplicada ou meramente formal.

Numa outra perspectiva, Michael Apple (1989: 23) considera que as recentes tendências inovadoras nos manuais prendem-se com os aspectos ligados às mudanças das condições laborais do corpo docente e aos actuais esforços para «[...] vincular más estrechamente la escuela con los “requerimientos” tecnológicos de la economía.»⁸²

O relativismo do saber e das coisas, a perspectivação diversificada da realidade não são contemplados no manual escolar, bem como a consideração da existência de outras fontes de informação. O manual escolar, nesta perspectiva, acaba por descapacitar os seus próprios usuários, professores e alunos. A realidade controversa e díspare do mundo e da vida é deste modo coarctada por este artefacto pedagógico. Por conseguinte, existe pouco espaço para a reflexão, estimulação da curiosidade do aluno e para a sua criatividade.

Deste modo, o manual escolar facilita sobretudo a acumulação e a memorização de conhecimentos por parte do aluno em vez de propiciar a reconstrução do conhecimento ou a investigação.

oportunidade de comprovar no Capítulo 5, já se vai tendo em consideração alguns destes aspectos.

⁸²O que inclui também as novas tecnologias da informação. Carlos Lomas (2003: 279) apresenta uma outra explicação para a nova estratégia editorial adoptada relativamente às mudanças recentes a nível curricular: «Como era de esperar, o mundo editorial adequou a sua oferta aos tempos actuais com o objectivo de responder à procura de um sector do professorado confundido pela profundidade das mudanças educativas (e pela vertigem de um currículo semiaberto e flexível) e habituado à mera transmissão dos conteúdos incluídos no livro de texto e à qualificação académica das aprendizagens dos alunos.»

Pelo exposto, o manual escolar torna-se num dispositivo regulador e configurador das práticas de transmissão, de aquisição e de avaliação dos saberes legitimados.

Assim, o manual escolar, objecto de uso comum e frequente na sala de aula, reveste-se de uma grande complexidade⁸³. Este artefacto, ao formatar tanto os modos de ensinar dos professores como o conhecimento que se considera legítimo para o currículo, adquire um estatuto de “centralidade” e de “soberania” dentro da sala de aula (Johnsen, 1993).

Com efeito e relembrando o anterior estudo por nós realizado (Bento, 2000: 12), o lugar proeminente e central deste suporte didáctico é relevado através dos seguintes factos:

- i) A planificação das acções pedagógicas dos professores tem quase sempre como base, os manuais escolares;
- ii) As práticas pedagógicas dos docentes, normalmente, ancoram-se num determinado tipo de manual;
- iii) As aquisições realizadas pelos alunos são construídas por referência aos manuais escolares;
- iv) As avaliações dos saberes dos alunos são regularmente idealizadas e construídas a partir dos modelos existentes no manual.

Todavia, também pode ter a mesma importância que outro material utilizado em contexto pedagógico, ou seja, ser um entre várias e iguais fontes. Neste último caso, o aluno é impelido a analisar criticamente o conhecimento e a confrontar a informação⁸⁴.

⁸³Para Alain Choppin (1992), este artefacto, aparentemente banal, presta-se a “achegas” múltiplas e comumente dissociadas consoante o seu destinatário e/ou utilizador: «l’enseignant y voit surtout un outil pédagogique, l’homme politique un vecteur d’idéologie, le parent d’élève une charge financière, le sociologue un certain reflet de la société...» (p. 4)

⁸⁴Tal ocorre quando se trata de uma pedagogia de “integração”, invisível em que: «[...] a hierarquia é implícita e espaço e tempo estão fracamente classificados. Esta estrutura social não cria, nos seus arranjos simbólicos, barreiras fortes que comportem mensagens críticas de controlo. [...] a regulação dos actos, dos objectos, dos espaços, dos tempos e da progressão não é fortemente marcada e o controlo está inerente a uma elaborada comunicação interpessoal [...]» (Domingos et al., 1986: 198)

Por outro lado, o manual pode ser utilizado quer na aula, pelo professor e pelo aluno, quer em casa, pelo aluno variando por conseguinte a sua função.

Alain Choppin (1992) considera a existência de manuais ou livros escolares *stricto sensu*, i.é., aqueles cuja função é o circuito escolar, e de livros escolares *lato sensu*, ou seja, aqueles que foram produzidos não com o intuito de serem utilizados em contexto pedagógico, mas que, por diversas razões, acabaram por entrar no circuito escolar.

No primeiro caso, os livros distribuem-se pelas diferentes categorias consoante a sua função inicial no momento de produção: os manuais e os seus “satélites”⁸⁵, as edições clássicas, as obras de referência e os livros para-escolares. Ora, são sobretudo os “satélites e o conjunto constituído pelas duas últimas categorias que fazem variar o estatuto do manual em contexto escolar.

Como temos vindo a constatar, as *funções* que o manual escolar tem vindo a desempenhar no aparelho pedagógico são múltiplas e polifónicas e estão relacionadas com a «própria concepção ontológico-evolutiva e histórica deste artefacto didáctico» (Bento, 2000: 4).

Segundo François-Marie Gérard e Xavier Roegiers, o manual escolar:

«Pode ser definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia» (1998:19).

Deste modo, o manual escolar pode preencher diferentes *funções* associadas à aprendizagem, ao propor “diferentes tipos de actividades susceptíveis de favorecer essa mesma aprendizagem” e incidir em diferentes objectos de aprendizagem. Este instrumento pode ainda desempenhar diferentes *funções* consoante o “utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é elaborado”. Portanto, para estes autores a distinção literal entre

⁸⁵Segundo Alain Choppin, os satélites são um conjunto de suportes que acompanham o manual escolar: livro do professor, caderno do aluno, caderno de exercícios, etc.

“manual do aluno” e “manual do professor” é uma questão já ultrapassada e retrógrada:

«É então mais correcto considerar as funções do manual escolar relativamente ao aluno ou ao professor independentemente de quem for o principal destinatário do manual» (Gérard & Roegiers: 74).

Todavia estes mesmos autores fazem distinção entre as *funções* de um manual relativas ao aluno ou ao professor. No que se refere ao aluno, o manual pode desempenhar funções que se prendem mais com a aprendizagem e que se enquadram num âmbito mais tradicional: as de transmissão de conhecimentos, as de desenvolvimento de capacidades e de competências, as de consolidação e as de avaliação das aquisições.

Mas o manual pode também (e sobretudo) desempenhar outras funções de *interface* com a vida quotidiana e profissional: a de ajuda na integração das aquisições e a de obra de referência de educação social e cultural.

Relativamente ao professor, as funções consideradas pelos mesmos autores prendem-se com a “formação”: as de informação científica e geral, as de formação pedagógica, as de ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas e, por último, as de ajuda na avaliação.

Para Torres Santomé (1994) o manual escolar desempenha, no fundo, uma função mediadora entre a sociedade e a escola visto ser:

« [...] uno de los principales instrumentos de intermediación y coordinación entre los discursos y prácticas curriculares que tienen lugar en las instituciones escolares, o sea, con la educación que se desea reciban los miembros de esa sociedad.» (p. 160)

Johnsen (1993: 164) considera que a função deste recurso didáctico pode variar consoante o seu uso em contexto pedagógico ou seja, se é utilizado em «class instruction, group work and individual work». Para Sleeter & Grant (1991), todavia, o manual escolar potencia sobretudo o individualismo:

«Textbooks also reinforce the notion of individuality. The idea that people are members of collectives appears only very selectively» (p. 100).

Por seu lado, José Morgado (2004: 22) considera que cada manual escolar representa um «determinado projecto curricular» e daí que ele possa assumir eventualmente uma função distinta. Ao estruturar-se de um modo mais ou menos dinâmico ou mais ou menos estático, o manual pode ser utilizado de forma diferente pelo professor na organização das situações de ensino-aprendizagem ou como um “simples material de apoio” para o aluno que o ajuda e incentiva no seu projecto de construção pessoal do conhecimento ou então como um “percurso obrigatório” para todos. Daí a sua defesa por manuais de «carácter mais aberto e abrangente» de modo a que incentivem:

«[...] O recurso a outras formas de informação, contribuindo assim para que cada estudante possa aprofundar as suas reflexões sobre os conhecimentos trabalhados na escola e sobre o próprio sentido da acção educativa» (*idem*: 28).

Todavia, segundo o autor, o manual escolar dificulta, por sua vez, a flexibilização e a integração curriculares visto que privilegia um conhecimento disciplinar e fragmentário que obstaculiza junto dos alunos:

«[...] A construção de uma visão globalizadora e integrada dos saberes e, por consequência, da realidade em que se movem» (*ibidem*: 43).

Por fim, entendemos que o manual escolar deveria cumprir a função de *interface* na construção de um escola “curricularmente inteligente” ao educar o aluno para a criatividade e reflexão. Possivelmente o “futuro do manual escolar” passará pela:

«[...] Concepção de obras que façam do aluno o mestre da sua própria aprendizagem e que confirmem ao professor mais um papel de guia do que um detentor absoluto do saber» (Gérard & Xavier Roegiers, 1998: 82)⁸⁶.

2.5. A Recepção, a Escolha e o Uso do Manual Escolar

Visto que o manual escolar influencia o trabalho pedagógico do professor e do aluno dentro da sala de aula, determinando as suas finalidades, definindo o currículo, ao configurar abordagens metodológicas e quadros conceptuais, importa então inquirir o modo como os seus usuários escolhem estes artefactos culturais.

Como se orientam as escolhas dos professores? Que critérios utilizam na selecção do manual escolar? Como é que estas têm evoluído? Estas são algumas das questões a que tentaremos dar resposta através desta investigação. Todavia, existem estudos noutros países como em Inglaterra (Johnsen: 1993), em França (Bartholy & Despin, 1986; Huot, 1989; Choppin, 1991; Gérard & Roegiers, 1998) e no Brasil (Batista, 2003; 2004; Rojo, 2003; Frade, 2004) que nos podem ajudar a melhor compreender este complexo processo de escolha e de adopção do manual escolar.

Como temos vindo a comprovar, o Estado controla o currículo de várias maneiras e a diferentes níveis, constituindo então o manual escolar o “mediador” entre a instância oficial e os professores. Mas será que a visão do currículo apresentada pelo manual está conforme às expectativas e orientações do Estado? Ou estará mais conforme aos interesses de um outro grupo de agentes, os editores (ou quem eles representam), e/ou eventualmente dos professores?

Na verdade, podemos perceber, por esta via, de que maneira o capital cultural de grupos particulares, disponibilizando-se nas escolas portuguesas, se transforma ou não em mercadoria.

⁸⁶No caso dos manuais de *Língua Portuguesa*, acrescentamos a opinião, por nós partilhada, de Carlos Lomas (2003: 275) quando se refere aos materiais didácticos e que pode ser aplicada ao actual contexto educativo português; na opinião deste autor, os materiais escolares [leia-se manuais escolares] devem ser “transparentes” e reflectir as suas “concepções linguísticas, psicopedagógicas e ideológicas”.

Ora, como já vimos, as editoras, agências intermediárias detêm uma função importante ao supervisionarem a articulação entre o Estado, os autores de manuais e os professores das escolas. Assim, aqueles retiram benefícios da conjuntura através da gestão do acesso às orientações oficiais (cf. Bento, 2000: 16-35). Também é através daquelas que, muitas vezes, os docentes têm acesso a acções de índole pedagógica, as quais deveriam ser da alçada da tutela no que diz respeito a novas orientações ou alterações curriculares⁸⁷. Deste modo, o Ministério “delega” a sua autoridade, deixando os docentes “reféns” do capital simbólico destas empresas⁸⁸.

Alain Choppin (1993: 207) considera que a avaliação dos manuais escolares constitui uma necessidade intrínseca ao próprio sistema educativo. Segundo este autor, existem três vias para o fazer: i) a *administrativa*, que resulta de uma intervenção directa da instância oficial sobre os docentes que estes frequentemente rejeitam com veemência tal como os próprios editores; ii) a avaliação realizada *por peritos*, pretensamente independentes⁸⁹ e que contém pelo menos duas “virtudes”, a de chamar a atenção dos docentes, da administração e dos editores para a importância desta problemática e a de fornecer um parecer autorizado (o que não quer dizer consensual) sobre o valor científico (e pedagógico, acrescentamos nós) das obras. Todavia Choppin alerta para o perigo que este tipo de avaliação pode implicar, nomeadamente a desresponsabilização e desmotivação do corpo docente; iii) por último, a *formação* que dota os professores de instrumentos capazes de os auxiliar quer na concepção quer na avaliação dos livros didácticos.

⁸⁷É de referir as acções que algumas editoras (Texto Editora, Porto Editora, Areal Editores e Asa) fizeram sobre as orientações da Reorganização Curricular para o Ensino Básico e sobre a Revisão Curricular para o Ensino Secundário. Muito recentemente, no que se refere à nova terminologia linguística para os Ensinos Básico e Secundário foram, nalguns casos, os próprios autores de manuais que concretizaram acções de formação.

⁸⁸Importa salientar que a “Regulamentação da Acção dos Promotores Editoriais nas Escolas/Agrupamentos de Escolas”, aprovada por despacho da Secretaria de Estado da Educação em 2003/05/09, veio reduzir e muito a acção e pressão que as editoras têm exercido sobre os professores no momento de adopção de manuais escolares ao impedir a sua função física na escola.

⁸⁹A quem Bartholy & Despin (1986: 103) apelidam ironicamente de “joyeux compères”. H. Huot (1989: 149-151) refere que normalmente são inspectores, muitos deles ligados às casas editoras.

Huot (1989) considera, para o caso francês, que o Ministério não fornece aos professores meios para fazerem uma escolha rigorosa e não aleatória dos manuais escolares, ficando aqueles à mercê das editoras que avalizam e avaliam os manuais escolares. Tal se deve a vários factores como, por exemplo, o facto de os docentes não terem uma ideia clara, precisa e cabal dos produtos oferecidos pelo mercado editorial, devido a falhas na sua distribuição aos professores.

No momento da escolha e adopção do manual escolar, os professores são muitas vezes influenciados por colegas que são mais persuasivos e/ou detêm mais informação. Por outro lado, a diversidade de níveis que leccionam, o tipo de estabelecimento onde estão inseridos assim como a sua situação geográfica têm influência⁹⁰. Para H  l  ne Huot, há ainda a considerar outras variáveis como o perfil do professor e a personalidade do director da escola.

   reconhecido que os critérios de selec  o dos manuais, por parte dos professores, prendem-se mais com questões de natureza paratextual como a ilustra  o, as cores, o aspecto tipográfico, etc., e não com a qualidade do conteúdo disciplinar do manual. Por isso, Huot pensa que os docentes devem ser sobretudo orientados no sentido de tomarem as suas decisões de uma forma mais esclarecida e que a avalia  o dos manuais escolares deve ser pública e largamente difundida junto dos professores e encarregados de educa  o.

Para Gérard & Roegiers (1998: 94) a avalia  o dos manuais escolares interv  m a dois níveis: o da avalia  o da qualidade do manual e da sua utiliza  o, ao basear-se num olhar crítico sobre o «projecto global de elabora  o e realiza  o do manual», e, num segundo nível, o da avalia  o das aquisi  es dos alunos, que problematiza a existência de espaço no manual para avaliar os saberes adquiridos pelos alunos e a previsibilidade de processos de remedia  o caso tal se justifique. Relativamente ao que nos importa, no primeiro nível, para aqueles autores, existem quatro tipos de avalia  o do manual: a do processo da sua elabora  o, a da sua qualidade, a da sua

⁹⁰Parece que este indicador — “qualidade” — pode não ser considerado como pertinente e decisivo nas escolhas dos professores. No estudo de Roxane Rojo (2003) sobre as escolhas dos professores brasileiros tal critério não se mostrou relevante na amostra estudada.

utilização e, por fim, a avaliação dos efeitos do manual junto dos utilizadores (professores e alunos).

Ora, os quatro tipos de avaliação antes apontados constituem, no fundo, uma avaliação do processo e do produto resultante da elaboração do manual escolar e da sua utilização.

Para António Augusto Batista (2003; 2004), perspectivando o caso brasileiro, o Ministério da Educação tem-se mostrado pouco expressivo na determinação de padrões de qualidade do manual escolar⁹¹. Após a implementação, em 1996, do PNLD (Programa Nacional do Livro Didáctico), aquele Ministério tornou-se mais interventor e activo ao implementar a discussão sobre a qualidade dos livros e ao assegurá-la na prática.

Na verdade, o tipo de avaliação desde então instituído contém mecanismos através dos quais o Estado tenta intervir e controlar currículo e editoras. Com efeito, este passa a dispor de três instrumentos principais de avaliação: os critérios que a sustentam e que incidem sobre a selecção dos conteúdos do currículo, os critérios de natureza conceptual e política e a transposição didáctica por meios de critérios de natureza metodológica (2004: 11)⁹².

Para que esta avaliação seja legítima, precisa de se apoiar não só em fundamentos políticos mas também técnicos, fornecidos por especialistas conceituados⁹³. Para auxiliar os professores (que escolhem e utilizam o manual escolar), o Estado criou o «Guia do Livro Didáctico» a ser divulgado em todas

⁹¹O mesmo poderia ser dito acerca da realidade portuguesa até finais de 2005, altura em que foi posta à discussão pública o anteprojecto de proposta de lei sobre manuais escolares e que foi promulgado em 28 de Agosto (Lei n.º 47/2006).

⁹²Segundo António Augusto Batista (2004: 11), os critérios de “natureza conceptual e política” assentam no facto de que: «as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros» e que «[...] devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso». Os critérios de “natureza metodológica” prendem-se com o facto de as obras deverem: «[...] propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes, e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização)».

⁹³Segundo o autor (2004), estes especialistas: «são dotados de um capital de autoridade capaz de não apenas amparar tecnicamente a avaliação como também de, amparando-a, legitimá-la. A partir de 1996, o Estado recrutou esse corpo de especialistas entre docentes universitários, especializados quer nos campos de conhecimento relacionados às disciplinas escolares, quer nas áreas de ensino dessas disciplinas.» (p. 18)

as escolas com «as resenhas do livros recomendados, caracterizados por menções fixadas»⁹⁴.

Após estas decisões, Batista considera que o nível de qualidade dos manuais melhorou. O mundo editorial proporcionou a renovação de títulos, de autores e a existência de menos títulos excluídos. Por outro lado, também propiciou o aparecimento de novas editoras e de novos autores de livros escolares.

Mas no que diz respeito àqueles que escolhem e utilizam o manual escolar, ou seja os professores (porque os alunos neste campo não são auscultados), de que modo os instrumentos de orientação criados pelo Ministério de Educação brasileiro têm interferido nas suas escolhas?

A propósito, Batista (2004) refere que, no que diz respeito à adopção de manuais de Português no ensino fundamental, aqueles que foram eleitos pelos professores foram os que foram certificados com mais baixa cotação⁹⁵. Em primeiro lugar, os professores consideraram todo o processo de certificação de manuais escolares como uma ingerência do Estado na sua autonomia profissional e muitos deles desconheciam o Guia ou não atenderam às suas recomendações, o que significa que os parâmetros de escolha de manuais escolares dos docentes não foram coincidentes com os dos especialistas, ou pelo menos, a sua relevância foi diferentemente considerada (cf. Batista, 2004: 56 - 62).

As razões em que eventualmente radica esta posição poderá estar relacionada com diversos factores, alguns dos quais Huot (1989) e Bartholy–Despin (1986) também já haviam apontado, como seja a falta de tempo que o professor tem para analisar todos os manuais; por vezes, algum desconhecimento face ao processo de escolha e adopção do manual escolar; a

⁹⁴Inicialmente era através de estrelas, o que foi fortemente contestado, depois através de menções que remetiam para uma escala do tipo “Recomendado com distinção - RD, “Não Recomendado - NR”; mais recentemente os produtos escolares passam a ser aprovados ou excluídos (cf. Batista: 2003; 2004).

⁹⁵Curiosamente, na disciplina de Matemática, aconteceu o inverso. Os professores seguiram mais o Guia e adoptaram os manuais com menção mais elevada. Num estudo anterior, Batista (2003: 32) já detectara que através do que o Guia indicava, os professores encontrariam manuais que corresponderiam mais às suas concepções ou seja, «às características dos alunos» e «às directrizes do projecto político-pedagógico» da escola onde leccionavam.

instabilidade no seu quotidiano profissional (turnos, níveis e mudança de funções na escola ou mudança de escola); o facto de o prazo para a selecção do manual ser exíguo; a influência de colegas ou o exercício de autoridade por parte de directores de escolas e/ou de supervisores que muitas das vezes concentram informações nas suas relações com os outros professores; e, por último, as formas de organização de cada escola e dos seus projectos pedagógicos.

Todavia Batista aponta no seu estudo (2004: 52) alguns factores determinantes nas escolhas dos professores como os que implicam uma relação mais directa entre os docentes e os livros, a valorização da sua experiência, o conhecimento do autor, da editora ou da colecção didáctica. Por outro lado, a factores como o conhecimento ou utilização anterior de uma colecção e do manual assim como do seu autor os professores atribuem maior importância na avaliação e escolha de livros na disciplina de *Português*.

Por outro lado, os professores mostram-se relutantes em relação a “inovações pedagógicas” que questionem a tradição da área de ensino. De um modo geral, segundo Batista (2004), os professores oferecem uma grande resistência a aspectos que podem ser entendidos como:

«[...] uma ameaça à sua autonomia e independência, sejam eles a ação de secretarias de educação e de órgãos do sistema de ensino, por meio de indicações, sejam eles ações de editoras que se interpõem entre os professores e o livro, como reuniões com autores e eventos de orientação pedagógica que elas promovem.»(p.55)⁹⁶

Todavia, para este investigador é necessário enquadrar esta resiliência docente nas raízes históricas e sociais do ensino no Brasil e encará-la como uma «reivindicação do legítimo direito de utilizar material didáctico adequado à própria formação, ao conhecimento operativo desenvolvido e ao estilo

⁹⁶Num outro estudo, colectivo, Val *et al.* (2004), constata-se que: «O material de propaganda das editoras é entendido como publicado e distribuído pelo MEC; o Guia é visto como instrumento de divulgação comercial, a competência, capacidade e lisura dos especialistas que avaliam os livros e produzem as resenhas são questionadas, o processo todo é julgado antidemocrático, impositivo.» (p. 84).

peçoal» (2004: 111), o que demonstra o seu grau de insatisfação com as condições de trabalho docente e de escolha do livro escolar.

O manual certificado por que os professores acabaram por optar, na opinião do autor que temos vindo a seguir, apresenta uma configuração peculiar resultante da deterioração das condições de trabalho do corpo docente e da sua necessidade em estabelecer rotinas didáticas. Apresentam uma sinopse ajustada do que o professor deve transmitir ao aluno, assim como um conjunto de exercícios e de actividades a desenvolver que ajudam a fixar e a avaliar os conteúdos transmitidos pelo professor, o que corresponde, em sua opinião (Batista, 2004):

«[...] a um esquema didático baseado na exposição dos conteúdos pelo livro, em sua explicação ou comentário pelo docente, na realização subsequente de actividades e exercícios pelos alunos e em sua posterior correção pelo professor.» (p. 69).

Ora, este esquema de planificação de aula pode estar relacionado com conhecimentos pedagógicos alicerçados em práticas escolares, nomeadamente, no “ensino simultâneo” (Frade, 2004: 194) em contexto escolar em que o professor tem de ensinar a todos, ao mesmo tempo, como se fosse apenas um.

Deste modo, o manual auxilia o professor na complexa tarefa de dar atenção e apoio a todos os alunos de uma turma e, concomitantemente, a cada um, a nível individual, quando tal se torna necessário. Daí ser um dispositivo organizativo e controlador das actividades sempre colectivas, ultrapassando os conteúdos meramente disciplinares⁹⁷.

Assim, é compreensível que os professores, na escolha do manual escolar, tenham em consideração «as necessidades pedagógicas de trabalhar com enturmação por idade, em classes heterogéneas, com um número grande de alunos» (Frade, 2004: 194).

Johnsen (1993: 309) considera que os manuais constituem uma necessidade educacional e que estes, na sua essência, são semelhantes mesmo

⁹⁷Interessante será aqui fazer referência ao estudo de Batista (2004: 69) onde o autor indica que, no momento da escolha do manual, os professores brasileiros pouco ligaram ao Livro do Professor (e às suas funções, acrescentamos nós).

que varie a editora. Por isso, a escolha do manual escolar é, em certo sentido, uma ilusão.

Por outro lado, reconhece, à semelhança de outros autores antes referidos, que a selecção realizada pelo professor está condicionada por vários factores: ao director, à reunião de professores, aos pais, ao tamanho da escola assim como à sua situação financeira, etc.

Para Johnsen (1993), as editoras desempenham um papel importante neste processo de selecção e adopção de manuais porque, para além de serem os agentes intermediários entre as “autoridades” e os autores, fazem-se também rodear de especialistas que facilitam a aprovação oficial do manual (p. 274).

Para melhor captar o seu público, os professores, as editoras produzem diferentes manuais consoante as «ideias educacionais» destes (Johnsen, 1993: 316) ou seja, o seu “estilo”. No que respeita às inovações editoriais, os professores apresentam uma certa resistência. Também este investigador constata, como Batista, que os professores preferem o manual que corresponda mais a um caderno de exercícios. Por outro lado, tendem a optar por manuais com boas ilustrações, assentando as suas escolhas em aspectos mais de natureza extralinguística.

O autor acrescenta ainda, como factor relevante, o facto de o professor sentir que o manual escolhido “funciona na aula” e, em consequência, reconhecer que fez uma boa selecção. Mas quando não acha que “funciona” será que, apesar de tudo, o livro escolar o ajudará a ensinar? Como procede então na sala de aula?⁹⁸

No processo de adopção de manuais escolares, Johnsen (1993) considera que o ideal seria que os professores pudessem escolher o manual sem qualquer tipo de constrangimentos (de colegas, administradores, pais, editoras...) e se baseassem «on their own educational ideas and/or evaluations of pupils’ needs and possibilities» (p. 310). Mas tal só poderá ser realizado

⁹⁸O mesmo se passa com a situação de o professor trabalhar com um manual que não escolheu e/ou que não se identifica. Sobre esta matéria, ver Bartholy & Despin (1986), Huot (1989), assim como o próprio Johnsen (1993).

quando houver uma teoria desenvolvida e testada e pessoas formadas para a utilizarem (p. 324).

Ora, a mudança na política do livro, na sua substância e forma, assim como nas possibilidades de uso resulta das negociações e relações entre os conhecimentos dos professores, o campo editorial e os campos científico e político, o que torna mais complexa a tarefa de escolha e uso dos manuais escolares pelos docentes.

No actual contexto educacional português, as mudanças nas orientações que se têm dado a nível legislativo na educação básica terão tido provavelmente reflexos na configuração do manual escolar de *Língua Portuguesa* do Ensino Básico.

O manual escolar da educação básica deverá então corresponder às exigências do novo cenário educacional contemporâneo. Assim, subscrevemos as palavras de Batista (2003) quando apela para a necessidade de se

« [...] dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projectos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais.» (p.49)

2.5.1. A Escolha e a Avaliação dos Manuais Escolares de *Língua Portuguesa*

No anteprojecto de proposta de lei acerca da avaliação e certificação de manuais escolares portugueses, colocado em discussão pública em Dezembro de 2005, apontava-se como responsabilidade inerente ao Estado a promoção da qualidade da educação. Nesse mesmo documento era feita uma breve análise da conjuntura referindo-se então que:

«[...] na última década, o aumento das qualificações escolares dos portugueses tem-se mostrado lento, mantendo-se elevados níveis de insucesso e abandono escolar precoce, ao mesmo tempo que os resultados médios dos alunos, medidos pelos instrumentos de avaliação nacionais e por estudos comparativos internacionais, revelam sérias deficiências na qualidade das aprendizagens. Perante esta situação, cabe ao Governo adoptar todas as medidas para suprir essas deficiências e para garantir a elevação sustentada dos padrões de qualidade da educação.» (2005: 1).

No documento era relevado o facto de os professores e os alunos se apoiarem fundamentalmente em manuais escolares no contexto da sala de aula e constatava-se então que: «A avaliação dos manuais escolares será portanto essencial para a garantia da qualidade do ensino e para a promoção do sucesso educativo» (p. 2).

Ora, na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 41-2.a), o manual escolar já era considerado um dos recursos “privilegiados” que deveria exigir uma atenção particular. No artigo 44, o Estado delimitava várias funções que eram da alçada da administração central, entre as quais a de garantir a «qualidade pedagógica e técnica de vários meios didácticos, incluindo os manuais escolares».

Desde então vários foram os normativos emanados pelo Estado no sentido de regulamentar e legislar sobre a avaliação e adopção dos manuais escolares na educação básica e secundária de modo a fornecer aos professores instrumentos mais rigorosos (através de grelhas de análise) e de ajustar cada vez mais a avaliação do livro escolar a padrões de qualidade e de rigor⁹⁹.

Nas Circulares n.º 7 e 8 de 2000, do Ministério da Educação, para além de se destacar a centralidade do manual escolar no processo de ensino-aprendizagem, era realçada a sua importante função de socialização visto que este «contribui também, através de valores que explícita ou implicitamente veicula, para a formação cívica e democrática dos alunos» (circular n.º 7/2000:1).

Tal como em circular anterior (n.º 66/99), o Ministério reconhecia a complexidade e a dificuldade que envolvia (e ainda envolve) o processo de escolha de manuais escolares pelos professores. Preconizava, por isso, um alargamento da base de dados sobre o manual escolar antes criada pelo Ministério da Educação através da Circular n.º 66/99:

⁹⁹O modo como se processam as reuniões para adopção do manual escolar torna muitas vezes difícil a prática de uma avaliação criteriosa que obedeça a “padrões de qualidade e rigor” (cf. Bento 2000: 42-47).

«Temos consciência de que o período em que é feita a análise do manuais não é, certamente, o mais adequado por coincidir com a fase final do ano lectivo, tempo de muito trabalho nas escolas. Por isso mesmo, nos últimos anos, o prazo tem vindo a ser antecipado e alargado. Esperamos, assim, contribuir para que os professores possam fazer uma apreciação rigorosa dos manuais escolares.» (circulares nº7 e 8/2000: 1).

Pela primeira vez são contemplados os alunos “com deficiência visual” cujos manuais deviam ser adoptados de entre os «existentes no Catálogo Geral 2000 para pessoas com Deficiência Visual [...] As requisições de manuais em Braille, gravados ou ampliados, devem ser enviados até [...] quando esses manuais forem produzidos pelo Centro de recursos ou ainda não constem do Catálogo.» (circular nº 8/ 2000: 4).

Na Circular nº 7/2000 são apresentadas duas grelhas para análise e avaliação do manual escolar para o 3º Ciclo do Ensino Básico: uma mais geral e outra mais fina, com critérios mais específicos dentro de cada domínio, tal como ocorria já na Circular nº 66/99. Todavia a configuração das grelhas é distinta. A mais genérica, apresenta quatro domínios: “Organização e método”, “Informação”, “Comunicação” e “Características materiais”¹⁰⁰.

O primeiro domínio contempla o modo como a nível pedagógico-didáctico o manual está organizado. O segundo, o tipo de informação que se veicula (se é correcta e se está de acordo com o programa da disciplina, os seus conteúdos, objectivos, etc.). O terceiro domínio centra-se no modo como é feita a comunicação no interior do manual através dos seus diferentes dispositivos: textos icónicos e linguísticos e índice tipográficos. E o último domínio, sobretudo com a sua configuração externa.

A grelha mais fina desenvolve e particulariza cada um dos quatro domínios apresentados pela grelha genérica. Assim, relativamente à primeira dimensão, “Organização e método”, os cinco critérios propostos (praticamente os mesmos da Circular nº. 66/99) são construídos na perspectiva do aluno: «apresenta uma organização coerente e funcional,

¹⁰⁰A grelha genérica apresentada pela circular nº 66/99 era mais redutora: “Adequação ao programa”, “Qualidade científica”, “Adequação ao nível etário dos alunos” e “Vantagens ponderando a relação qualidade/preço”, embora contemplasse o critério “qualidade científica” que achamos fundamental na avaliação de qualquer manual escolar.

estruturada na perspectiva do aluno», «desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens», «estimula a autonomia e a criatividade», «motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didácticos»; «permite percursos pedagógicos diversificados». Todavia, estes critérios são muito latos, não havendo indicadores que auxiliem a sua concretização¹⁰¹.

Quanto à segunda dimensão, “Informação”, são apresentados quatro critérios: «Responde aos objectivos e conteúdos do programa nos domínios dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes/valores», «fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina», «explicita as aprendizagens essenciais», «favorece a educação para a cidadania e não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências...». Já se encontra aqui uma maior explicitação em relação ao tipo de informação essencial que o manual escolar deve veicular, ou seja, este deve contemplar a multiculturalidade, os conteúdos e os objectivos dos programas disciplinares assim como as aprendizagens fundamentais para cada ano.

Relativamente ao critério «fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina», considera-se ser necessário que o manual contenha dispositivos que remetam para sítios da *Internet* porque, como já vimos antes, o manual escolar tende a cristalizar a informação, ao homogeneizá-la e ao torná-la neutra e objectiva. Nesta perspectiva, o quinto critério da dimensão “Informação”, deixado em aberto na grelha oficial, poderia ser preenchido por um outro deste tipo “problematiza o conhecimento/realidade” no quadro de um código de integração curricular.

O terceiro domínio, “Comunicação”, aponta para aspectos do mundo editorial e para géneros de texto verbais e não verbais: «A concepção gráfica

¹⁰¹Já em anterior estudo (Bento, 2000: 42) apontávamos críticas que continuam as ser pertinentes: «[...] alguns destes critérios não aparecem referenciados às componentes estruturais dos manuais – textos, fichas, actividades...». Pensamos ainda que o número/tipo de unidades que o manual contém e sua distribuição ao longo do ano são factores a serem considerados na análise dos manuais. Por outro lado, no que diz respeito aos manuais de *Língua Portuguesa*, importa considerar o conteúdo do metadiscurso, ou seja, os domínios - base do Programa: a leitura, a escrita, a comunicação oral e o conhecimento explícito da língua e a percentagem que cada um deles ocupa no manual de acordo com o programa.

do manual facilita a sua utilização e motiva o aluno para a aprendizagem (caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos e subtítulo, etc.), «os textos são claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos a que se destinam», «os diferentes tipos de ilustrações são correctos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto». O primeiro e o terceiro critérios são particularmente potenciadores da competição entre as editoras. Por vezes, as editoras chegam a recorrer à colaboração de ilustradores de renome. No que diz respeito ao terceiro parâmetro, as ilustrações podem tornar-se de facto redutoras para a compreensão do texto linguístico em si, acabando por não promover no aluno o seu crescimento pessoal, não lhe suscitando qualquer tipo de reflexão pessoal ou crítica. A verdade é que qualificativos como “correcto” são de muita difícil operacionalização.

Quanto aos textos linguísticos, não são contemplados os modos discursivos nem as tipologias discursivas dos textos ou os géneros textuais bem como o tipo de valores que veiculam. Por outro lado, a ausência de indicadores não permite a operacionalização dos critérios no que se refere “à adequação ao nível de ensino” assim como “à diversidade de alunos a que se destinam”¹⁰². Com efeito, aspectos como a extensão do texto e sua acessibilidade, a origem dos textos, nacional ou estrangeira, a autoria, a escritores contemporâneos ou não, são indicadores que julgamos relevantes e que não estão contemplados nas grelhas em análise.

Quanto ao último domínio “Características materiais”, os critérios mobilizados — «apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização», «o formato, as dimensões e o peso do manual (ou de cada um dos seus volumes) são adequados ao nível etário do aluno», «permite a reutilização» — são de índole editorial. Importa aqui notar a valorização dos aspectos físicos em função das possibilidades de uso e reutilização do manual, relevando-se daí os aspectos positivos decorrentes para os alunos e as famílias e o meio ambiente.

¹⁰²Para aprofundar este assunto, consultar o estudo deveras pertinente de Rojo (2003: 69-99) onde a autora faz uma análise exaustiva dos livros didáticos brasileiros, de *Língua Portuguesa*, adoptados para o ensino fundamental (2002).

Na Circular nº 6/2001 para o Ensino Secundário, as grelhas apresentadas são idênticas às acima analisadas. No que concerne ao primeiro domínio, “Organização e método”, foi acrescentado um sexto critério «Propõe actividades adequadas ao desenvolvimento de projectos interdisciplinares» que achamos muito relevante no âmbito de um trabalho colaborativo entre professores e alunos e entendido num percurso para um currículo de integração.

A Circular nº 2/2002 orienta a avaliação e a adopção de manuais escolares para o Ensino Básico, interessando-nos particularmente dado o âmbito desta investigação. A referida circular aponta para um momento importante de mudança curricular ocorrido nas escolas portuguesas: «A adopção de manuais escolares para o ano lectivo de 2002/3 corresponde a uma nova etapa da vida das escolas, marcada pela Reorganização Curricular do Ensino Básico» (p. 1); mais adiante, refere que «[...] continuam em vigor os actuais programas, mas salienta-se a necessidade de estes serem agora interpretados em articulação com o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*».

O trabalho de informatização dos dados das escolas constituiu uma prioridade nesta circular de modo que, pela primeira vez, passou a ser possível aceder a uma listagem com todos os manuais adoptados por escola/agrupamento e à realização de um cálculo mais rigoroso do número de alunos que os usavam (cf. p. 2-3). Através desta circular, tornou-se obrigatório o registo de todas as escolas na base de dados do Ministério (p. 2)¹⁰³.

No que respeita às grelhas de avaliação, o que é proposto é quase similar à anterior circular. A grelha mais fina é idêntica. A mais alargada apresenta ligeiras mudanças relativamente aos critérios adoptados para os dois primeiros domínios, ou seja, para a “Organização e método” e para a “Informação”.

¹⁰³Na perspectiva do legislador, ficava assim: [...] simplificado o processo de envio de informação via Internet, e acompanhando os desafios da sociedade de informação, entende-se que estão criadas as condições para que, a partir do actual período de adopção, seja obrigatório que todas as escolas acedam à rede e introduzam directamente as informações solicitadas» (p. 2)

No primeiro domínio, passa a constar o critério «Contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de actividade de carácter prático/experimental», o que está de acordo com o que é proposto para o ensino-aprendizagem de disciplinas como Ciências da Natureza ou Física e Química. Todavia, no que respeita à *Língua Portuguesa*, é possível aplicar este parâmetro em situações que remetam o aluno para um trabalho mais oficial e autónomo, como seja o trabalho de projecto.

Na dimensão “Informação”, observam-se grandes alterações, de acordo com a nova reorganização e as suas orientações. Assim a informação que o manual disponibiliza deverá ser analisada em função de seis critérios: «adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respectivo ano e/ou nível de escolaridade», «responde aos objectivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares», «fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina», «explicita as aprendizagens essenciais», «promove a educação para a cidadania», «não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências...».

O quinto e o sexto parâmetros correspondem ao quinto critério das grelhas anteriores. Tal desdobramento faz sentido uma vez que um dos princípios orientadores da Reorganização do Ensino Básico é a formação para a cidadania do aluno em todas as disciplinas, formação, por isso, com carácter transversal no currículo (cf. artigo 3-d- do Decreto-Lei nº 6/2001).

Nesta grelha, assim como nas anteriores, não era contemplado como objecto de análise o Livro do Professor, um auxiliar importante no trabalho do docente¹⁰⁴, podendo contribuir para uma orientação correcta do uso do manual na sala de aula, servindo ainda e muitas vezes para a actualização do professor.

¹⁰⁴No anteprojecto que de imediato passaremos a analisar, de proposta de lei sobre a avaliação, certificação e adopção de manuais escolares, a propósito refere-se que o «Guia do professor [é] o recurso didáctico - pedagógico de apoio ao trabalho do professor que pode conter informação capaz de o orientar na exploração didáctica de experiências de aprendizagem e de actividades de avaliação e que visa contribuir para a realização de aprendizagens significativas pelos alunos.» (2005: 8).

A tomada de consciência por parte do Estado da sua função reguladora dos *curricula* tem vindo a crescer progressivamente e, por conseguinte, o enquadramento destes tem vindo a ser cada vez mais forte.

No «Anteprojecto de Proposta de Lei» sobre a avaliação e certificação de ME (2005), o XVII Governo Constitucional reconheceu a necessidade de generalizar uma cultura de avaliação das instituições, dos seus agentes e dos recursos educativos, incluindo os manuais escolares. Consequentemente, propôs-se implementar um sistema eficaz e tecnicamente fundamentado para avaliar e certificar estes instrumentos didácticos, «no sentido de garantir novas formas de utilização que sejam mais racionais e menos dispendiosas para as famílias» (*idem*: 1).

Neste documento, o Estado reconhece que se demitira da função de acompanhamento da avaliação de manuais escolares feita nas escolas, «do que resultou a mais completa desregulação» (*idem*: 2). As consequências que daí advieram foram de natureza vária: proliferação de manuais, impossibilitando um trabalho rigoroso de avaliação nas escolas feita pelos docentes, (ab)uso de práticas de promoção e comercialização dos livros escolares, indignação pública perante manuais inadequados que eram adoptados nas escolas e «reprodução de formas pouco razoáveis de utilização dos manuais escolares» (*idem*: 2-3).

Assim, o Governo considerava que, ao propor à Assembleia da República a aprovação de um sistema de avaliação e certificação de manuais escolares, estava a responder a «um imperativo socialmente reconhecido, promovendo os padrões qualitativos e a estabilidade no sistema educativo» (*idem*: 3), assumindo portanto «as responsabilidades que lhe cabem, exercendo uma função reguladora que jamais deveria ter abandonado» (*ibidem*).

Tal anteprojecto veio consubstanciar-se na Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto. A diferença entre o anteprojecto e a lei reside *grosso modo* na ausência explicitada dos motivos que levaram o Governo a tomar “em mãos” a avaliação e certificação dos manuais¹⁰⁵.

¹⁰⁵No Anteprojecto existia um preâmbulo intitulado Exposição dos Motivos em que se explicavam os factos acima expostos (2005:1-5). Entretanto, no *site* do Ministério da

A referida lei está dividida em sete capítulos: “Disposições gerais”, “Avaliação e certificação e adoção dos manuais escolares e de outros recursos didático - pedagógicos”, “Preço dos manuais escolares e de outros recurso pedagógico-didáticos”, “Acompanhamento e avaliação”, “Acção social escolar”, “Regime sancionatório” e “Disposições finais e transitórias”.

No primeiro capítulo, é de referir a pertinência dos princípios orientadores elencados bem como o papel que o Estado assume no controlo de todo este processo. No primeiro caso (artigo 2-1), releve-se a importância da autonomia e liberdade científico-pedagógica que os autores têm para conceber e elaborar os manuais escolares, bem como a liberdade que os docentes terão na sua escolha. Por outro lado, a qualidade científica e pedagógica dos manuais é entendida como fundamental para a aprendizagem e formação dos alunos.

Quanto aos princípios que regem as formas de controlo do Estado, é de salientar, como aspecto positivo, o reconhecimento por parte deste da necessidade de formação dos docentes e de outros agentes educativos na área de avaliação de manuais escolares (artigo 2. 2-f).

No que concerne aos conceitos (artigo 3), houve uma restrição destes relativamente ao *Anteprojecto*. A retirada do conceito “guia do professor”, por nós já mencionado, vem desvalorizar a função deste instrumento junto da comunidade docente, ao mesmo tempo que faz triunfar a vontade de certas editoras (as mais poderosas) em incluir as “instruções” para o professor em notas no manual escolar do professor (que é exclusivo para aquele). Assim, de uma forma sub-reptícia, a concepção de “manual integrado” criado pelas editoras é sancionado.

A mudança do período de vigência dos manuais escolares de três anos para seis (artigo 4-1) é passível de ser polémica: se por um lado combate a tendência consumista e expansionista das editoras, por outro, poderá fazer perigar a “qualidade científico-pedagógica” do manual e não vir a corresponder ao critério da grelha alargada ainda vigente dentro do domínio

da *Informação*: o manual fornece «informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina».

No seu artigo 5, é de assinalar o facto de os docentes terem ainda liberdade de construir os seus próprios materiais e quiçá de estarem aptos a combater a hegemonia cultural de certos grupos social e economicamente fortes.

Em relação aos restantes capítulos de lei, debruçar-nos-emos apenas sobre os critérios que nos pareceram mais importantes e pertinentes.

Com efeito, é de salientar, ainda no Capítulo II, Secção II, a composição diversificada das comissões de avaliação e certificação de manuais, com a integração de professores no activo dos ensinos básico e secundário. É de realçar ainda a interdição de integrarem autores e pessoas que detêm interesses no campo editorial naquelas comissões (Secção II, artigo 9-5; 7).

No que concerne aos critérios oficiais para a avaliação dos manuais (Capítulo II, artigo 11-1)¹⁰⁶ parecem, genericamente, captar os aspectos fundamentais a serem analisados nos manuais escolares e correspondem às grelhas oficiais. Todavia, estas necessitam de algumas especificações e reformulações, como já foi mencionado antes.

Os pontos dois e três do artigo 11º parecem-nos importantes visto que contemplam a multiculturalidade, a não discriminação, a diversidade cultural e social dos alunos e das escolas.

Por fim, julgamos que o facto da certificação dos manuais ser realizada sob a forma de “certificado” ou “não certificado” (Capítulo II, artigo 12-1) é mais objectiva e não tão sujeita a polémicas, como também já antes constatámos.

Os Capítulos III e V de lei estão relacionados visto que o Estado, através das normas que os compõem, regula os preços dos manuais escolares bem como os subsídios e empréstimos. É uma tentativa de auxílio às famílias

¹⁰⁶São os seguintes os critérios considerados: «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 pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação; e) possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto; f) a qualidade material, nomeadamente a robustez e peso»

mais carenciadas. Os Capítulos IV, V, VI e VII também se interligam na medida em que dizem respeito à comissão que vai supervisionar todo o processo, sancionando os que infringem as regras. No Capítulo VII estabelece-se ainda um procedimento transitório de avaliação e certificação dos manuais escolares já adoptados pelas escolas (e que circulam no mercado), prevendo-se formas de reformulação dos manuais caso tenham obtido a menção de “Desfavorável” (Capítulo VII - artigo 34-4).

A Lei que acabámos de analisar foi regulamentada pelo decreto-lei nº 261/2007 aprovado a 10 de Maio de 2007 e publicado a 17 de Julho. Este documento define toda a matéria referente à avaliação e certificação dos manuais escolares. Deste modo, o referido decreto-lei permite ao Governo estabelecer normas, fazer recomendações, relativamente às características materiais dos manuais escolares com a finalidade de permitir a sua reutilização ou a redução do seu custo e peso. Nesta perspectiva, o Governo procurou “requalificar ” o manual escolar “instrumento educativo” e “recurso cultural”, assumindo:

«[...] o compromisso de reforçar o apoio socio-económico aos agregados familiares ou aos estudantes economicamente carenciados, assegurando-lhes a progressiva gratuidade dos manuais escolares no prazo de dois anos após a sua publicação » (Introdução).

Objectivos, Objectos e

3

Opções Metodológicas

Nas orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação no âmbito da Reorganização Curricular, foi acentuada a importância e a pertinência da *língua portuguesa* como competência essencial e específica a adquirir e a desenvolver durante a educação básica.

No âmbito deste estudo, tencionamos analisar as implicações das orientações da Reorganização Curricular do Ensino Básico nos primeiros manuais escolares de *Língua Portuguesa* editados para o 3º Ciclo do Ensino Básico, entre 2002 e 2004 e, portanto nas concepções e práticas de editores e autores bem como nas concepções e práticas dos professores, com o intuito de averiguar os modos como estes profissionais se apropriaram daquelas orientações e as recontextualizaram ao nível do discurso pedagógico.

Na sequência de um estudo por nós antes realizado (Bento, 2000), pretendemos averiguar até que ponto os manuais escolares e outros produtos editoriais podem ser reveladores de novos “modos” de conceber o ensino e a aprendizagem da *Língua Portuguesa* face às alterações ao nível do discurso pedagógico oficial.

As razões que nos conduziram a este estudo residem no facto de considerarmos que o manual escolar ocupa um lugar central (Choppin: 1992: 18-20; Johnsen, 1993: 114; 176) na recontextualização e transmissão do discurso pedagógico (Castro & Sousa, 1998), dentro e fora da sala de aula. De facto, o manual escolar constitui-se como um dispositivo regulador e configurador das práticas de transmissão, aquisição e avaliação dos saberes pedagógicos legítimos

Segundo Michael Apple (1989: 24), este artefacto participa mais genericamente do aparelho de controlo social, reproduzindo o conhecimento socialmente válido.

No caso específico do manual escolar de *Língua Portuguesa*, este configura-se como um “livro de leitura”, que contém textos e integra,

paralelamente, um conjunto de metatextos que, por sua vez, incorporam actividades e fichas de natureza variada.

Em contexto pedagógico, tais metatextos, produzidos pelos autores dos manuais, normalizam a leitura dos textos (Terzi, 1995; Sousa, 1998), sendo, por isso, lugar privilegiado de expressão (e, logo, de análise) dos constrangimentos que operam sobre aquela prática. Por outro lado, professores e alunos lêem o texto à luz da sua própria classe social, raça, sexo e experiências pessoais (Apple & Christian-Smith, 1991:14-15).

O manual escolar, ao apresentar-se como lugar de expressão da multiplicidade de relações antes mencionada, configura-se como objecto complexo, de carácter multidimensional; tal é efeito, também, da sua natureza de produto de consumo (Bartholy & Despin, 1986: 131-145; Furtado, 2000: 67-87).

Em suma, no quadro desta investigação, de carácter holístico, pretendemos lançar um olhar analítico sobre os vectores de mudança e/ou de conservação que estes artefactos possam conter no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem do *Português*, tendo em conta, por um lado, os estudos já realizados neste campo e, por outro lado, uma visão diacrónica dos movimentos de reforma educativa.

Neste quadro, o nosso estudo assumiu, como ponto de partida, um conjunto de algumas questões, algumas das quais foram já sendo respondidas. Às perguntas “Que princípios e tendências orientaram a Reorganização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico?” e “Qual foi o papel aí atribuído à área da *Língua Portuguesa*?” procurámos responder no Capítulo 1 ao indagarmos, em primeiro lugar, as linhas teóricas da Reorganização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico, alicerçadas nos princípios da Constituição de 1976, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) e posteriormente no movimento da Gestão Flexível do Currículo (1997-8). Ainda no Capítulo 1, respondemos à segunda questão ao analisarmos o lugar de destaque que a disciplina de *Língua Portuguesa* tem vindo a assumir no currículo. A propósito, mostrámos o seu carácter transversal e transdisciplinar em relação às outras disciplinas, bem como a importância que ela tem adquirido na formação geral,

peçoal e profissional do aluno enquanto cidadão que se pretende de pleno direito e interventor na sociedade.

Às questões que a seguir enunciamos, procuraremos dar resposta nos capítulos 4 e 5:

1. Como é que os manuais escolares de *Língua Portuguesa*, seus autores e editores interpretaram e operacionalizaram a Reorganização Curricular do Ensino Básico?

2. Neste contexto, qual a natureza da apropriação realizada pelos professores?

3. Em que medida é que os manuais escolares de *Língua Portuguesa* se situaram como lugar de inovação ou de resistência no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico?

3.1. Objectivos do Estudo

Tendo em conta o enunciado dos pontos anteriores, foram definidos os seguintes objectivos para o estudo empírico que levámos a cabo:

1- Analisar o estatuto do manual escolar enquanto instrumento de regulação da prática pedagógica e lugar de articulação com os programas escolares (ao nível de textos, domínios, estratégias, formas de avaliação, etc.);

2- Analisar as formas de apropriação do currículo oficial pelas instâncias editoriais através do manual escolar e de outros produtos;

3. Caracterizar concepções de professores de *Língua Portuguesa*, de autores de manuais escolares de *Língua Portuguesa* e dos seus editores acerca da Reorganização Curricular do Ensino Básico;

4. Analisar modos de apropriação da Reorganização Curricular do Ensino Básico realizada por professores de *Língua Portuguesa* e autores de manuais escolares;

5- Indagar acerca do estatuto do manual escolar de *Língua Portuguesa* no Ensino Básico enquanto lugar de inovação/conservação.

O estudo incide sobre um conjunto vasto de objectos, designadamente:

1- Programas oficiais para a disciplina de *Língua Portuguesa* em vigor a partir de 1991 e outros documentos oficiais orientadores do trabalho pedagógico no âmbito desta disciplina.

2- Um *corpus* constituído por manuais escolares correspondentes ao lançamento da Reorganização Curricular, publicados em Portugal entre 2002 e 2004 e destinados à disciplina de *Língua Portuguesa* no 3º Ciclo do Ensino Básico;

3- Discursos de editores, autores de manuais escolares e professores de *Língua Portuguesa* do Ensino Básico.

Para a análise dos manuais escolares decorrentes da Reorganização Curricular, constituímos um *corpus* que integrou os três manuais do 7º ano de escolaridade mais adoptados em 2002 (*Com todas as Letras, Ponto e Vírgula* e *Ser em Português*); os três manuais mais adoptados em 2003 no 8º ano (*Com todas as Letras, Plural, Ser em Português*); os três manuais mais adoptados em 2004 no 9º ano (*Plural, Com todas as Letras, Ponto e Vírgula*). No sentido de garantir a representação completa das colecções em causa, foram acrescentados os manuais *Ponto e Vírgula* (8º ano) e *Ser em português* (9º ano).

Uma vez que o nosso intuito é captar as inovações trazidas pela Reorganização Curricular aos manuais escolares de *Língua Portuguesa*, iremos averiguar até que ponto estes produtos didácticos as reflectem, nomeadamente ao nível da representação das “áreas curriculares não disciplinares e formações transdisciplinares”, do “metadiscurso dos autores” e das “competências específicas”.

Como já tínhamos constatado em estudos anteriores (Castro & Sousa, 1998; Bento, 2000), a narrativa é o género textual mais trabalhado dentro da sala de aula pelos professores de *Língua Portuguesa* do ensino básico, que tendem também a privilegiar o domínio da leitura (Castro & Sousa, 1998; Bento, 2000; Dionísio, 2000, Araújo, 2006). Por conseguinte, instituímos como objecto a analisar nos manuais escolares dois domínios de competências específicas: a mais trabalhada, a *leitura* e, uma das habitualmente menos trabalhadas, a *escrita*.

No domínio da componente *leitura*, decidimos analisar a *obra de leitura integral*, verificada a importância que esta assume na economia global do manual. Para tal, escolhemos, para cada ano de escolaridade, uma mesma obra (no 7º ano, *A Estrela*, de V. Ferreira; no 8º ano, *A Inaudita guerra da avenida Gago Coutinho* de M. Carvalho). No caso do 9º ano esta opção não era realizável já que não havia coincidência entre os textos; neste caso, optámos por escolher um mesmo autor, Eça de Queirós, que era estudado em todos os manuais deste ano, embora através de diferentes contos (*O Tesouro*, *A Aia* e *No Moinho*).

3.2. Procedimentos Metodológicos

Nesta investigação, adoptou-se uma orientação plural quer no que respeita às técnicas de recolha de dados quer aos instrumentos para a sua análise.

Os procedimentos metodológicos adoptados incluíram os seguintes passos:

- i. Elaboração de guiões de entrevistas a aplicar a responsáveis editoriais, autores de manuais e professores, visando determinar as suas concepções acerca da Reorganização Curricular do Ensino Básico, do estatuto e funções da disciplina de *Língua Portuguesa* e das circunstâncias de produção e uso dos manuais escolares;
- ii. Análise das entrevistas realizadas de acordo com linhas de leitura geradas pelos objectivos do estudo e pelos referenciais teóricos adoptados;
- iii. Construção de grelha(s) de análise, teoricamente informadas, a aplicar a manuais e outros produtos editoriais relativos à disciplina de *Língua Portuguesa* no 3º Ciclo do Ensino Básico visando clarificar o estatuto, funções e âmbito atribuído à disciplina.
- iv. Aplicação das grelhas de análise aos manuais escolares de *Língua Portuguesa* e aos produtos editoriais com eles relacionados.

3.2.1. Estratégia de Análise das Entrevistas

Neste estudo optámos por uma investigação de natureza sobretudo qualitativa ao adoptar o método de entrevista¹⁰⁷ para a captação das representações de professores, autores e editores sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico e a análise de conteúdo, para interpretação daquelas representações.

Inicialmente elaborámos uma entrevista exploratória que testámos com seis professores estagiários de *Português* de duas escolas diferentes, que se encontravam a trabalhar com o sétimo ano de escolaridade no momento da entrada em vigor da Reorganização Curricular no 3º Ciclo do Ensino Básico (Abril de 2003). A selecção dos docentes para a realização da entrevista exploratória obedeceu a critérios de acessibilidade, de disponibilidade e de conhecimento pessoal, de modo a assegurar a confiança e a liberdade de expressão.

Num primeiro momento, o nosso intuito foi o de aferir a pertinência e a adequação das questões formuladas para, numa fase posterior, reformulá-las e/ou reestruturá-las. O conjunto inicial de nove perguntas visava quatro aspectos distintos: a solicitação de informações de natureza profissional; opiniões acerca da Reorganização Curricular do Ensino Básico; opiniões acerca do manual que utilizavam; opiniões sobre a sua relação com a disciplina que leccionavam.

Do aperfeiçoamento da entrevista aplicada, proveio então o nosso Guião I a aplicar aos professores.

Este Guião continha três partes: numa primeira parte, com a finalidade de elencar diferentes categorias na área da docência, eram formuladas questões acerca da situação profissional, tempo de serviço, formação profissional, habilitações académicas, exercício de cargos, experiência profissional no ensino básico e escola onde leccionavam os entrevistados.

¹⁰⁷À luz da proposta de Quivy & Campenhoudt (1992), consideramos «O termo “método” já não [...] entendido no sentido lato de dispositivo global de elucidação do real, mas sim num sentido mais restrito, o de dispositivo específico de recolha ou de análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação. Neste sentido restrito, a entrevista de grupo, o inquérito por questionário ou a análise de conteúdo são exemplos de métodos de investigação social». (p. 188).

A segunda parte prendia-se com a dimensão “Reorganização Curricular do Ensino Básico” e incluía questões abertas que remetiam para categorias que abordavam o entendimento desta reforma (I, 1, 2) e da sua apropriação (I, 3; III, 1 e 2). As restantes perguntas contemplavam a dimensão “manuais escolares”, correspondendo a questões do tipo: “novo manual” e “antigo manual”, “características de conteúdo e estrutura do novo manual”, “procedimentos de escolha/adopção do manual” e “características das editoras e seus produtos escolares”.

As entrevistas foram aplicadas a treze docentes (de 03/11/18 a 04/03/22) e gravadas com o seu consentimento. A duração das entrevistas situa-se entre vinte a trinta minutos. Todas as entrevistas foram tratadas confidencialmente pela investigadora que procedeu pessoalmente à sua transcrição.

Os sujeitos entrevistados eram sobretudo docentes com responsabilidades de gestão pedagógica, ou seja, professores que exerciam ou tinham exercido recentemente cargos de Coordenação na área disciplinar de *Português* ou que se encontravam a colaborar na formação inicial de futuros professores de *Língua Portuguesa*, tratando-se assim de profissionais com um currículo e formação privilegiados.

Das treze professoras entrevistadas¹⁰⁸, todas elas pertencentes ao quadro de escola, nove ocupavam na altura cargos de orientação de estágio e quatro eram directoras de turma. Uma delas exercia também o cargo de Coordenadora de Directores de Turma e uma outra o de Coordenadora da Disciplina de *Português*.

É importante assinalar que, das treze professoras que foram entrevistadas, sete já tinham exercido cargos de coordenação da disciplina de *Português* e apenas duas tinham exercido somente um único cargo, o de supervisoras de estágio. As restantes docentes já tinham exercido e/ou acumulado outros cargos de responsabilidade dentro da escola.

Sete das inquiridas (P1; P2; P3; P4; P5; P11; P12) leccionavam o 7º e/ou o 8º ano. Quatro das docentes (P6; P8; P9; P13) não estavam a leccionar

directamente o 7º ou o 8º anos, mas como eram orientadoras de estágio estavam em contacto com estes anos através das suas formandas. Uma entrevistada (10) estava a leccionar o 7º ano mas na disciplina de Francês e, por último, uma outra (7) leccionou o Ensino Básico mas antes da Reorganização (estava a leccionar na altura o 9º ano que ainda não entrara no processo da reorganização).

Todas as docentes possuíam uma licenciatura adequada à disciplina que leccionavam e duas possuíam um mestrado¹⁰⁹.

Para finalizar esta caracterização, resta-nos acrescentar que dez das treze entrevistadas possuíam entre nove a dezoito anos de serviço e as restantes três tinham entre vinte e vinte e oito anos de serviço. Seis das entrevistadas trabalhavam em escolas secundárias, outras seis em escolas básicas 2/3 e uma outra numa escola básica integrada 1, 2/3.

No que concerne a identificação das opiniões dos editores, o nosso procedimento passou pela elaboração de um guião exploratório cujo teor era semelhante ao utilizado para os professores (focando as mesmas dimensões), mas que, além disso, incluía itens referentes ao mundo editorial centrados, por exemplo, na “difusão do manual escolar e de outros materiais curriculares”, nas “quotas e títulos das editoras”, na “relação com as outras empresas editoriais”.

A entrevista piloto foi testada junto do director da editora (03/05/20) que, de acordo com o nosso anterior estudo (Bento, 2000: 20), era a que registava, no mercado editorial nacional, o maior número de adopções de manuais escolares de *Língua Portuguesa*.

O procedimento foi idêntico ao utilizado para com os outros interlocutores, ou seja, a gravação da entrevista bem como a sua transcrição foram asseguradas pela investigadora.

¹⁰⁸Sete pertencendo à área educativa de Braga e as outras seis ao distrito do Porto (três a Gaia, duas ao Porto e uma a Valongo).

¹⁰⁹Uma das docentes possuía o Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do *Português* e outra em Relações Inter-Culturais. Outras seis entrevistadas, na altura da realização das entrevistas, estavam a frequentar a parte curricular do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do *Português* na Universidade do Minho.

Com base nessa entrevista exploratória, foi construído o Guião II a aplicar aos responsáveis de três editoras¹¹⁰ cujos manuais escolares de *Língua Portuguesa* (7º, 8º e 9º anos) haviam sido os mais adoptados, a nível nacional, aquando da entrada em vigor da Reorganização Curricular no 3º Ciclo.

O Guião seguiu a mesma estrutura adoptada para o dos professores As entrevistas foram realizadas entre 03/10/09 e 03/12/05).

A duração das entrevistas situou-se entre quarenta e noventa minutos.

Foi ainda elaborado um Guião III, de acordo com a estrutura e os conteúdos adoptados para os dois guiões antes referidos, visando inquirir os autores¹¹¹ dos manuais escolares de *Língua Portuguesa* de maior impacto, publicados pelas editoras seleccionadas.

O Guião III continha uma parte com um leque variável de perguntas, adaptadas a cada manual em estudo, de acordo com as dimensões da investigação. A duração das entrevistas, realizadas entre 04/06/06 e 05/02/09, situou-se entre sessenta e noventa minutos.

Ao realizarmos as entrevistas aos editores e autores, seguimos os critérios de registo e confidencialidade antes adoptados para os professores. Importa registar que na marcação das entrevistas aos editores e autores encontrámos alguns entraves que obstaculizaram, por vezes, o nosso trabalho e que o tornaram mais moroso.

Em síntese, a versão definitiva dos guiões das entrevistas destinadas aos sujeitos antes referidos contempla três partes distintas, de acordo com as nossas hipóteses de trabalho: uma primeira parte, que integra perguntas de tipo aberto, versa sobre as concepções que aqueles têm acerca da Reorganização Curricular do Ensino Básico; a segunda parte, constituída por um outro conjunto de questões, focaliza os modos como aqueles actores se apropriaram da Reorganização Curricular no que concerne à sua actividade profissional; a terceira e última parte diz respeito *grosso modo* aos instrumentos

¹¹⁰Um dos entrevistados era Director da editora, outra era a Coordenadora da disciplina de *Língua Portuguesa* na editora e, por fim, a última entrevistada exercia o cargo de Coordenadora de Estudos e Projectos.

¹¹¹Duas das autoras entrevistadas estavam a tirar um mestrado, sendo um relacionado com a área profissional das inquiridas. Aquando das entrevistas, houve a hipótese de entrevistar uma equipa formada por duas autoras.

com que esses sujeitos trabalham, ou seja, os manuais escolares e outros produtos editoriais com que professores, autores e editores contactam no seu dia-a-dia e que são instrumentos recontextualizadores e configuradores do currículo.

3.2.2. Estratégias de Análise dos Manuais Escolares: Descrição das Grelhas

Uma vez que o objecto a analisar, o manual escolar, possui uma natureza multidimensional, foi necessária a construção de várias grelhas a fim de se captar a natureza “multifacetada” e “caleidoscópica” deste artefacto para se atingir os objectivos pretendidos.

Estas grelhas, que a seguir serão apresentadas e justificadas, dizem respeito às seguintes dimensões: «áreas curriculares não disciplinares e formações transdisciplinares», «metadiscurso dos autores» e «competências específicas».

3.2.2.1. Áreas Curriculares Não Disciplinares e Formações Transdisciplinares

A Reorganização Curricular do Ensino Básico nasceu, como já vimos, do processo de Gestão Flexível do Currículo. O Decreto-Lei nº 6/2001, de 28 de Janeiro, determinou, entre vários aspectos, um novo desenho curricular para o Ensino Básico no qual foram contempladas três áreas curriculares não disciplinares: o «Estudo Acompanhado», a «Área de Projecto» e a «Formação Cívica».

Por outro lado, o mesmo diploma instituiu também, como formações transdisciplinares, a «Educação para a Cidadania», a «Língua Portuguesa» e a «Utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação», esta última com carácter instrumental.

Instituímos então como dimensões de análise dos manuais escolares a expressão das categorias: «Estudo Acompanhado», «Área de Projecto», «Formação Cívica» e «Tecnologias de Informação e Comunicação», procurando, por esta via, verificar o alcance das orientações presentes no discurso oficial.

Grelha 5. Áreas Curriculares Não Disciplinares e Formações Transdisciplinares

Dimensões de análise	Estudo Acompanhado
	Área de Projecto
	Formação Cívica
	TIC

No sentido de compreender a natureza do trabalho pedagógico desenvolvido em cada uma das diferentes áreas, foram estas analisadas em função das categorias apresentadas na Grelha 6 que remetem para os vários domínios que são trabalhados na disciplina de *Língua Portuguesa*: «Leitura», «Escrita», «Comunicação Oral» e «Funcionamento da Língua».

Grelha 6. Domínios das Áreas Curriculares Não Disciplinares

Domínios	Leitura
	Escrita
	Comunicação Oral
	Funcionamento da Língua

3.2.2.2. Metadiscurso dos Autores

No manual escolar, interpretando a voz do discurso oficial, está presente a voz do autor quer de uma forma explícita quer implícita (Olson, 1989; Crismore, 1989). Também deste modo é configurado o saber legítimo instituído por este instrumento didáctico (Bernstein, 1986; Apple, 1989; 1991).

Nesta medida, justifica-se compreender o(s) sentidos(s) a que esta voz dá corpo. Com este objectivo, construímos a Grelha 7 a qual incidindo sobre o «Metadiscurso dos Autores», comporta várias categorias. Como primeira categoria, seleccionámos o «Destinatário», visto ser pertinente saber se o discurso do autor é dirigido para o professor ou para o aluno ou para ambos, pois nessa opção se encontram formas distintas de configurar o processo de ensino-aprendizagem da língua (Gérard & Roegiers, 1998).

Grelha 7. Dimensões de Análise do Metadiscurso dos Autores dos Manuais Escolares

Dimensões	Destinatário	
	Objectivos	
	Conteúdos	Disciplinar Não disciplinar
	Metodologias	
	Competências	

Estabelecemos, depois, para análise do discurso dos autores as categorias «Objectivos», «Conteúdos¹¹²» e «Metodologias» associadas ao ensino da *língua portuguesa*, buscando identificar a:

«[...] expressão de uma determinada concepção do ensino e da aprendizagem assim como [...] de uma determinada concepção da linguagem e da educação linguística e literária» (Lomas, 2003: 271).

Entendemos que esta análise é válida ainda que o manual escolar não envolva explicitação destes aspectos; mesmo neste caso são possíveis inferências acerca dos modos como autores e editores entendem o ensino e a aprendizagem, assim como a recontextualização que fazem do discurso oficial (Lomas, Osório & Tusón, 2003). De facto aqueles que elaboram o manual escolar:

«[...] no acostumbran a informar de dónde proceden sus ideas, sus fuentes de información. Es poco frecuente encontrar en las redacciones informativas que se realizan citas o referencias de investigaciones, escuelas científicas, autores, etc., que avalan lo que se propone como verdad en estos libros» (Santomé, 1994: 174).

Por último, instituímos ainda como categoria de análise, neste campo, as «Competências», essenciais e específicas, uma das pedras basilares da Reorganização Curricular. Através desta categoria, pretendemos captar a

¹¹²Nesta categoria julgámos importante considerar conteúdos de natureza «disciplinar» e «não disciplinar», tendo em conta os nossos propósitos de captar as dimensões não disciplinares da Reorganização Curricular do Ensino Básico e o modo como se reflectiam no manual escolar.

apropriação que os autores dos manuais de *Língua Portuguesa* fazem desta dimensão da Reorganização Curricular tendo como referência as formações do Currículo Nacional de Educação Básica (CNEB, 2001).

A aplicação da Grelha 7 implicou algumas opções que passamos a explicitar. O discurso dos autores foi delimitado em primeiro lugar, nos *textos de abertura*, dos manuais visto este ser o lugar onde normalmente «o autor perspectiva o uso que do seu manual deve ser feito» (Sousa, 1998: 127). Considerámos também outras “unidades iniciais”, *loci* também de explicitação das opções dos autores, como sucede em alguns manuais na *Unidade 0* ou *1*. Foram ainda considerados, para este efeito, todos os textos dos autores dos manuais que não fossem “enquadradores discursivos” de textos nucleares¹¹³. Por último, foram ainda consideradas as notas para o professor existentes em alguns Livros do Professor onde surgem indicações, informações ou orientações dos autores acerca do uso dos livros didácticos.

3.2.2.3. Os Domínios da Leitura e da Escrita

A análise de representação do domínio de leitura nos manuais escolares envolveu a selecção, como objecto,

- i. do texto principal da obra de leitura integral e dos textos secundários que se relacionam intertextualmente com aquele;
- ii. do «guião de leitura» da obra de leitura integral e dos questionários orientadores da análise interpretativa dos textos secundários;
- iii. das fichas informativas e didácticas que o manual apresenta relacionadas com a obra de leitura integral.

Para a análise destes objectos, baseámo-nos em instrumentos construídos num estudo anterior sobre manuais escolares de *Língua Portuguesa* (cf. Bento, 2000).

¹¹³Os “enquadradores discursivos” que rodeiam os textos e induzem a actividades nos vários domínios da disciplina de *Língua Portuguesa* vão ser objecto de apresentação nas rubricas seguintes.

Utilizámos em primeira instância, duas macrocategorias — «Texto», «Metadiscurso» — com os quais se pretende captar os modos de materialização do domínio da leitura.

A selecção da macrocategoria «Texto» decorre da centralidade que este ocupa no manual de *Língua Portuguesa*. A consideração da macrocategoria «Metadiscurso» pareceu ajustada aos objectivos da análise, dada a relevância até quantitativa dos “discursos” dos autores dos manuais escolares que rodeiam os textos (Castro e Sousa, 1998; Sousa, 1999). Não estamos aqui senão perante o reconhecimento da importância do «discourse about the discourse» (Williams, apud Crismore, 1998).

A primeira macrocategoria — «Texto» — será descrita através das categorias *estatuto, representações do mundo, tipos de texto, natureza do discurso e modos literários*.

No manual escolar nem todos os textos ocupam o mesmo lugar, têm a mesma preponderância ou desempenham a mesma função. Deste modo, seguindo Castro e Sousa (1998), consideramos que um texto pode ser classificado como «principal ou «secundário» em função do estatuto que possui no interior de cada unidade didáctica do manual e das relações que estabelece com os outros textos.

Com a categoria *representações do mundo* pretende-se apreender as “visões” do mundo que os textos podem fornecer em função das características dos sujeitos e das suas circunstâncias que são evidenciadas. A partir desta categoria, podemos captar “valores” e “gostos” que se pretende que (en)formem os alunos (Luke & Castell, 1989).

Para as especificações desta categoria — «idade», «raça», «sexo» e «classe» — foi considerada fundamentalmente a teoria sociológica de Michael Apple sobre o conhecimento legítimo e a sua relação com os grupos sociais. Na perspectiva deste autor, a realidade cultural assenta na dialéctica existente entre as esferas “económica e política”. Para o autor, estas esferas, tal como a cultural, são palco de três dinâmicas — de classe, de sexo e de raça:

«Las maneras en que las clases, la raza y el sexo se hacen visibles e invisibles en la enseñanza y en los textos puede tener mucho que

decirnos acerca de quién es el verdadero beneficiario de la restauración conservadora y quién el auténtico perdedor.» (Apple, 1989:35)

Associámos ainda a estas subcategorias, uma outra, o traço «incapacidades» («disability»), mobilizado a partir da leitura de um estudo de Christine Sleeter e Carl Grant (1991). Inspirados em Apple, aqueles autores consideram este aspecto importante porque:

«The story lines ignore people with disabilities, missing the opportunity to show nondisabled persons the contributions that people with disabilities have made to society, and failing to chronicle the struggles of people with disabilities for rights» (Sleeter & Grant, 1991: 87).

Instituímos, por fim, as categorias «tempo histórico», porque no universo ficcionado dos textos existe sempre um tempo que é referenciado, «presente», «passado», «futuro» ou «indeterminado», e «espaço», que pode ser mais «público» ou mais «privado».

Em relação à categoria *tipos de texto*, tivemos em conta a estrutura sequencial do texto-discurso enquanto unidade de comunicação. Atendemos, por conseguinte, a factores de ordem contextual e de ordem estritamente linguística. Assim, no primeiro caso, considerámos as diversas “intencções comunicativas” que dão origem à variedade textual. No segundo caso, considerámos as dimensões «configuracional» e «sequencial» (Adam, 1987), relacionadas com as características formais que apresentam os textos, como critérios classificativos que instituíram as diferentes categorias. Assim, de acordo com a tipologia proposta por Adam (cf. 1987), podem estabelecer-se vários “tipos de texto”: o «narrativo», o «descritivo», o «explicativo-expositivo», o «argumentativo», o «instrucional» e o «dialogal-conversacional»¹⁴.

No que diz respeito à *natureza* do discurso, considerámos duas categorias que no manual são normalmente representadas como tais: os textos «não literários», mais próximos dos actos comunicativos quotidianos, e os

textos «literários», constituindo «um produto cultural dotado de certa estabilidade» (Reis, 1997: 120), configurando-se como a «manifestação estética de uma determinada visão do mundo e da vida (Aguiar e Silva, 2000: 387).

Por último, instituímos a categoria *modos literários* (Aguiar e Silva, 2000; Reis, 1997), a qual pretende associar os indicadores “narrativo”, “lírico” e “dramático” respeitantes aos “géneros” literários habitualmente encontrados nos manuais escolares.

Em síntese, a macrocategoria «Texto» será descrita de acordo com as categorias constantes na Grelha 8: «estatuto»; «representações do mundo»; «tipo de texto»; «natureza do discurso» e «modos literários».

Grelha 8. Macrocategorias e Categorias da Dimensão Texto

Estatuto	Principal		
	Secundário		
Representações do Mundo	Idade		
	Raça		
	Sexo		
	Tempo histórico	Passado	
		Presente	
		Futuro	
Indeterminado			
Espaço	Público		
	Privado		
	Incapacidades		
Tipo de Texto	Narrativo		
	Descritivo		
	Explicativo-expositivo		
	Argumentativo		
	Instrucional		
	Dialogal-conversacional		
Natureza do Discurso	Literário		
	Não Literário		
Modos Literários	Narrativo		
	Lírico		
	Dramático		

¹¹⁴Estes ‘tipos textuais’ realizam-se em inúmeros “géneros textuais” com formatos diferentes (Barrientos, 1993; Rojo, 2005; Pereira *et al.*, 2005). Para Marcuschi (2005), «Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os géneros são inúmeros» (p. 23).

Como podemos observar na Grelha 9, a macrocategoria «Metadiscurso» encontra-se categorizada em *natureza do metadiscurso* e *conteúdo do metadiscurso*, com que se pretende captar o facto de os manuais incluírem:

«[...] para além dos textos ou trechos nucleares, propostas de actividades, enunciados de objectivos de aprendizagem, fichas informativas, actividades de avaliação, etc. (Castro e Sousa, 1998: 44).

Grelha 9. Categorias de Análise do Metadiscurso

Metadiscurso	Natureza do Metadiscurso	Ficha informativa
		Ficha didáctica
		Ficha avaliativa
	Conteúdo do Metadiscurso	Escrita
		Leitura
		Comunicação oral
		Funcionamento da língua

A categoria *natureza do metadiscurso* encontra-se organizada em várias subcategorias: «ficha informativa», «ficha avaliativa» e «ficha didáctica», correspondendo aos diversos dispositivos que podem ser encontrados nos manuais. Na «ficha informativa» incluíram-se todas as fichas que fornecem informação ao aluno sobre conteúdos respeitantes aos diferentes domínios a trabalhar na disciplina de *Língua Portuguesa*.

Na subcategoria ficha «avaliativa», foram considerados aqueles dispositivos em que o aluno pode aferir/testar os saberes adquiridos. Na subcategoria «ficha didáctica», incluíram-se as fichas cujo objectivo é a exercitação dos conhecimentos ou capacidade adquiridos ao longo do ensino-aprendizagem.

A «ficha didáctica» pode ser descrita a partir das marcas *tipo de controlo*, *natureza da relação com o texto*, *natureza dos suportes* e *grau de insularidade*. Quanto ao «tipo de controlo», considerámos a existência de um “maior” ou “menor” controlo por parte do autor em função do grau de impositividade da instrução revelado, por exemplo, pela utilização do imperativo. A *natureza da relação com o texto* foi especificada em «mais forte» ou «menos forte». Considerou-se «mais

forte» quando a «ficha didáctica» se relaciona directamente com o «texto principal»; caso contrário, atribui-se-lhe o traço «menos forte». No caso *natureza dos suportes*, foi tida em conta a sua natureza «literária» ou não. Em relação ao *grau de insularidade* pressupôs-se que as «fichas didácticas» podem remeter para outros materiais curriculares, para além do próprio manual, por exemplo, para actividades de «pesquisa» ou para a interacção com outras disciplinas.

Na categoria *conteúdo* do *metadiscorso* foram contemplados os domínios constitutivos da disciplina de *Língua Portuguesa*.

As subcategorizações adoptadas para os diferentes domínios — «escrita», «leitura» e «oralidade» — são *grosso modo* as que constam nos instrumentos propostos por Castro e Sousa (1998). No que se refere ao «Funcionamento da língua», assumimos o âmbito que para ele é definido na Proposta de Nomenclatura Gramatical de Duarte *et al.* (1991).

Mais especificamente, a leitura escolar enquanto prática comunicativa é analisada nos termos seguintes:

Grelha 10. A Leitura como Prática Comunicativa

Leitura	Produto	Significados Conceitos
	Processo	
	Factores	Sujeito Texto Contexto
	Modos de realização	Leitura silenciosa Leitura em voz alta
	Objectivo Comunicativo	Recreativos Informativos

A opção pelas categorias «leitura silenciosa» e «leitura em voz alta» está relacionada com o reconhecimento de diferentes práticas pedagógicas associadas à leitura e que implicam modos distintos de conceber e de realizar a leitura dos textos.

As categorias «objectivos recreativos» e «objectivos informativos» estão articuladas com as finalidades e sentidos com que se lêem os textos em contexto escolar: se para deleite ou fruição, se para obtenção de informação.

Para a análise da escrita enquanto prática comunicativa recorreremos a duas grelhas: a primeira, elaborada num anterior estudo (Bento, 2000), contempla diversos aspectos relacionados com a escrita como “produto” e como “processo”, com os seus «factores», «modos de realização» e «objectivos comunicativos». A segunda grelha foi construída com o intuito de aprofundar e precisar alguns daqueles aspectos.

Em relação ao primeiro daqueles instrumentos, considerámos duas perspectivas nesta modalidade verbal: a que a encara a partir do «produto» e aquela que considera fundamentalmente o «processo», ou seja, as diversas fases pelas quais o texto escrito pode passar. Carvalho (1999), entre outros, considera três etapas no processo de escrita: «planificação», «textualização» e «revisão».

A operação «planificação» reagrupa movimentos de activação, selecção e organização dos conhecimentos visando a elaboração de um plano para a execução da escrita.

A «textualização» engloba operações mais de ordem “local”, relativas à coesão e coerência textuais com vista a uma aplicação das “meta-regras” (Charolles, 1987).

A última operação, a da «revisão», afecta principalmente a estrutura de superfície do texto. O sujeito realiza uma série de reformulações, retoques e correcções antes de chegar à versão final do texto escrito.

Na prática da escrita, tal como acontece na leitura, intervêm diversos «factores» que podem ser valorizados diferentemente: o «sujeito» dessas práticas, o «texto» (os textos produzidos ou a produzir) e o «contexto» (de produção ou de recepção).

A actividade escolar de *escrita* pode ser ainda caracterizada como «autónoma» ou «dependente» consoante a instrução assegura mais ou menos liberdade na construção do texto.

A escrita conhece, na escola, diferentes «objectivos comunicativos», à escrita «criativa» corresponde uma maior «liberdade inventiva do sujeito» e o traço “menos situado” (Castro e Sousa, 1998: 55); a escrita «utilitária» surge habitualmente associada à presença de instruções em que se reenvia para

situações de uso quotidiano, por vezes com expressão em estruturas formais específicas, como acontece, por exemplo, no caso de escrita de cartas, de anúncios, de actas, etc., correspondendo-lhe o traço “mais situado”.

A dimensão *escrita* enquanto prática comunicativa presente nos manuais será descrita pela grelha que a seguir se apresenta:

Grelha 11. A Escrita como Prática Comunicativa - I

Escrita	Produto	
	Processo	Planificação Textualização Revisão
	Factores	Sujeito Texto Contexto
	Modos de Realização	Autónoma Dependente
	Objectivos Comunicativos	Criativa Utilitária

O segundo instrumento que utilizámos para a descrição da escrita aprofunda a ideia de que a escrita é uma actividade comunicativa e social. Nos manuais, os textos construídos pelos alunos poderão ter destinatários explícitos para os quais estes devem escrever, operando, em função de uma situação comunicativa concreta, com:

«[...] *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.» (Marcuschi, 2005: 23)

Nesta circunstância, os escreventes devem adequar o seu “texto” ou discurso à situação comunicativa em causa, tendo em conta os objectivos da comunicação e o destinatário a quem se dirigem (cf. Camps, 2003: 209-210; Marcuschi, 2005; Rojo, 2005).

Neste quadro, os alunos devem aprender uma «grande diversidade de géneros específicos» (Camps, 2003). Para tal, é preciso que aqueles:

«[...] se vejam comprometidos em actividades de composição escrita “reais”, que lhes permitam actualizar e/ou aprender os conhecimentos discursivos necessários para escrever.[...] criar contextos para escrever e aprender a escrever.» (p. 210).

Para a autora, cada género de texto deve ser ensinado de um “modo específico” uma vez que cada género possui as suas características intrínsecas e que não se podem generalizar. Consequentemente, «[...] ter-se-á que ensinar e aprender a argumentar, a narrar, a descrever, a expor uma ideia abstracta.» (p. 211).

A grelha seguinte sinaliza as categorias que no domínio da «escrita» foram objecto de análise mais detalhada.

Grelha 12. A Escrita como Prática Comunicativa – II

Escrita	Destinatário
	Contexto
	Intencionalidade comunicativa
	Género textual

3.2.2.4. Procedimentos de Análise e de Classificação

A aplicação dos instrumentos apresentados supôs algumas opções que passamos a explicitar.

Para a definição das unidades de registo, foram habitualmente aceites as propostas de categorização apresentadas pelos manuais do *corpus*, sob a forma de alíneas ou subpontos em cada item.

Todavia, os autores dos manuais nem sempre são consistentes no modo de apresentação das instruções ou individualizando-as, ou não:

«O excerto que se segue foi retirado do conto «A Estrela», de Vergílio Ferreira. Lê-o atentamente e retira a ideia principal, justificando.» (M7-1, p. 182)

Em casos idênticos a este, aparece mais do que uma instrução subordinada a uma unidade formal. Nestes caso, fez-se corresponder cada uma delas a uma unidade de registo.

Analisaremos, a partir do próximo capítulo, os modos de apropriação da Reorganização Curricular do Ensino Básico por editores, autores e professores, que participaram distintamente neste processo, e também a forma como ela se exprime nos manuais escolares, *loci* privilegiados de recontextualização pedagógica do discurso oficial. Para tal, procederemos à aplicação dos diferentes instrumentos antes apresentados e ao cruzamento dos dados obtidos.

4

Concepções dos Professores e dos Autores e Editores de Manuais Escolares

Tendo sido delineado no capítulo anterior o quadro teórico e conceptual da pesquisa, esta nova etapa que se nos depara prende-se com a apresentação e análise de dados de investigação.

As mudanças curriculares ocorridas no Ensino Básico, como já vimos, instituíram novos quadros de referência que induziram modificações na vida das escolas portuguesas e, por extensão, nas práticas dos professores e nos manuais escolares que utilizam. Ora, neste contexto e retomando a linha desta nossa pesquisa, importa conhecer como é que os diferentes agentes da arena educativa (professores, autores e editores de manuais escolares e editores) apreenderam estas novas lógicas e as consubstanciaram nas suas práticas.

Como é que os manuais escolares de *Língua Portuguesa* e seus autores e editores interpretaram e operacionalizaram a Reorganização Curricular do Ensino Básico? Neste contexto, qual a natureza da apropriação realizada pelos professores? Por último, será que os novos manuais escolares de *Língua Portuguesa* constituíram um *locus* de inovação ou de conservação no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico? Este é o conjunto de perguntas de investigação a que procuraremos dar resposta nesta parte do estudo.

4.1. Sobre os Sentidos da Reorganização Curricular

4.1.1. As Concepções dos Professores

Julgamos que, apesar das constantes e sucessivas reformas do ensino, sem o conhecimento e a consciencialização das concepções destes agentes e das suas práticas se torna impossível qualquer mudança sustentada. Assim, a problemática neste momento da investigação, situa-se no chamado

“paradigma mediacional” do pensamento do professor, visto que «a actuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.)» (Zabalza, 1994: 31).

Para o efeito, formulámos a seguinte questão condutora da análise: Como é que os professores interpretaram os princípios e as orientações que regem a Reorganização Curricular no 3º Ciclo do Ensino Básico?

Entrevistados os professores¹¹⁵ acerca do que pensavam acerca da Reorganização Curricular e das alterações que aquela implicou no currículo (Guião I, parte I, 1 e 2), a maior parte dos entrevistados revela familiaridade com aquele processo, embora se patenteiem “graus” diferentes de conhecimento acerca daquela Reorganização:

«A nível da Reorganização, é uma reorganização e não foi uma reforma como a maior parte dos professores interpreta. Os programas não foram alterados, mas têm normas mais orientadoras a nível da avaliação. Não foi uma mudança, mas foi uma tentativa de explicitar mais aqueles itens indicadores no 98-A que já existiam a nível da avaliação como reguladora das acções e das práticas» (P1);

«Não achei diferenças substanciais nessa Reorganização. Basicamente, continuamos a ter o mesmo tipo de ensino tradicional, os mesmos programas compridos, os mesmos manuais que nem sempre dão resposta às necessidades dos alunos. Continua tudo na mesma» (P8);

«Eu não domino tanto a questão da Reorganização Curricular. Penso que cumpre, já é um esforço. Vejo como sendo positivo pois já tenta contemplar não só o *curriculum* explícito mas também dá resposta, um certo envolvimento, tenta atenuar certas condições desfavoráveis de alguns alunos. Em termos de teoria acho até muito consistente» (P13).

De um modo geral, a maior parte dos entrevistados (P1; P2; P3; P4; P6; P9; P13) considera haver “aspectos positivos” nas mudanças em causa:

«Devo confessar que gosto bastante pela razão de que nós podemos e devemos sair um bocadinho daquelas aulas teóricas e expositivas que

¹¹⁵Para identificação dos professores, utilizámos uma numeração cardinal consoante a ordem pela qual foram entrevistados.

nós tínhamos e devo confessar que os alunos aderem muito melhor» (P3);

«Eu penso que ela é muito interessante mas não está a ser aplicada da forma mais eficaz» (P4).

A maior parte das professoras focaliza a questão da Reorganização essencialmente na sua “vertente prática” (P1; P2; P3; P5; P6; P8; P9, P10; P11) mostrando-se realistas e/ou críticas quando têm em conta o seu contexto de trabalho:

«Acho que não se fez grande reorganização. Pelo menos, na minha escola, na prática, não se fez reorganização nenhuma. Os manuais são os mesmos. Sendo os mesmos manuais, sendo o mesmo programa, os professores acabam por fazer sempre o que fizeram» (P11);

«Em termos de teoria, acho até muito consistente. O problema passa pela capacidade que a escola tem e nós próprios de interpretar, por um lado, e depois em termos físicos, verbas e de logística, de fazer as coisas» (P13).

Esta posição de desconfiança ou de cepticismo por parte dos entrevistados poderá ser explicada pelo “enquadramento fraco” que caracterizou esta Reorganização, uma vez que o Ministério não diligenciou a promoção de acções de formação¹¹⁶ sobre a Reorganização, orientadas para os seus quadros profissionais, elemento primordial neste processo visto que os professores são “as vozes especializadas” dentro da escola e das salas de aula na concretização do currículo oficial.

Por outro, não cuidou de orientar ou supervisionar a aplicação das orientações prescritas junto das escolas e dos professores e, simultaneamente, fornecer materiais curriculares de apoio que pudessem auxiliar os professores na implementação da Reorganização Curricular.

O facto de se tratar de uma “reforma” que foi tendencialmente sentida sobretudo por parte das escolas que aderiram ao Projecto de Gestão Flexível

do Currículo (que foram inicialmente poucas), significou que as restantes, por assim dizer, a maioria das escolas básicas portuguesas sentiu a reorganização como vinda do exterior e não gerada de uma forma endógena, facto que teve efeitos na mobilização dos docentes (Diogo & Vilar, 2000; Leite & Fernandes, 2002; Leite, 2005; Fernandes, 2005).

Ora a assincronia existente entre a produção das orientações centrais e a sua implementação nas escolas é também uma das explicações para a resistência dos professores que se pode traduzir numa «obstrução recalcitrante», num «cepticismo pragmático» ou numa «adopção racional da mudança»¹¹⁷ (Doyle & Ponder, 1987 *apud* Leite, 2005: 19)

Com efeito, o “tempo dos professores” e o “tempo da administração” encontram-se em tensão e por isso:

« [...] muitos dos sentidos desta inovação curricular que foram sendo apropriados pelos professores são sentidos que se inscrevem numa visão monocrónica do tempo¹¹⁸» (Fernandes, 2005: 69).

Outro dos factores que contribuiu para a recepção passiva dos docentes do movimento reorganizativo prende-se com o que uma das inquiridas focava, a falta de condições estruturais e organizativas nas escolas portuguesas. Segundo Macedo (2005), aquelas carecem de autonomia e de orçamento próprio que possibilitem a concretização dos seus projectos.

Leite e Fernandes (2002: 53) reconhecem que a oposição de alguns professores a esta reorganização assentou na impossibilidade sentida de se pôr em prática os seus princípios devido à carência de condições, de recursos, de possibilidades de articulação dos horários dos docentes e de espaços para

¹¹⁶Estas foram deixadas “ao cuidado” das editoras que aqui “substituíram” o Ministério.

¹¹⁷Outras formas de expressão podem ter as reacções dos professores (que podemos denominar de positivas) e que se traduzem em «adesão» (reacções de entusiasmo e procura de “caminhos” de inovação curricular), em «dificuldades de pôr em prática» e em «legitimação de práticas já desenvolvidas» (Leite & Fernandes, 2002:43-4).

¹¹⁸Este entendimento do tempo monocrónico «[...] é associada ao mundo da administração central e àqueles que exercem o controlo administrativo. Trata-se de um tempo objectivo em que as tarefas são realizadas numa progressão linear, através de um conjunto de estádios distintos (Hargreaves, 1998 *apud* Fernandes, 2005:68).

realização de um trabalho cooperativo, assim como à falta de formação e preparação dos professores. Estas investigadoras concluem considerando que:

«[...] a administração não pode abdicar da sua responsabilidade e não pode ignorar os contextos diversificados das escolas e as diferentes lógicas de organização e de gestão que, no momento actual, caracterizam o sistema (escolas isoladas, agrupamentos verticais, agrupamentos horizontais, territórios educativos, etc.) e as diferentes condições (físicas, materiais e humanas) em que funcionam» (*idem*: 60).

Encontramo-nos agora talvez mais aptos para compreender a sensibilidade dos professores entrevistados às mudanças introduzidas pela Reorganização Curricular. Aquela manifesta-se em termos de conhecimento, de uma maneira ténue uma vez que não são focados os aspectos basilares da Reorganização a não ser aqueles aspectos que se prendem com os mais visíveis do currículo como a criação das novas áreas curriculares não disciplinares (P1; P4; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12), Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica; algumas professoras criticam, a propósito, aspectos relacionados com a “funcionalidade” e a “aplicabilidade” destas áreas nas escolas onde estão a leccionar (P3; P4; P6; P7; P8; P9; P10; P11):

«Penso que ela é muito interessante, mas não está a ser aplicada da forma mais eficaz. Penso que há muita confusão em relação às disciplinas novas, nomeadamente à Formação Cívica, à Área de Projecto e à de Estudo Acompanhado» (P4);

«Os alunos consideram que quer a Formação Cívica, quer a Área de Projecto quer Estudo Acompanhado são disciplinas menores e, muitas vezes, há uma grande indisciplina nessas áreas porque também não são agarradas, penso eu, devidamente» (P10);

«A Formação Cívica e a Área de Projecto não penso que tenham trazido grande vantagem para os alunos. Não estão a ser trabalhadas correctamente ou deveriam levar outra direcção mas os alunos não têm mais métodos de trabalho por isso. Não noto que tenham mais organização no trabalho, deviam ter, talvez. Nem mais civismo nem mais nada, não tenho notado nada» (P8).

Estes professores pressentem que estas novas áreas não estão a corresponder aos objectivos a que presidiu a sua criação e traduzem as suas apreensões pelos efeitos que causam. Nestes relatos alunos e professores, na altura da implementação da Reorganização Curricular, surgem pouco envolvidos e não cientes das implicações daquela Reorganização a nível do currículo e da vida escolar. Daí que os alunos, na perspectiva dos entrevistados, considerarem estas áreas como menores, desde logo porque a sua avaliação é de natureza formativa e não sumativa, como tradicionalmente é feito para escolares.

Outras professoras das entrevistadas apontaram “falhas” ao nível da formação dos professores e do desenho das áreas não disciplinares (P1; P4; P7; P9; P10; P12):

«Eu não estou totalmente de acordo. Não vejo grande vantagem em certas disciplinas, por exemplo, Área de Projecto, a Educação Visual, a Tecnológica. Eu acho que são tão afins que não entendo a razão de ser das três [...]. Deveria haver uma formação e só depois as novas disciplinas» (P12);

«Na Área de Projecto, as pessoas nem sabem o que é um projecto e, a partir daí, começa a falhar» (P9);

«A Área de Projecto poderia ser algo muito interessante, mas acaba por não ser porque ela não está a ser bem interpretada e trabalhada. Acho que foge muito aos interesses dos alunos, àquilo que poderia ser um núcleo convergente de todas as disciplinas, poder-se-ia fazer coisas muito interessantes (e não se faz) sempre com a desculpa de que “não cabe na minha disciplina”» (P4).

A Área de Projecto encontra-se no seguimento de uma área curricular criada, aquando da reforma de 1989, a “área escola”, que, muitas vezes, foi também mal interpretada e aplicada.

Por outro lado, esta nova área integra-se de um modo “transversal” e “transdisciplinar” no currículo, dizendo respeito a todas as disciplinas e construindo-se «em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de

intervenção, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.» (Simão, 2002: 37)¹¹⁹.

Na verdade, o trabalho de projecto não estava assimilado pela maioria dos docentes, e não por acaso, recomendava-se que os professores da área artística ou tecnológica (que estavam mais acostumados a trabalhar com esta metodologia) fossem os professores desta nova área curricular não disciplinar (cf. Abrantes, 2002).

Os alunos, através da colaboração activa em projectos, desenvolveriam: «[...] a par do saber-fazer, do saber-ser e do saber-conviver, [...] o saber-intervir no mundo em que se vive.» (Venâncio, 2002: 55). Se os professores não entenderam estas novas dinâmicas ou não estavam aptos e/ou não conseguiram incorporá-las nas suas práticas, tal explicará os enviesamentos registados a diversos níveis, o que sustenta a importância do apoio sustentado por parte da tutela ministerial e dos seus agentes nos processos de revisão curricular.

O trabalho nestas novas áreas curriculares não disciplinares (e não só) implica uma articulação das escolas e dos professores com os respectivos Projectos Curriculares de Turma e de Escola. Partilhamos assim a opinião de Fernandes (2005) quando afirma que:

«[...] para acontecer inovação curricular local é necessário, primeiro, mudar a mentalidade curricular dos professores, o certo é que ela continua a fazer sentido e a mostrar-se urgente¹²⁰.» (p. 67).

¹¹⁹Para Isabel Venâncio (2002: 55): «A Área de Projecto permite intervir ao nível do simples quotidiano, da cidadania, do desporto, da animação cultural ou mesmo da arte[...] promove a capacidade de decisão, o espírito de partilha, a construção do espírito crítico, o sentido da responsabilidade, de autonomia e de respeito pelos outros.»

Para Santos & Leite (2002:49) «[...] o trabalho rompe as fronteiras da sala de aula e mesmo da escola, abrindo-se a uma população exterior que o vai apreciar.»

¹²⁰Ana Margarida V. Simão (2002a) aponta duas formas de encarar estas áreas como potenciadoras de desvirtuamento das suas finalidades: «uma prende-se com o encarar estas áreas somente como espaços agradáveis, de promoção de relações interpessoais, de promoção de articulação entre a escola e o meio dos alunos, de atendimento aos alunos desfavorecidos, etc.; outra particularmente no caso do Estudo Acompanhado, é a de o encarar como um espaço para ensinar especificamente técnicas de estudo descontextualizadas das disciplinas o que implica a concepção de que as estratégias de aprendizagem consistem em conhecer e aplicar truques e receitas de estudo ou a de o encarar como um espaço para compensar a falta de estudo, vocacionado essencialmente para aqueles alunos que manifestam dificuldades para conseguir realizar as aprendizagens.» (*ibidem*: 38). Para Ariana

Com efeito, as novas áreas curriculares não disciplinares, na opinião de Manuela Vieira (2005):

«[...] potenciam a construção local do currículo e reforçam a autonomia da escola em termos curriculares. Ao mesmo tempo, permitem a adequação do prescrito a nível nacional ao contexto dos alunos e da turma; exploram diversos assuntos/temas e também são indutoras de soluções possíveis para os problemas que se vão detectando.» (p. 164)

Regressando ainda a análise das respostas dos entrevistados, apenas uma das professoras equaciona de uma forma adequada e crítica a problemática da função das áreas curriculares não disciplinares ao nível da organização do currículo:

«A Área de Projecto à partida supõe um grande trabalho de interdisciplinaridade e aquela transversalidade que tanto se defende continua a não existir e o trabalho de equipa continua a não se verificar» (P10).

Assim se pode verificar o grande desfasamento existente entre o código integrado da Reorganização Curricular, ao nível dos princípios que lhes subjazem, e as práticas que têm lugar na instituição escolar. Com efeito, o trabalho colegial entre os professores do conselho de turma assim como a nível de grupo disciplinar continua a ser quase nulo, o que contribui para dificultar a articulação horizontal e vertical do currículo.

É oportuno relembrar a propósito as palavras de a Ana M. V. Simão (2002) quando afirma:

«Creio que se torna necessário um cuidado extremo com os modos e os tempos que vão ser usados nas transformações, porque se não forem

Cosme e Rui Trindade (2002) esta área curricular não deve ser considerada um «espaço subalterno, instrumentalizado pelas restante áreas curriculares» nem os espaços relacionados com o Estudo Acompanhado «[...] como espaços insulares, escolásticos, compensatórios e periféricos, privilegia[ndo-se] antes, um projecto que contribua a seu modo para que se possam descobrir outros sentidos para os actos de ensinar e de aprender no seio das escolas.» (p. 22)

adequados, podem, por essa via, provocar o insucesso de uma ideia com potencialidade e que podia contribuir para assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.» (p. 38)

No que concerne a outros aspectos da Reorganização Curricular, somente uma minoria das inquiridas (P1; P6, P9, P13) testemunhou a mudança da organização dos tempos lectivos na escola para blocos de noventa minutos e concorda com tal alteração. Estas professoras mostraram-se cientes do que tal opção implicou, a nível metodológico e didáctico:

«No que diz respeito à duração das aulas, de noventa minutos, achei muito interessante. Claro que as aulas têm de ser planificadas de outra forma porque senão os miúdos desligam. Têm de ser aulas mais práticas» (P6);

«Os noventa minutos implica uma metodologia totalmente diferente na concepção de aula e planificação de aula diferente, para não cair na rotina. [...] Se for uma aula do tipo confirmação de saberes, noventa minutos é muito tempo, é desgastante e acaba por ser pior do que os cinquenta. Mas penso que não está a ser implementado, esta é a minha impressão. Na minha escola é aleatório: uns têm e outros não têm aulas de noventa minutos» (P13).

Porém, nem todas as entrevistadas estão de acordo com o aumento da carga horária devido a estas alterações do currículo (introdução de novas áreas, distribuição de tempos lectivos por blocos de noventa minutos), porque tal veio sobrecarregar o aluno:

«Agora não sei até que ponto todas estas coisas que foram implementadas no currículo, que acrescentaram maior número de aulas para os alunos, se isso tem sido benéfico. De facto passam todo o dia na escola, depois têm as disciplinas que sentem necessidade de marcar os trabalhos de casa. Só que os alunos não têm muito tempo para os realizar.[...]. Acho que muitas das coisas não têm funcionado tão bem» (P9);

«Isso traz uma grande transformação, indiscutivelmente. O que acho e o que tenho visto nos alunos que têm vindo a apanhar esta Reorganização, é que têm uma maior carga horária ou seja, têm uma

maior dispersão. Têm Geografia, Ciências, Físico-Química e, segundo os colegas, as matérias são mais ou menos idênticas, mas na cabeça dos alunos constituem três disciplinas e os alunos dispersam-se» (P7);

«Nas áreas não curriculares, acho que acaba por ser uma sobrecarga para os alunos porque cresceu mais umas horas no horário deles» (P10).

Se nos mantivermos no quadro de aula tradicional, é evidente que os alunos ficam sobrecarregados pelo número de horas de permanência nas escolas e pelo trabalho que têm que realizar extra aula¹²¹. Todavia, se houver um trabalho colaborativo entre professores, a planificação e a organização do trabalho serão realizadas de uma outra forma, tendo em conta os ritmos e graus de aprendizagem dos alunos.

Ainda a propósito da distribuição e do aumento da carga horária, fazemos nossas as palavras de Silva (2005) quando considera que:

«O que é deixado às escolas é, talvez, o que o Ministério não quis assumir/regular, ou seja, decidir quais as disciplinas cuja carga horária é diminuída para que sejam introduzidas as novas áreas (disciplinares?) que já foram decididas para todas as escolas portuguesas, o que é muito diferente de propiciar os mecanismos indispensáveis para que as escolas iniciassem o percurso (forçosamente conflituoso) de passagem de uma “autonomia decretada” para uma “autonomia construída”» (p. 209).

Por outro lado, consideramos também que o trabalho de projecto dentro da sala de aula seria a via através da qual a Reorganização Curricular poderia ter êxito, podendo constituir para os alunos uma alternativa motivadora, uma forma de melhorar o ensino e uma hipótese de combater a cultura imposta pelos grupos social e culturalmente hegemónicos.

Algumas das entrevistadas mencionaram esta metodologia e os seus efeitos positivos no modo de relação dos alunos com o trabalho pedagógico:

¹²¹Todavia, a metodologia de trabalho em equipa e de projecto que a Reorganização Curricular preconiza deveria prescindir do tal trabalho de casa que tradicionalmente é mandado fazer aos alunos: por exemplo, o trabalho de pesquisa de informação deveria ser

«Se eu mandar fazer um trabalho de casa, tipo tradicional, livro, ficha número tal, os alunos não fazem. Se eu os mandar fazer um tipo de projecto, geralmente aderem [...] Claro que eles têm mais trabalho, mas funcionam, estão mais empenhados» (P3).

Por conseguinte, não é de estranhar que do total do universo dos inquiridos, apenas duas professoras tivessem salientado a importância que a “flexibilização do currículo” acarretou para a organização da escola e o que ela implicou ao nível das diversas instâncias dentro da própria escola:

«Acho que foi bastante importante, nomeadamente a flexibilização curricular foi extremamente importante. As escolas tiveram também de se reorganizar de outra maneira. O Projecto Curricular também julgo que foi bom apesar de muita gente achar que foi muito trabalhoso, mas traz algumas inovações [...] Tem que se mudar tudo. A escola muda completamente. Tem que se mudar em termos de horários, tudo o que são questões de funcionamento da escola em si. O próprio Conselho Pedagógico deveria funcionar de maneira diferente» (P2);

«[...] é muito frequente entre nós, professores, pensarmos na nossa disciplina a nível individual e parece-me que com a Reorganização Curricular houve mais a tentativa de demonstrar que isso não pode continuar assim, embora pense que anteriormente isso já estava também preconizado mas não era dada tanta visibilidade. Vem assim, incutir nos professores mais a necessidade de partilhar, de trabalhar em conjunto, falar mais nos projectos curriculares de turma, por exemplo, que de certa forma nos levam a ter um esforço no sentido de trabalhar em conjunto, no sentido de projecto que é pouco normal e habitual trabalhar» (P1).

Neste contexto, é de referir que a maioria dos inquiridos ignora no seu discurso não apenas as mudanças na organização da escola, dos tempos lectivos, do modo de trabalhar dentro da sala de aula, como a alteração da carga horária de algumas disciplinas do currículo, nomeadamente da língua estrangeira e de *Língua Portuguesa* que ganhou no 2º Ciclo mais meio bloco.

Na sequência do que tem vindo a ser exposto, a referência ao “trabalho por competências”, um dos aspectos nucleares desta Reorganização, está praticamente ausente no discurso da maior parte das entrevistadas, o que pode

integrado no tempo escolar do aluno nessa disciplina e/ou na área curricular “estudo

sustentar a interpretação de que existe ou um desconhecimento do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001) ou, então, a existência de práticas consolidadas das professoras que aquelas orientações não conseguem contrariar¹²².

Não é inoportuno lembrar aqui o estudo de Ana M. V. Simão (2002) sobre as relações das áreas curriculares não disciplinares com as disciplinares em que se afirma:

«Mesmo quando os professores reconhecem a importância de ensinar também competências¹²³ que permitam aos alunos desempenhar um papel mais activo e autónomo no tratamento da informação, na realização das tarefas escolares, no cumprimento das tarefas desenvolvidas na sala de aula ou no estudo privado, não sabem frequentemente como ensiná-las. Nesta óptica, é necessário optar por estratégias formativas de professores que possam ser isomorfas com a prática profissional e que procurem “andaimar” o processo de desenvolvimento dos professores e destes com os seus alunos.» (p. 34)

No entanto, algumas das professoras, questionadas acerca do trabalho por competências, dão relevância a este aspecto da Reorganização Curricular, realçando as mudanças no currículo:

«Acho que houve uma grande mudança com tudo isto. Olha-se para os alunos e para o ensino em termos de competências, essas que só vão ser adquiridas nos fins de ciclo. E isto é importantíssimo. Lá estamos na flexibilização curricular. Isto permite fazer com que os alunos consigam adquirir as competências necessárias nos fins de ciclo com ritmo diferente» (P2);

acompanhado”.

¹²²Para Batista (2003), o professor pode oferecer alguma resistência em «[...] relação a um trabalho que envolva dificuldades desconhecidas, representadas por concepções teóricas das quais ele não está convicto e práticas das quais ele não tem domínio e nas quais ele não tem desembaraço. As causas dessa resistência podem ser buscadas na formação pouco consistente e desactualizada de que muitos professores se ressentem, nas condições historicamente desfavoráveis de exercício profissional, nas próprias contradições inerentes a todo fazer pedagógico» (p. 89). Será importante lembrar que a maior parte das professoras entrevistadas ocupa cargos importantes na escola, designadamente de coordenação ou de supervisão da disciplina de *Língua Portuguesa*.

¹²³É pertinente mencionar aqui o estudo coordenado por Correia (1997) a propósito do Projecto da Reflexão Participada sobre o Currículo do Ensino Básico em que se constata que a maioria dos grupos disciplinares de Português das escolas, a nível nacional, encontrava-se alheado daquele processo.

«Nós temos que apontar para o desenvolvimento de competências, para os valores, educar para a cidadania e não pensar apenas no mundo económico» (P12).

Com efeito, um ensino/aprendizagem por “competências” envolve:

«[...] não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores. O conceito de currículo não fica aqui confinado aos saberes disciplinares, mas valoriza, de igual modo, os saberes relacionais, afectivos e atitudinais, aspectos que configuram o sentido de uma escola que atende à dimensão social do acto de educar.» (Fernandes, 2005: 65)

O trabalho “por competências”, segundo Perrenoud (1999), requer do professor um novo profissionalismo e formação para o «ofício de docente». Para este autor, se não houver resiliências, tal significa que o trabalho por competências não é uma «política afirmada» e não passa de retórica. Porém:

«Quando a autoridade, não contente em pôr no papel os blocos de competências almejados, exige dos docentes que transformem, nesse sentido, seu modo de trabalhar em aula, fica rapidamente claro que apenas uma minoria adere hoje a essa nova abordagem e está disposta a arcar com custos em termos de mudança de identidade, de formação contínua e de novos começos.» (Perrenoud, 1999:70)

Do exposto nesta rubrica, podemos concluir que:

- i. Os professores reconhecem as orientações que começaram a emergir nos territórios académicos e no plano do discurso oficial e que estiveram na base do processo da Reorganização Curricular;
- ii. Os professores entrevistados encontram aspectos positivos na Reorganização Curricular do Ensino Básico;
- iii. Os docentes destringem entre a filosofia subjacente à Reorganização Curricular e a sua aplicação nas escolas, mostrando-se críticos relativamente a este último aspecto;

iv. Os professores entrevistados reconhecem algumas alterações provenientes desta reforma, nomeadamente nos seus aspectos mais visíveis como a introdução de novas áreas curriculares não disciplinares e a reorganização dos tempos lectivos, mas poucos se mostraram sensíveis à flexibilização do currículo e ao trabalho por competências como eixo estruturador do trabalho pedagógico;

v. Os docentes perspectivam a relação entre os níveis de produção e de recontextualização pedagógica como devendo ser marcado por uma relação de enquadramento desejavelmente forte.

4.1.2. As Concepções dos Editores e Autores de Manuais Escolares

Analisadas as respostas dos professores, importa agora considerar o comportamento do mundo editorial perante as mudanças curriculares: Como é que os diferentes mediadores, editores e autores, interiorizaram os princípios e as orientações que regeram a Reorganização Curricular?

Tendo sido responsáveis editoriais e autores questionados sobre o modo como procuravam responder a tais mudanças, todos declararam seguir as orientações ministeriais, recordando que, no caso da disciplina de *Língua Portuguesa*, não tinha havido alterações no programa¹²⁴.

«O manual visa estar actualizado de acordo com as últimas novidades, a nível de alterações de currículo e de programas. Vamos fazendo reestruturações exactamente para que isso seja cumprido e que o professor não tenha o mínimo problema ao dar o manual, não estar a cumprir o programa» (A2).

Ora, neste âmbito, António Batista (2004) afirma que é pertinente:

«[...] conhecer se a definição do currículo apresentada pelos manuais está mais conforme às expectativas dos Estado e dos especialistas. Mas é necessário conhecer também se estará mais conforme ao interesse de um outro grupo de agentes que participa das lutas pela construção do currículo: os professores e os educadores». (p. 18)

¹²⁴Tal como fizemos para os professores, também para os editores e autores, com o intuito de preservar a confidencialidade dos dados, identificamos os entrevistados por siglas que reflectem a ordem pela qual estes actores foram entrevistados.

Um dos responsáveis editoriais (E1) achou que havia a considerar “aspectos positivos e negativos” neste movimento de Reorganização Curricular.

«O aspecto das aulas de 90 minutos, encarada de uma determinada forma, é positivo. Permite que o aluno tenha menos intervalos, que o próprio professor esteja mais tempo com os alunos. Permite fazer um determinado tipo de trabalho que com as aulas de quarenta e cinco minutos era difícil de fazer. Por outro lado, há um maior desperdício: as aulas, nalguns casos, não são produtivas [...] Nalguns casos¹²⁵, os professores quase só vêem os alunos uma vez por semana, o que no caso de calhar num feriado, no caso de haver uma falta faz com que o aluno se esqueça do que foi dado».

O facto de a duração do tempo lectivo ter sido alterada implicou algumas mudanças nos manuais escolares:

«Mudanças há sempre mas são pequenas coisas. [...] Sei que há uma preocupação dos nossos autores de fazer uma evolução dos manuais [...] Creio que com a inclusão de algumas actividades extra, em alguns casos, para permitir desenvolver conhecimentos e trabalhar melhor determinados textos num determinado tempo que antes era mais curto e que tinha de ser mais sintético» (E1).

Algumas destas alterações passaram pela introdução de “satélites” que acompanham o manual escolar podendo mesmo, em certos casos, ter impacto na configuração deste:

«Relativamente aos manuais escolares propriamente ditos, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, não houve uma alteração substancial àquilo que era desenvolvido em anos anteriores. Houve sim, foi a necessidade de produzir outro tipo de materiais, associados ao manual, alguns deles especificamente destinados para o professor e que visavam dar um apoio mais efectivo e mais diversificado à prática lectiva. [...] No caso da Língua Portuguesa, e até pelas orientações que iam sendo dadas relativamente àquilo que seriam práticas lectivas mais motivadoras para os alunos, incluímos nos projectos de Língua Portuguesa material áudio, material vídeo que poderia de alguma forma

¹²⁵O entrevistado refere-se aqui ao caso das línguas estrangeiras.

ajudar os professores a fazer com que os alunos entrassem por gosto na leitura» (E3).

O mesmo respondente foi mais longe e recordou a mudança curricular ocorrida aquando do surgimento da gestão flexível do currículo e a implementação das novas áreas curriculares não disciplinares. Tal facto levou a que as editoras procurassem meios para apoiar o trabalho do professor nessa fase, o que também se repercutiu na concepção dos manuais escolares através de novas actividades nas áreas específicas de leccionação e de outras actividades e/ou secções no que se refere às áreas curriculares não disciplinares e formações transdisciplinares (E2; E3; E4; A1; A3).

«Nos manuais, por exemplo, já encontramos projectos de trabalho que podem ser desenvolvidos não só na aula de Português, mas, por exemplo, na Área de Projecto. Podem ser introduzidas rubricas, momentos específicos que apontam para o cumprimento ou que vão ao encontro das finalidades dessas novidades curriculares» (E2);

«A função ali é dar orientação aos professores para poderem trabalhar em equipa, se o desejarem. No fundo, tem a ver com essa formação curricular e são pistas que se dá ao professor, mas também ao aluno. (A3);

«Também vai surgindo uma série de propostas no âmbito das TIC, como funcionar na Internet, como pesquisar na *Internet* [...] como utilizar o *e-mail*, portanto uma familiarização maior com as novas tecnologias. Penso que isso também foi uma tentativa de projectar nos livros essas indicações ministeriais que devem, de facto, estar na base de todo o trabalho» (E2).

Todavia, há quem se tenha apercebido das dificuldades da implementação desta nova construção curricular relevando, a propósito, aspectos como a delegação nas editoras, por parte do Ministério da função de construção e de recontextualização do currículo:

«As escolas neste primeiro ano de entrada em vigor da Reorganização não estão a gerir nenhum currículo na mesma. Não estão a gerir o

currículo conforme querem ou quiserem fazê-lo, não têm manuais disponíveis¹²⁶[...] Nós inicialmente começámos a produzir e a conceber os manuais de acordo com aqueles documentos de trabalho [...] Nós inclusive pusemos a hipótese de quando saí[ssem] os manuais para o 7º ano, de saírem os conteúdos para o Ciclo inteiro para que os professores pudessem gerir de acordo com o Projecto Educativo da escola e de acordo com o projecto curricular de turma.» (E4).

Nesta circunstância conturbada, há um espaço deixado vazio, de (re)construção do currículo, que vai ser aproveitado pelas editoras através da formação que dão aos professores, dos apoios que lhes fornecem por meio dos seus produtos e/ou actividades que promovem:

«No Básico foi complicado introduzir os novos manuais de Ciências, de Química e de Geografia, num tempo muito curto. O nosso cuidado foi sempre informar os nossos autores. Depois fomos às escolas que já tinham experiência da gestão flexível para perceber como as pessoas geriam o currículo, as mudanças, as novas áreas não disciplinares, para tentar que os manuais também tivessem enxertos, fossem enxertados com actividades que pudessem ajudar os professores nessas áreas. E depois tentámos também fazer materiais de apoio aos professores. Substituímos um bocado o Ministério da Educação. Tentar dar, com autores nossos ou com colaboradores nossos, pessoas com experiência nas escolas onde ensaiavam o programa e tentar transmitir para fora essa experiência. Fizemos congressos acerca disso, promovemos encontros de professores para explicar o que iria ser a Reorganização Curricular no 3º Ciclo e antes, no 2º» (E4)¹²⁷.

Todos os agentes editoriais entrevistados reconheceram como aspecto importante e basilar da Reorganização Curricular a implementação de “competências essenciais” a nível de ciclo:

«O que aconteceu foi que as competências, como aqueles documentos de trabalho [...] pelos quais as pessoas se regiam foram apontando, esses documentos já previam algumas alterações a nível de programas. [...] Há as competências definidas e o que nós tentámos fazer nos manuais é um equilíbrio muito grande [entre os conteúdos ao serviço

¹²⁶Este era o caso das disciplinas de Ciências e de Matemática.

¹²⁷Contrariamente ao que acontecera em 1992, não houve paragens nas escolas para se reflectir e debater colectivamente os documentos fundamentais e orientadores da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Este facto criou condições para que editoras tenham substituído o Ministério, realizando acções sobre a Reorganização Curricular e fornecendo aos professores, em *dossier*, os principais documentos orientadores.

das competências e estas ao serviço dos conteúdos programáticos]» (E4);

«Outra coisa que, em termos de manual, temos especial cuidado é com a chamada gramática. Nós tentamos graficamente destacar esses aspectos, sistematizando a informação o mais possível no sentido de que os alunos também sintam que a gramática não é um “bicho-de-sete-cabeças”, não é algo muito complicado para, de alguma maneira, aproveitarem aquilo que será o essencial para as tais competências essenciais a cumprir no final de cada ciclo» (E3).

Os editores, enquanto difusores (Bernstein: 1994), encontravam-se pois em tensão entre os programas e o Currículo Nacional do Ensino Básico, entre as novas orientações e as práticas dos professores, factos que, como mostram as transcrições acima, os conduziram a uma revisão de alguns princípios de Reorganização Curricular. Todavia, não foi só a nível dos responsáveis editoriais que nos apercebemos desta revisão. Ela existiu também ao nível de alguns autores:

«As competências estão claramente definidas no programa. A divisão por secções ou rubricas que contemplam os vários domínios da língua, o objectivo é ter em conta o que o programa determina, em termos de gestão do tempo. [...] O facto de, a acompanhar os textos, haver actividades de compreensão escrita e de leitura, de oralidade e de ouvir/falar, de escrita e de funcionamento da língua, é para dar resposta, ou seja, é para que, de uma forma equilibrada, se vão desenvolvendo os vários domínios da língua» (A1);

«Há apelos ao aluno, “faz, experimenta e agora descreve”. Creio que são esses apelos que poderão levar a testar exactamente se essas competências foram ou não adquiridas. Agora também acho que o professor tem um papel muito importante.» (A2).

O discurso destes sujeitos, localizados neste lugar de tensão que é o da autoria, acolhe de modo difuso as orientações que se encontram expressas no referencial que o Currículo Nacional do Ensino Básico representa:

«Adopta-se aqui uma noção mais ampla de competência que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno [...] Com o significado que lhe é atribuído, a competência não está ligada ao treino, para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. (p. 9).

Consideram-se ainda, as considerações de uma outra autora acerca da mesma questão e perspectivando, ao nível do manual escolar, as orientações da Reorganização Curricular, mas num sentido bem diverso do que aponta Perrenoud (1999):

«As competências vieram acrescentar algo, mas não vieram modificar nada nem dar orientações aos professores. Há pouco dizia que o programa não é sequencial e que isso dava azo a que os manuais fossem a confusão total. E não foram as competências que vieram alterar isso, porque os manuais mantiveram a mesma lógica, estão na mesma. [...] Não estou a ver grandes alterações que podem ser feitas com base nas competências, como digo, são tão gerais que elas se adaptam a qualquer situação de exploração de texto, de exploração da língua e por aí fora» (A3).

Julgamos pertinente lembrar de novo que os autores de manuais escolares são agentes dependentes das editoras e por isso tendem a desvalorizar o que é novo, legitimando a conservação. Por outro lado, os autores portugueses de manuais escolares normalmente são ou foram professores, o que os leva a serem simultaneamente «recontextualizadores e reprodutores do discurso pedagógico» (Domingos, Ana Maria *et al.*, 1986: 329) e portanto a estarem também “prisioneiros” das lógicas dominantes no campo das práticas.

Concluimos então que:

i) Os editores e autores de manuais escolares, enquanto mediadores quase exclusivos junto dos professores, mostram-se cômnicos das mudanças introduzidas pela Reorganização Curricular e do seu estatuto e função de agentes cuja relação com os docentes é marcada por um enquadramento e classificação fortes;

ii) Tais mudanças obrigam estes mesmos agentes à introdução de alterações nos manuais escolares, nos planos da sua concepção e configuração, designadamente ao nível das áreas curriculares não disciplinares, do número acrescido de actividades propostas e da diversidade de oferta de produtos multimédia;

iii) Editores e autores reconhecem a relevância das competências como o eixo estruturador do trabalho pedagógico, mais os primeiros do que os segundos. Mas reconhecem também a existência de uma dissociação entre práticas ao nível do manual escolar e as orientações oficiais.

4.1.3. Algumas Considerações Finais

No que concerne ao “entendimento” acerca da Reorganização Curricular do Ensino Básico, podemos concluir que os professores se encontravam pouco sensibilizados para este movimento, aquando a sua implementação.

Se por um lado possuíam algum conhecimento acerca dos seus princípios orientadores, a maior parte dos entrevistados pouco o convocou no momento de serem entrevistados. O seu enfoque incidiu sobretudo nos aspectos mais visíveis do currículo como sejam as áreas curriculares não disciplinares e a organização dos tempos lectivos, obliterando, por exemplo, as competências como vector organizador do currículo e a flexibilização curricular.

Todavia os professores consideraram que a sua prática pedagógica em pouco ou nada foi alterada pois afirmavam que já realizavam antes o que era proposto pela Reorganização, desenvolvendo práticas congruentes com os princípios daquela.

Os professores mostraram-se ainda críticos e principalmente resilientes à Reorganização em causa visto que não se sentiram, na altura, devidamente apoiados pela tutela, principalmente a nível de informação e formação. Coube então aos autores e editores de manuais escolares a tarefa de sensibilizar e orientar os professores para o movimento que se avizinhava.

Estes agentes mais uma vez assumiram o seu papel de difusores e de recontextualizadores dos documentos oficiais do currículo junto dos professores a dois níveis: das acções de (in)formação que promoveram e dos manuais que produziram.

Pelo que observámos na análise das entrevistas, os editores assumiram de uma forma mais directa, consciente e palpável a sua função de difusores das orientações curriculares da Reorganização junto dos professores. Por sua vez, os autores não foram mais do que os intermediários dos editores junto dos professores visto que, por um lado, recontextualizaram, através da sua própria experiência, o currículo e, por outro, exerceram a função de recontextualizadores da “recontextualização” da editora a que pertencem. À luz da teoria bernsteiniana, os autores, que são recontextualizadores do currículo oficial mas simultaneamente seus reprodutores, não podem esquecer-se das práticas dos professores e tal repercute-se com certeza nos manuais escolares que elaboram.

4.2. Apropriação da Reorganização Curricular

4.2.1. Perspectivas dos Professores sobre a Recontextualização da Reorganização Curricular

Que interpretação fazem os professores acerca da Reorganização Curricular? De que modo os professores incorporaram na sua prática pedagógica os princípios e as orientações que a regem? Estas são as perguntas que orientam a apresentação e a análise das representações dos professores a que agora procederemos.

Uma vez que aquilo que pensamos condiciona e orienta aquilo que fazemos (Teixeira, 2004) e que aquilo que fazemos (re)constrói o nosso

pensamento, faz sentido, no quadro da presente investigação, explorar o pensamento dos professores de *Português*, tendo no horizonte também as suas práticas profissionais.

Com efeito, um dos pontos fundamentais para esclarecer a actuação dos docentes é conseguir articular o pensamento com a acção, isto é, estabelecer as pontes e descobrir as “fontes” de sentido entre aquilo que os professores fazem nas aulas e/ou aquilo que dizem que fazem nas suas aulas.

Para Zabalza (1994: 31), os pensamentos dos professores, relativamente à sua acção, «[...] actuam num processo dialéctico e construtivista». A prática profissional, por sua vez, é «idiossincrática» e «pessoal», constituindo-se como «um conhecimento sobre a prática e a partir da prática» (p. 51).

Nesta perspectiva, julgamos que as concepções que os professores apresentam sobre as suas práticas reflectem “a ideia matriz” que subjaz à sua actuação na aula. Por isso, importa no nosso estudo estabelecer uma conexão entre a «esfera interna (pensamento) e a esfera externa (conduta)» (Zabalza, 1994: 32) da actuação docente, ou seja, conhecer as articulações ou desarticulações entre as representações dos professores sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico e o que estes fazem (ou contam que fazem) nas suas aulas.

Relembremos, a propósito, as palavras de Carlinda Leite (2003) quando refere que:

«Os professores nunca são completamente neutros no currículo, quanto mais não seja porque têm de ter um discurso didáctico mediador do discurso oficial, isto é, os professores filtram o discurso oficial pelo discurso didáctico» (p. 134).

Tendo os inquiridos sido solicitados para explicitar o “modo” como incorporaram as alterações do currículo na sua prática pedagógica (Guião I, parte I, 3), houve quem considerasse que tal acontecera ao nível das metodologias:

«Nós, professores, somos às vezes um bocadinho contraditórios: queremos liberdade e quando depois nos é dada a possibilidade da liberdade, não a queremos; queremos normas orientadoras, tudo direitinho, tudo certinho. Acho que se pensarmos na disciplina de Português, ao nível dos programas [os conteúdos], mantêm-se. Agora a forma de os tratarmos, a metodologia a adoptar, é que pode ser diferenciada. Essas metodologias, que são agora muito “inovadoras,” diferentes, também já vinham preconizadas nos [textos] anteriores: os trabalhos de grupo, os trabalhos de pares. Os outros programas já o diziam, mas não de uma forma tão declarativa, tão imperativa. E, se calhar, esta Reorganização surge dessa necessidade de se fazer uma leitura mais transparente que acaba, de certa forma, por uniformizar até mais as práticas» (P1).

Neste quadro de alteração de procedimentos metodológicos ganha proeminência o trabalho de projecto e o trabalho colaborativo entre professores e alunos:

«Dá-me a impressão que isto é positivo. Eu, pelo menos, consigo dar muito melhor as aulas do que naqueles moldes tradicionais [...]. Ainda agora a professora de História me perguntava se eu podia dar no oitavo ano autores renascentistas; ao dar o texto poético, tanto me faz dar os autores a, b, c ou d. Encaixo-me em qualquer lado [...]. Na avaliação, nós também temos que sublinhar a parte desses projectos [...]. Assim é muito mais fácil e, de facto, notei uma diferença grande na adesão dos alunos, mas tem de começar desde o início» (P3).

Outros assumiram que na sua prática pedagógica houve mudanças a vários níveis, designadamente das metodologias mas também, da avaliação formativa e do uso de competências:

«Permite que as minhas aulas sejam diferentes e pensadas de maneira diferente e com estratégias diferentes e, acima de tudo, uma coisa muito importante, uma avaliação diferente daquela que vinha fazendo. A avaliação antes era mais em termos sumativos; hoje em dia, comecei a olhar mais para a avaliação de uma maneira mais formativa. A avaliação não é algo só quantitativo. Os testes em si são pensados de outra maneira, não a nível de conteúdos, mas de competências. Se eu programa e se em contexto da sala de aula eu preparo as minhas coisas em termos de competências, vejo quais são os problemas dos alunos e tento ver as competências importantes que eles têm que atingir a seguir. Quando avalio nomeadamente a nível sumativo, vou ter que avaliá-los segundo essas mesmas competências e não segundo conteúdos e isso

faz com que os testes, por exemplo, sejam diferentes. Aquilo que eu tinha, tive de deitar tudo fora porque já não servia» (P2).

Há ainda outros entrevistados que salientam novos processos de “construção do saber” por parte do aluno, que implicam o uso da reflexão (P7; P12; P13):

«Acho que a sistematização dessas competências serve para relembrar às pessoas, por exemplo, que têm de fazer um ensino cada vez mais activo sem se ter em conta o tipo de aluno ou o número de alunos que se tem na turma [...]. Mas acho que [...] é preciso pô-los em acção, a pensar, a pensar verdadeiramente para chegar ao aprender, aprendendo» (P7);

«É diferente porque temos que ensinar os nossos alunos a investigar, a construir o seu saber» (P12).

Neste contexto de transformação curricular, ocasionalmente, é a percepção da posição de *Língua Portuguesa* no currículo que aparece transformada pela valorização da sua “transversalidade”:

«Em termos de conteúdos, eu acho que permanecem lá. Eu tento dar de maneira diferente, não me cingir só ao manual, tentar coisas mais práticas, mostrar aos alunos que a língua portuguesa não é só o manual, o interpretar o texto do “Pedrinho”, que a língua portuguesa está em todo o lado» (P5);

«Fui acompanhando os objectivos e as finalidades com a própria preparação da aula no sentido da transversalidade [...]. Fui tendo o cuidado de preparar a aula, no sentido daquilo que eu ia abordar directamente em função daquilo que poderia ser retomado nas aulas de Estudo Acompanhado» (P13).

Reconhecendo vários entrevistados que houve mudanças nas suas práticas, não parece que elas possam ser generalizadas ao conjunto dos professores que leccionam a *Língua Portuguesa*:

«A maioria dos colegas não alterou nada. Eu, na medida em que estou ligada ao estágio, tento estar mais dentro das novidades e estou a tentar implementar cada ano uma coisa nova. Este ano estou a tentar fazer um portfolio para desenvolvimento de um projecto de escrita, para pôr os alunos a escrever. Vou variando um bocado porque acho que deveríamos fazer as várias áreas no mesmo ano mas isso é um bocado complicado [...] Relativamente à leitura, [...] na verdade, há menos estruturalismo, mas porque também os manuais se modificaram um bocadinho e nós somos sempre influenciados por eles» (P11).

Na verdade, constatamos que as palavras desta supervisora parecem reflectir o que se passou na maioria das escolas portuguesas: Será que a maior parte dos professores, no momento da implementação da Reorganização Curricular a recontextualizou efectivamente nas suas aulas? Ou terá acontecido antes o que o P. Perrenoud (1993) aponta como causa para muitos males do “ofício de professor”:

«[...] é possível desconhecer que uma parte dos professores não sente necessidade de se formar? Em geral, isto acontece porque pensam que o saber-fazer pedagógico é uma questão de dom ou de experiência e não acreditam que os psicopedagogos, metodólogos e outros especialistas possam dar-lhes qualquer ajuda. Estes professores protegem-se da formação em nome de uma concepção da profissão que nega o seu próprio sentido.» (p. 199)

Também Zabalza (1994) parece partilhar da visão de Philippe Perrenoud quando constata que:

«[...] a literatura especializada e os diversos autores e trabalhos sobre o pensamento do professor nem sempre participam do “optimismo” de Conners sobre o elevado nível de consciência dos professores em relação à sua prática diária e ao elevado nível de racionalidade das decisões que adoptam» (p. 56).

Na perspectiva deste autor,

«[...] os professores “filtram” as inovações através da sua própria estrutura de conhecimentos e crenças, de tal maneira que “reconstroem” o sentido da inovação à sua própria medida e desenvolvem-na nessa perspectiva pessoal, perspectiva essa que se

diferencia claramente daquela que os inovadores curriculares e a Administração Educativa tinham proposto.» (p. 38)

À luz de afirmações deste teor, a inovação encontra acolhimento nos contextos que habitualmente lhe são mais acessíveis — a formação inicial dos professores.

Registe-se que, de facto, a maior parte dos supervisores inquiridos (P4; P6; P8; P9; P11; P12; P13) não sentiu diferenças nas suas práticas porque:

«Em termos de trabalho, nunca segui muito aquilo que era decidido em departamento ou em grupo disciplinar. Como trabalhava com estágios, tinha a facilidade de adoptar outras estratégias, de fazer muitas experiências sem estar muito agarrada ao programa, ao tempo que tinha para cumprir o programa, às escolhas que fazia. Sempre assumi uma certa marginalidade em relação àquilo que era decidido [...]» (P4);

«Vou ser muito sincera. Sempre tive uma prática pedagógica diferente daquela que os meus colegas tinham. Não estou a sentir muita diferença» (P9).

Assim, podemos melhor compreender as palavras de Carlinda Leite (2003) ao esclarecer as reacções dos professores supervisores relativamente a esta Reorganização Curricular quando afirma que:

«[...] há os que nele [decreto] vêem a legitimação de concepções a que aderiram ou de práticas que já desenvolviam» (p. 165).

João Teixeira (2004), ao abordar a mudança de concepções dos professores de Filosofia e de Ciências aquando da Revisão Curricular do Ensino Secundário, encontra uma explicação para o comportamento de resistência dos professores que, a nosso ver, se ajusta ao que podemos verificar para o caso da Reorganização Curricular:

«Este é frequentemente afectado por ventos de mudança que lhe são propostos (ou impostos), inovações reformistas sobre as quais raramente é ouvido, de cuja convicção eventualmente não partilha e

que, portanto, dificilmente atingem a transformação das mentalidades, porque entram em conflito com fenómenos naturais de resistência à mudança.» (p. 176)

Do que foi exposto, podemos inferir que:

i) A maior parte dos professores entrevistados releva a importância da Reorganização Curricular do Ensino Básico que se repercutiu em algumas mudanças, a vários níveis, no trabalho pedagógico docente como, por exemplo, ao nível das metodologias (utilização do trabalho de projecto e do trabalho colaborativo) e ao nível da avaliação, sobretudo através da intensificação da avaliação formativa derivada de uma maior ênfase num trabalho “por competências”.

ii) A maior parte dos inquiridos não referiu diferenças na sua prática pedagógica em função do desenvolvimento da Reorganização Curricular, nomeadamente os supervisores que mais não viram do que um prolongamento do trabalho a que estavam acostumados.

Os dados das entrevistas revelam-nos professores em situação dilemática, sujeitos em que: «A conexão entre pensamento e acção não é só lógica, antes integra componentes afectivos, experienciais e de conhecimento [...]» (Zabalza, 1994: 32). Este facto explicará algumas das discrepâncias verificadas. Por outro lado, não se pode esquecer que nenhuma reforma educativa vai em frente sem a adesão de uma parte significativa dos professores, que as mudanças:

«[...] não se podem decretar — mesmo que sejam necessários textos — , passam por uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho. Torna-se então indispensável, para que a mudança planificada não seja apenas uma aparência, negociar as reformas ou as renovações com os actores, para conseguir a adesão do maior número.» (Perrenoud, 2002: 38).

4.2.2. Perspectivas de Editores e Autores de Manuais Escolares sobre a Recontextualização da Reorganização Curricular

Questionados os editores e autores sobre o modo como articularam as novas orientações curriculares para o ensino básico com os manuais escolares (Guião II, parte II, 1 e 2 e Guião III, parte I, 2, 8 e 9), a totalidade dos respondentes entrevistados considerou ter (cor)respondido e transposto para os materiais instrucionais as inovações curriculares, ao implementar actividades relativas às áreas curriculares não disciplinares e ao desenvolvimento das competências, alegando para o efeito o cumprimento das orientações oficiais:

«Nós temos de produzir materiais adequados às orientações emanadas pela entidade oficial, que é o Ministério da Educação.» (E3);

«Nós inicialmente começámos a produzir e a conceber os manuais de acordo com aqueles documentos de trabalho. Depois, saiu mesmo aquele livrinho com aquelas páginas todas do currículo, em que define as competências de cada disciplina[...]. Há as competências definidas e o que nós tentámos fazer nos manuais é um equilíbrio muito grande porque há aqui duas teorias: uma que diz que os conteúdos devem estar ao serviço das competências e outra que diz que as competências devem estar ao serviço dos conteúdos programáticos. A nossa [posição] não pode ser nenhuma» (E4);

«Se reparar nos manuais de sétimo e de oitavo, aparecem inclusivamente símbolos que remetem para algumas actividades que podem ser realizadas eventualmente nas horas destinadas à Área de Projecto e ao Estudo Acompanhado, fundamentalmente, ainda que algumas actividades se dirigem à Formação Cívica. No entanto, sobretudo relativamente à Formação Cívica, nós achamos que essa é uma área que poderia eventualmente não ter horas específicas no horário dos alunos, isto é, na minha opinião, a Formação Cívica: está presente permanentemente na sala de aula [...].» (A1);

«O manual visa estar actualizado de acordo com as últimas novidades, a nível de alterações de currículo e de programas. Vamos fazendo sempre reestruturações exactamente para que isso seja cumprido e que o professor não tenha o mínimo problema ao dar o manual de não estar a cumprir o programa.» (A2);

«Nós tivemos sempre como base a Reorganização Curricular, a questão das competências e também o programa porque considero que o programa está bem feito. Depois de uma análise cuidada do programa, aquando da elaboração do manual, cheguei à conclusão que, de facto, tirando um aspecto ou outro que eu retiraria, o programa está bem estruturado. É possível entendermo-nos com aquele programa. [...] Dentro destes parâmetros, claro que tivemos em conta o desenvolvimento das competências, necessariamente todas as competências que foram pensadas para o terceiro ciclo para o ensino da Língua Portuguesa.» (A3).

Adequação ao programa, equilíbrio entre o novo e o antigo, entre os conteúdos e as competências parecem ser as orientações seguidas por editores e autores de manuais escolares que recontextualizam as orientações oficiais, adaptando-as ao seu universo de interesses:

«Cada professor e neste caso, cada autor faz a interpretação do programa e, a partir daí, define uma estratégia para desenvolver um projecto escolar. [...] Em extensão, está dependente da interpretação que os autores fazem do programa. A partir daí, tudo se joga muito na criatividade dos autores e também na criatividade da editora, dos técnicos da editora em termos do aspecto visual que conseguem transmitir para o projecto que é sempre factor de enriquecimento.» (E3).

Como já constatámos antes, estes “factores de enriquecimento” são condicionados por questões de índole económica, relativas aos interesses das editoras. Neste sentido, Alain Choppin (1992) recorda que:

«Le livre scolaire ne s'est plus contenté d'instruire, il a voulu plaire et, pour certains détracteurs du manuel, davantage plaire qu'instruire.» (p. 116)

Por outro lado, as editoras também procuraram paralelamente ajudar o professor nesta nova etapa. Primeiro, como já vimos, ao nível da sua formação relativamente aos fundamentos estruturantes da Reorganização Curricular; em seguida, ao nível da diversidade e quantidade de materiais disponibilizados para o professor poder estruturar e consolidar o seu trabalho:

«Por isso, relativamente aos manuais propriamente ditos, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, não houve uma alteração substancial àquilo que era desenvolvido em anos anteriores. Houve, sim, foi a necessidade de produzir outro tipo de materiais, associados ao manual, alguns deles especificamente destinados para o professor e que visavam dar um apoio mais efectivo e mais diversificado à prática lectiva.» (E3).

Quando inquiridas as autoras do manual de *Língua Portuguesa* acerca do modo como integraram o desenvolvimento das competências no seu manual, parece que nem todas estão cientes desta nova realidade e porque também apontam a existência, no mesmo plano, de “competências” no programa de 1991:

«As competências estão claramente definidas no programa. [...] O facto de, a acompanhar os textos, haver actividades de compreensão escrita e de leitura, de oralidade e de ouvir falar, de escrita e funcionamento da língua, é para dar resposta ou seja, é para que, de uma forma equilibrada, se vão desenvolvendo os vários domínios de língua.» (A1);

«Esse aspecto nem lhe sei responder. Não fui eu que pus nem retirei [as competências essenciais]. Não sei mesmo qual o critério que utilizou a editora. Não somos nós.» (A2);

«Eu acho que, de facto, os três manuais também seguem essa lógica [das competências]. Não só essa lógica prevalece em cada um, individualmente, mais nos dois primeiros, como também ao longo dos três, como se fosse um percurso. O do sétimo ano, foca determinados aspectos e propõe determinadas actividades para desenvolver determinadas competências. [...] E se no oitavo encontramos a recorrência de determinados aspectos, isso deve-se ao facto de termos seguido, de muito perto, o programa. Tentámos e isso é visível, penso eu, logo na unidade três, ao nível das actividades propostas, tornar as coisas um pouco mais complexas precisamente para o desenvolvimento das competências já a outro nível, para consolidação e também para superação.» (A3).

Na óptica de uma entrevistada, os professores:

«Nunca viram o programa da disciplina que dão há vinte anos. E o manual passa a ser o programa. Daí o perigo para os nossos filhos e para os nossos alunos de terem um livro que não esteja de acordo com o programa. Nós sabemos que é assim. Sabemos que há manuais que não estão de acordo com os programas, com as abordagens. Não é o programa – conteúdo. Não é por não estar lá célula, núcleo...está lá. Agora que não se deve explicar o que é a célula e que deve fazer várias experiências para chegar ao conceito de célula...» (E4).

No que concerne às áreas curriculares “não disciplinares”, o grau de apropriação das autoras entrevistadas é variável relativamente às orientações da Reorganização, aproveitando o que lhes pode ser útil para as actividades do manual e não delimitando fronteiras entre o que é específico dessas áreas não disciplinares e da disciplina de *Língua Portuguesa*:

«A organização por temas permite muito mais a discussão sobre valores. A Educação para a Cidadania provavelmente é mais fácil de trabalhar a partir destes temas que estão aqui organizados, porque alguns temas são mesmo propícios a esse trabalho, “somos livres”, por exemplo, a publicidade e a influência dos outros na nossa vida, etc. [...] Mesmo o Estudo Acompanhado. Há aqui algumas actividades: “ensinar o aluno a esquematizar um texto”, ou a partir do esquema do texto, construir o resumo. Isso deve ser feito na aula de Língua Portuguesa. Não é preciso ter aqui um sinal a dizer “faça-se na aula de Estudo Acompanhado” porque até isso é forçado. Na aula de Estudo Acompanhado, há outras técnicas que podem ser trabalhadas, outras técnicas de estudo. Esta é muito específica da Língua Portuguesa¹²⁸.» (A1);

«Acho que sim, acho que o manual deve conter actividades das áreas não disciplinares. Por um lado, ajuda o professor a não esquecer esses domínios que devem estar sempre presentes e que devem ser sempre trabalhados em interacção com a parte que tem mais a ver com a gramática ou com o funcionamento da língua, com o texto, com a construção textual. São áreas que devem ser trabalhadas. E eu acho que a função do manual é um bocado lembrar ao professor isso.» (A2);

¹²⁸É importante não esquecer que, em Estudo Acompanhado, se trata mais de «estratégias de aprendizagem» (Barros, 2002) e de «conhecimento estratégico» (Simão, 2002) que se prendem com uma lógica transdisciplinar em que o professor tem a tarefa de «[...] de ensinar o aluno a aprender e a aprender a aprender — o aluno deve adquirir um papel mais activo e construtivo na formação dos seus saberes». (*opus cit.*, p. 29). Importa, de facto, reflectir sobre o Estudo Acompanhado «[...] sobre o sentido formativo, as finalidades, os conteúdos, o tipo de gestão pedagógica, as limitações e as suas possibilidades como proposta de trabalho que visa apoiar a aprendizagem dos alunos e, concomitantemente, promover a sua autonomia como estudantes.» (Cosme & Trindade, 2002: 25).

«A função ali é dar orientação aos professores para poderem trabalhar em equipa, se o desejarem. No fundo, tem a ver com essa formação curricular e são pistas que se dá ao professor, mas também ao aluno. Se o professor souber encaminhar o aluno, o manual já o faz, o professor tem depois o papel de reforçar as ideias. Está lá uma chamadinha para o Estudo Acompanhado. O aluno, se calhar sozinho, não irá lá. O professor ali tem um papel sempre de extrema importância. O que o manual faz é servir o aluno. O professor depois é livre de utilizar as actividades ou as estratégias que entender e orientar também, por sua vez, o aluno. São pistas, ferramentas que nós achamos que seria importante figurarem no manual sempre em articulação com o que é trabalhado. [...] Às vezes ligações temáticas ou não: um resumo, a entrevista são áreas que estão contempladas no programa.» (A3).

A interpretação pessoal e diferenciada dos autores acerca das orientações curriculares leva-nos a concluir que cada autor e, por conseguinte, cada editora faz a recontextualização do discurso oficial nos manuais escolares “à sua maneira” ao procurar servir os seus desígnios. Assim, encontramos talvez mais aptos para melhor compreender como os manuais escolares reflectem:

«[...] a wide variety of pedagogical assumptions and values (provided authors/publishers manage to produce the books they consciously or un consciously intended to produce).» (Crismore, 1989: 144-45)

Do que foi atrás explanado, podemos concluir que:

i) Autores e editores recontextualizaram, nos manuais escolares e noutros materiais instrucionais, as novas orientações oficiais respeitantes à Reorganização Curricular do Ensino Básico;

ii) Tal recontextualização é diferenciada, variando de editora para editora, e mesmo de autor para autor, porque está dependente da interpretação de cada um.

iii) Descortina-se sempre uma finalidade comercial das editoras escolares em todo este processo de incorporação e reinterpretção do discurso oficial nos novos manuais escolares e materiais curriculares, que são, neste

contexto, objecto de expansão. Aquelas empresas chegam mesmo a disponibilizar para os professores uma panóplia de materiais que os “apoiam” na sua prática pedagógica e até a criar um manual diferenciado consoante o seu “perfil”.

Sintetizando, o modo como os professores recontextualizaram as directrizes da Reorganização na sua prática pedagógica parece estar sem dúvida correlacionado com o seu grau de reconhecimento e de adesão face àquele movimento.

Com efeito, os supervisores entrevistados neste estudo parecem possuir práticas mais condizentes com as novas orientações devido ao seu estatuto e formação nesta área.

Nos editores e autores, como difusores do discurso oficial, também encontramos variações nas formas de apropriação das directrizes da Reorganização; os primeiros, apropriam-se dos princípios e orientações oficiais para os adaptar aos manuais escolares com intuítos comerciais. O modo como os segundos recontextualizaram as inovações curriculares nos manuais escolares de que são produtores também está dependente da maneira como entenderam as directrizes referidas e as reinterpretaram à luz da sua própria experiência pessoal, como professores que são.

4.3. Os Manuais Escolares como Lugar de Concretização da Reorganização Curricular: Representações dos Actores

4.3.1. Representações dos Professores acerca do Manual Escolar de *Língua Portuguesa*

4.3.1.1. Sobre as Transformações nos Manuais Escolares

Constituindo os manuais escolares lugar privilegiado de concretização do currículo e, portanto, das mudanças curriculares, passemos então a “escutar” as “vozes” daqueles que são os seus receptores e usuários, os professores.

Interpelados acerca das diferenças encontradas nos novos manuais escolares, oriundos da Reorganização Curricular, (Guião I, parte II, 1) relativamente aos manuais anteriores, uma larga maioria dos inquiridos assinalou diferenças.

Nos novos manuais escolares são reconhecidas características que os colocam em linha com as orientações oficiais relativas à Reorganização Curricular (P1; P2; P6; P10):

«A preocupação de colocar imediatamente as competências tem a ver com a transdisciplinaridade da língua [...] no sentido de formar o aluno como cidadão activo» (P1);

«Há por vezes a tentativa da interdisciplinaridade, da transversalidade» (P10).

Estes manuais apontam, nesta perspectiva, mudanças em alguns dos seus dispositivos mais importantes — os «guiões de leitura», lugares em simultâneo de ensino e de avaliação:

«A nível de questões, são também questões que estão mais de acordo com aquilo que estamos a fazer, isto é, avaliam mais competências» (P2).

Em alguns casos, no entanto, as mudanças não são reconhecidas como profundas:

«[...] no fundo, não vejo grandes diferenças. A minha opinião advém do folhear, manusear e não de o utilizar. [...] Há questionários mais alargados, nota-se uma preocupação em fazer na interpretação perguntas mais simples e outras já mais para reflexão, para diversificar em relação aos alunos que temos» (P7).

Assim, o manual escolar parece estar mais “adaptado ao aluno” a nível dos textos e dos questionários, valorizando-se ainda a oferta diversificada de actividades:

«Há maior adequação em relação àquilo que se pretende em contexto da sala de aula a nível dos próprios questionários, a nível mesmo de textos» (P2);

«Têm textos mais interessantes para os alunos, [textos] que dizem mais respeito à idade deles» (P12);

«Penso que são um bocadinho mais completos. Dantes havia o texto e o questionário, depois não havia a sistematização. E agora uma vez que temos dois tempos de quarenta e cinco minutos (noventa minutos), geralmente temos o texto e depois temos a ficha de trabalho» (P6);

«Com textos mais interessantes, mais variados e atraentes. [...] Em termos de guiões de leitura ou de propostas de trabalho, alguns manuais achei-os interessantes» (P4).

Deste modo, o professor valoriza a diversificação dos recursos na sua prática pedagógica.

O maior investimento no “grafismo” é também destacado como aspecto positivo e diferenciador dos manuais da Reorganização:

«Acho que estão mais preocupados com a imagem, não só com o aspecto gráfico do livro, o recorrer à imagem, como motivação ou como complemento de textos, acho importante» (P5).

Os entrevistados reconhecem o facto de as editoras disponibilizarem ao professor uma panóplia de materiais “satélites” que acompanham o manual escolar (P3; P5; P7; P11):

«A grande diferença é que cada vez mais têm material suplementar, fichas, CD’ s, cassetes áudio, vídeos, acetatos, em conjunto com o próprio livro, na tentativa de diversificar automaticamente estratégias e pô-los em contacto com coisas diferentes, não só o manual, o livro» (P7);

«Nos manuais propriamente ditos, não noto muita diferença. O que eu noto é uma quantidade de material extra que eles põem ao nosso dispor. Curiosamente esse material só nos aparece depois da escolha do manual» (P3).

Tal aspecto prende-se eventualmente com o facto de o manual pretender agradar a vários “tipos” de professor e “estilos de leccionação”. Porém há quem critique esta profusão de materiais:

«A tendência é cada vez haver mais coisas. Daqui a pouco, não há texto. Daqui a pouco é só folclore. Há muitos mais materiais à volta do manual [...]» (P11).

Para as entrevistadas, independentemente das diferenças encontradas, o manual é visto como um instrumento estruturante do trabalho pedagógico que abarca a “aula”, o “curso” (P4; P9; P10; P11; P13):

«Penso que é uma planificação de aula para principiantes. Não sei até que ponto é só uma sugestão, uma hipótese, como pode ser feito, ou se pretendem que seja feito mesmo assim» (P13).

Este facto leva uma parte dos entrevistados a questionar-se sobre a “sua função” de professor(a), na sala de aula, ao ter que utilizar um tipo de manual que: «Tem tudo, até o trabalho que o professor tem que fazer» (P9).

Esta concepção de manual suscita, em alguns entrevistados, um posicionamento profundamente crítico:

«Continua-se a ter aquelas bandas com as soluções que acho horroroso [...] Faz com que o professor, que está a leccionar, nem sequer se preocupe em melhorar a sua prestação.» (P10);

«Nós não dominamos, nós não sabemos nada e eles têm uma preocupação de nos dizer como havemos de fazer as coisas» (P13);

«Há um excesso de informação, de textos informativos [...] E portanto é um desperdício, além de deixar pouca margem de manobra para os

professores brilharem, de alguma forma, mostrarem que são capazes de fazer alguma coisa sem ter tudo ali» (P4).

O posicionamento crítico referido conduz, pontualmente, à negação do papel do próprio manual:

«Acho que não são uma mais valia para o sucesso do ensino - aprendizagem» (P9).

Neste contexto, reconhece-se a natureza “total” do manual:

«Passou a ser tudo e mais alguma coisa; passou a ser dicionário, a ser ficha de trabalho, gramática, enciclopédia, passou a ser essas coisas todas com as vantagens e desvantagens que isso acarreta» (P11).

Porém, há quem encontre virtualidade nos novos manuais:

«A gente está habituada àqueles manuais que trazem a gramática no fim [...]. A gramática está lá, só que vem a propósito de várias coisas e eu gosto mais assim. Para consultar uma gramática, os alunos vão à biblioteca ou têm gramática e não precisam de vir no manual. Nesse aspecto, muitos manuais melhoraram, não têm aquele aspecto pesado de manual» (P5).

No universo das professoras entrevistadas, é de realçar que em dois casos não são identificadas diferenças dos novos manuais face aos anteriores (P3; P8):

«Não são nada diferentes. Aliás encontrei um diferente mas não foi adoptado na minha escola porque a maior parte das pessoas do grupo não quis. E esse estava agrupado por temas [...] e não por géneros literários como é costume, mas foi adoptado um [...] que continua a ter as mesmas coisas e é tradicionalíssimo.» (P8)

Da análise dos dados, podemos então concluir que:

- i) Os professores encontram nos novos manuais de *Língua Portuguesa* alguns referenciais da Reorganização Curricular, como

seja o trabalho por competências e a transversalidade da língua materna;

ii) Reconhecem a dupla função de adequação do manual escolar aos interesses e necessidades dos alunos, mas também dos docentes, ou seja, a adaptação deste instrumento aos diferentes “estilos de professor”;

iii) Os professores estão sensíveis e atentos ao crescimento desmesurado de materiais curriculares que circundam o manual escolar;

iv) Alguns docentes antevêm, no manual integrado e coadjuvado por outros materiais, a função de obstaculizar o sentido e a autoridade do ofício do professor;

v) As editoras, ao estipularem e legitimarem o saber socialmente válido dos grupos económica, político e culturalmente hegemónicos nas salas de aula das escolas portuguesas através do livro escolar, contribuem cada vez mais para a crescente desprofissionalização dos docentes.

Em síntese, podemos então concluir que os manuais escolares assumem uma «ambiguidade estatutária» junto dos professores ao constituírem-se simultaneamente como «instrumentos e potenciais concorrentes do seu trabalho» (Correia & Matos, 2001: 147).

4.3.1.2. Sobre as Qualidade(s) e Característica(s) dos Novos Manuais Escolares

Questionados os professores acerca dos manuais adoptados na sua escola para o 7º ano de escolaridade (Guião I, parte II, 2; 2.1; 3 e 3.1), estes indicaram maioritariamente o manual *Com todas as Letras*, em segundo lugar, os manuais *Língua Portuguesa e Palavras em Português* conforme se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 13. Manuais de *Língua Portuguesa* para o 7º ano de Escolaridade Adoptados nas Escolas dos Entrevistados para o Ano Lectivo de 2002/3

Títulos	Editora	%
Com todas as Letras	Porto Editora	38,5
Língua Portuguesa	Texto Editora	15,4
Palavras em Português	Porto Editora	15,4
Ponto por Ponto	Asa	7,7
Leitura e Companhia	Editorial o Livro	7,7
Casa da Língua	Porto Editora	7,7

No que concerne ao oitavo ano de escolaridade, as professoras entrevistadas indicaram em primeiro lugar, *ex aequo*, os manuais de *Língua Portuguesa: Ser em Português*; *Com todas as Letras* e *Casa da Língua* de acordo com o quadro 14.

Em segundo lugar, foram indicados os manuais *Língua Portuguesa. Ponto por Ponto*, *Viver em Português* e *Vozes*:

Quadro 14. Manuais de *Língua Portuguesa* para o 8º Ano de Escolaridade Adoptados nas Escolas dos Entrevistados para o Ano Lectivo de 2003/4

Títulos	Editora	%
Com todas as Letras	Porto Editora	23
Ser em Português	Areal Editores	23
Casa da Língua	Porto Editora	23
Língua Portuguesa	Texto Editora	15,4
Vozes	Editorial o Livro	7,7
Ponto por Ponto	Asa Editores	7,7

Comparando o sétimo com o oitavo ano, conseguimos então a seguinte relação entre títulos e casas editoras que obtiveram o maior índice de adopção:

Quadro 15. Manuais de *Língua Portuguesa* mais Adoptados nas Escolas dos Entrevistados para os Anos Lectivos de 2002/3 e 2003/4

7º Ano			8º ano		
Título	Editora	%	Título	Editora	%
1- Com todas as Letras	Porto Editora	38,5	1- Com todas as Letras; Ser em Português; Casa da Língua	1. Porto Editora; Areal Editores; Porto Editora.	23
2- Língua Portuguesa; Palavras em Português	Texto Editora; Porto Editora	15,4	2- Língua Portuguesa	Texto Editora	15,4

Observando os quadros acima apresentados, verificamos que há uma forte predominância de algumas editoras, aparecendo a PE¹²⁹ em posição de liderança secundada pela TE

Questionadas agora as nossas entrevistadas acerca da editora escolar portuguesa que consideravam mais credível e qualificada e das razões que motivaram a sua escolha (Guião I, parte III, 4 e 4.1.), PE aparece em posição predominante (76,9%), seguida da AsE (23%) e depois, *exaequo*, de TE, LE e de ArE (15,4%)¹³⁰. Existe, pois uma forte relação entre o manual escolhido pelos professores e a forma como representam a editora que o produz¹³¹.

Solicitadas as entrevistadas a pronunciar-se acerca dos fundamentos das suas preferências, resumimos no quadro seguinte as razões apresentadas para justificar a posição atribuída à editora líder:

¹²⁹Doravante as editoras serão designadas por siglas: a Porto Editora por PE; a Areal Editores por ArE; a Asa Editores por AsE; a Texto Editora por TE; a Lisboa Editora por LE e a Didáctica Editora por DE O mesmo procedimento adoptaremos em relação aos manuais escolares: *Com Todas as Letras* será CTL; *Plural* por Pl, *Ser em Português*, SP, *Língua Portuguesa*, LP, *Palavras em Português* PEP e *Casa da Língua* CL.

¹³⁰Estes dados comprovam que a PE continua a ter uma posição de preferência entre os docentes como tínhamos tido ocasião de verificar em estudo anterior (cf. Bento, 2000).

¹³¹No entanto, estes dados devem ser lidos à luz da possibilidade de nem todos os professores ter(em) estado necessariamente presente(s) na altura da adopção do manual escolar ou não ter(em) tido a influência necessária para que os manuais que privilegiavam fossem os seleccionados.

Quadro 16. Razões da Preferência pela Editora PE

Qualidade do manual e materiais	31%
Maior capacidade empresarial	15%
Tradição	15%
Atendimento personalizado	15%
Disponibilização de outros materiais	8%
Actualização e atenção às mudanças	8%
Qualidade dos autores	8%
Natureza da Abordagem dos textos	8%

Relativamente à editora que aparece colocada em segundo lugar nas escolhas dos professores, as razões invocadas situaram-se sobretudo no nível da qualidade patenteada pelos manuais:

Quadro 17. Razões da Preferência pela Editora AsE

Credibilidade e qualidade científica	8%
Propostas inovadoras	8%
Melhor qualidade	8%
Disponibilização da informação através da Internet	8%

No que concerne às outras editoras, os fundamentos para a sua escolha são díspares, estando em relação com diferentes aspectos do manual escolar, do seu conteúdo (como a “organização do manual”, os “textos que integra”, o privilégio dos “textos sobre as fichas” e as “ilustrações”) à existência de outros materiais de apoio (transparências, cd’s...) e ao envolvimento da editora na promoção de acções de formação.

Dos resultados apresentados, concluímos que o conceito de “qualidade” é abrangente, englobando desde aspectos relativos ao manual em si até aspectos relacionados com a sua difusão e uso.

Se considerarmos as razões que algumas das entrevistadas deram para o facto de não elegerem determinada editora encontramos pontos comuns com justificações que outras professoras entrevistadas apresentaram para a eleger.

No discurso dos sujeitos entrevistados emergem posições de rejeição que nos permite perceber melhor o que se valoriza numa editora escolar. Aspectos que alguns professores desvalorizam nas editoras são, por exemplo,

o facto de o manual escolar fornecer soluções, ser “sensabor”, apresentar erros, a sua organização interna não satisfazer e, num outro plano, o facto de existirem vários manuais para o mesmo ano ou, ainda, a não disponibilização de materiais complementares.

A maioria dos entrevistados participou no processo de adopção do manual escolar. Questionadas as professoras sobre o que pensavam acerca dos manuais adoptados, as características positivas e negativas relevadas acerca do manual escolar do 7º ano CTL, foram as seguintes:

Quadro 18. Características do Manual CTL (7º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=5)

Aspectos Positivos	%
Características Gerais:	
1. Bom manual	40
2. Acessível aos alunos	40
3. Manual enciclopédico	20
4. Manual criativo	20
5. Manual sequencial	20
Grafismo:	
1. Aspecto gráfico	40
Textos:	
1. Muitos textos	40
2. Textos interessantes	20
3. Textos que fomentam a pesquisa no aluno	20
Actividades:	
1. Abundância de actividades	20
Satélites:	
1. Existência de CD	40
2. Banco de imagens	20
3. Caderno com fichas de gramática	20
4. Existência de cassete vídeo	20
Aspectos Negativos	
Textos:	
1. Pouca intertextualidade	20
Actividades:	
1. Pobre na sistematização da gramática	40
2. Poucos exercícios	20

De acordo com os dados apresentados, a “qualidade” de CTL é definível por ser enciclopédico, com muito material de apoio ao professor, atractivo, valorizando o aspecto gráfico e o texto icónico, com muitos textos e actividades para o aluno, tornando-se assim acessível para este.

No que concerne ao manual, LP, as características que nele foram relevadas permitem concluir que os aspectos valorizados pouco se diferenciam do caso anterior, excepto no que diz respeito à consideração da inclusão de contos inéditos para os alunos de escritores portugueses:

Quadro 19. Características do Manual LP (7º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=3)

Aspectos Positivos	%
Características Gerais:	
1. Bem organizado	66,7
Textos	
1. Contém contos inéditos	66,7
2. Contém ilustrações para explicar o texto	33,3
Actividades	
1. Contém exercícios sobre o funcionamento da língua	66,7
2. Contém “dicas” sobre a escrita	33,3
3. Apoia o trabalho de projecto	33,3
Satélites	
1. Tem mais suportes	66,7
2. Caderno de actividades para treinar	33,3
Aspectos Negativos	
Características Gerais:	
1. Rotineiro	33,3
Textos	
1. Contém textos não tão extensos	33,3
2. Muitos excertos sem coerência na unidade	33,3

No que diz respeito ao segundo manual mais adoptado nas escolas das professoras entrevistadas, os traços caracterizadores são escassos e não suficientemente distintivos:

Quadro 20. Características do Manual PEP (7º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=2)

Aspectos Positivos	%
Características Gerais:	
1. Rico em conteúdos	50
2. Muito completo	
Aspectos Negativos	
Características Gerais:	
1. Pesado e cansativo	50
2. Redutor ¹³²	

Relativamente ao oitavo ano de escolaridade, como vimos, o manual escolar CTL surge em primeiro lugar no nível de adopção, em conjunto com outros dois manuais. As razões pelas quais o manual CTL terá sido eleito são de índole pedagógica (66,7%), pois as professoras consideraram que deviam continuar com o projecto editorial antes adoptado (P2; P6). A sua caracterização releva sobretudo aspectos positivos, como pode ser visto no quadro seguintes; uma das respondentes considerou que o manual seleccionado era «um livro interessante, capaz de interessar os alunos» (P7) e que continha bastante material de apoio.

Quadro 21. Características do Manual CTL (8º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=3)

Aspectos Positivos	%
Características Gerais:	
1. Muito organizado	23
2. Sequencial	23
Textos:	
1. Textos motivadores e acessíveis aos alunos	23
Satélites:	
1. Tem material de acompanhamento	23

No que concerne ao manual SP, as representações das professoras entrevistadas revelaram-se contraditórias, facto a que não é alheio a não intervenção de algumas respondentes no processo de adopção do manual e a

¹³²Uma das professoras considera que o manual «tem coisas que interessa e que não interessa mas tem tudo. E às tantas acaba por não ter o essencial. O que eu gostava é que tivesse o texto sozinho no meio e mais nada. [...] Acabamos por ficar cingidas ao que está lá.» (P8).

sua discordância com a escolha realizada¹³³. Uma das entrevistadas chega ao ponto de afirmar que «o que interessa verdadeiramente não está lá» (P9).

Quadro 22. Características do Manual SP (8º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=3)

Aspectos Positivos	%
Características Gerais:	
1. Apresenta aos alunos uma pesquisa da informação	33,3
2. Sugestões para o EA e AP	33,3
Textos:	
1. Textos com qualidade	33,3
2. Gosta dos autores	33,3
Actividades:	
1. Abundância de fichas informativas	33,3
2. Sugestões e actividades interessantes	33,3
Satélites:	
1. Qualidade dos objectos	33,3
2. Bons esquemas e atractivos	33,3
3. Bons acetatos	33,3
Aspectos Negativos	
Textos:	
1. Contém só excertos	66,7
2. Textos desinteressantes	33,3
3. Falta de textos	33,3

Quanto ao manual CL, as opiniões dos entrevistados encontram-se reunidas no quadro seguinte, o qual patenteia algumas contradições¹³⁴:

¹³³As docentes criticaram o modo como se processou a reunião para a escolha do manual: «A estratégia que a coordenadora de disciplina adoptou foi que cada professor ficava com dois manuais e analisava-os. Chegava à reunião e aconselhava ou não aos colegas a adopção do manual. Só que os colegas não tinham tido acesso àquele manual» (P9); «Toda a gente foi à apresentação. O A. foi muito convincente e fala das coisas com muito entusiasmo. Depois também conhecíamos aquela colega que tinha colaborado, que é da escola, e tudo isto gerou uma certa afinidade com o livro por se conhecerem os intervenientes. Tanto que no décimo foi igual.» (P11).

¹³⁴As professoras entrevistadas não utilizaram o manual adoptado porque não estavam a leccionar o oitavo ano de escolaridade.

Quadro 23. Características do Manual CL (8º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=3)

Aspectos Positivos	%
Características Gerais:	
1. Livro motivador para o aluno	33,3
Textos:	
1. Livro com textos interessantes para os alunos	33,3
Satélites:	
1. Com material de apoio	33,3
Aspectos Negativos	
Textos:	
1. Não gosta dos textos	33,3
2. Questionários muito tradicionais	33,3

Em relação ao manual LP, verifica-se o mesmo fenómeno:

Quadro 24. Características do Manual LP (8º ano) Relevadas pelas Entrevistadas (F=2)

Aspectos Positivos	%
Características Gerais:	
1. Muito bem organizado	50
2. Continuação do projecto antes adoptado	50
3. Manual enciclopédico	50

Pelo que temos vindo a observar, as concepções das professoras entrevistadas pautam-se por critérios de contexto e estruturação da prática pedagógica: o manual escolar deve ser sequencial, enciclopédico, com bom grafismo, a par de muitos textos e uma grande profusão de actividades e exercícios. Assim, a função do manual escolar (e de seus satélites) deverá ser, nesta perspectiva, a de auxiliar o professor no seu ofício e a de ajudar o aluno na sua aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Solicitadas as professoras entrevistadas no sentido de elegerem um manual do sétimo e outro do oitavo do que tivessem considerado o melhor aquando da selecção do manual escolar na sua escola e instadas a justificarem as suas escolhas (Guião I, parte II, 2.3 e 3.2), muitas das entrevistadas seleccionaram preferencialmente as editoras em vez dos títulos dos manuais (cf. Torres Santomé, 1994: 175), o que vem mostrar uma vez mais o apagamento e o anonimato dos seus autores perante a força do mundo editorial.

Uma das docentes entrevistadas exprime a sua opinião, sintetizando:

«Considero que, pelo menos, os do Básico da PE habitualmente têm qualidade, os textos escolhidos não costumam nem ser muito infantis nem muito eruditos, são equilibrados. Considero que são livros equilibrados, habitualmente.» (P7).

Todavia, há a assinalar a eleição pelas respondentes de duas outras editoras. As razões que levaram as professoras a escolherem DE prendem-se com fundamentos sobretudo de natureza pedagógica, o tipo de questões feitas, de “tipo fechado” (P2), a indução da metacognição no aluno (P13), o grafismo:

«O sétimo ano é um ano complicadíssimo, um ano muito difícil para eles e os textos, quando as letras são pequeninas, aquilo faz muita confusão porque eles não gostam de ler (nunca leram nada na vida, enfim, é complicado) e os espaços, é o que eu digo, tem sempre a ver com o grafismo» (P2).

No que concerne a AsE, uma das professoras justifica a sua escolha, valorizando a orientação adoptada para o *corpus* textual:

«Como o manual acaba por ser um auxiliar do professor e do aluno, então este da AsE, os dois da AsE e os da PE pareceram-me até relativamente bons ou satisfatórios porque tinham os textos, mas também dão alternativas. Não gosto dos manuais que têm os textos e uma série de perguntas infundáveis que parecem quase de carácter obrigatório.» (P1).

Dois entrevistadas relevam um manual em particular — PV — mobilizando razões de natureza pedagógica, como a existência de orientação para o trabalho de dinamização da escrita, através do caderno que lhe é destinado (P3) e a selecção dos textos:

«Tinha mais textos a nível de poesia do que o outro. Este é mais completo. [...] Este privilegia bastante os autores portugueses e a qualidade desses mesmos autores». (P8).

Consideremos agora, para o oitavo ano, as preferências das entrevistadas aquando da selecção dos manuais e as razões que as fundavam. Aspectos que se prendem à “sequencialidade” do manual do 7º para o 8º justificam a opção das professoras entrevistadas. Assim, os manuais CTL e CL foram eleitos por algumas das professoras entrevistadas (P2; P7; P10) que tinham adoptado os respectivos manuais nas escolas onde leccionavam. No entanto, há inquiridas que optaram por manuais divergentes daqueles que foram adoptados na escola onde se encontravam a leccionar:

«A dúvida era entre este e o da PE. Eu, relativamente a fichas gramaticais, vou muito ao da PE, dá-me jeito. [...] Dá-se aquilo e vai-se lá...Acabo por usar os dois, no fundo, mas sabendo que o aluno só tem aquele.» (P11).

O mesmo fenómeno acontece em relação ao livro escolar PV que é novamente mencionado pelas professoras e que não foi adoptado em nenhuma das escolas das entrevistadas, mas que já fora referido para o sétimo ano, como antes constatámos. As razões de preferência indicadas são quase idênticas àquelas elencadas para o 7º ano de escolaridade:

«Nós, à partida, temos que apostar numa editora que nos dá alguma confiança. Foi mais ou menos o que fizemos relativamente à adopção do manual do oitavo ano porque já conhecíamos a TE que, para além daquele CD, que é o acompanhamento das lições, tem este CD de apresentação do texto narrativo, da banda desenhada, de gramática e eu vou-lhes metendo em mãos o CD. [...] Pensei que era melhor investirmos neste porque como a editora é a mesma, o CD é o mesmo para o LP e para o PV, o tal suplemento sobre gramática e aí, tem jogos.[...] O Caderno de Actividades é a mesma coisa, é um apoio gramatical. O que me levou no ano passado a preferir no sétimo foi o caderno sobre a escrita que o outro não tinha. Mas eu tirei a informação de lá [...] (P3);

«Havia um outro, o PV, só que o do sétimo estava melhor em relação ao do oitavo. Não havia tantos questionários, estava um bocado pobre em relação aos questionários, a nível de exploração e de sistematização» (P6).

Da análise dos dados obtidos relativamente às preferências das professoras sobre a “melhor” editora e o “melhor” manual escolar, podemos então tirar as seguintes conclusões:

i) Os manuais escolares para o Ensino Básico da PE são privilegiados no discurso das professoras entrevistadas, sendo secundados pelos manuais da TE;

ii) O conceito de “qualidade” do manual é polissémico. Para o professor, está associado a aspectos que se prendem com necessidades resultantes da sua prática pedagógica e com a sua visão/expectativas; em relação à(s) editora(s) e para as editoras, tal conceito encontra-se ligado a interesses de carácter empresarial e de *marketing*;

iii) Os aspectos que os professores valorizam na apreciação do manual escolar de *Língua Portuguesa* apontam para o manual integrado, enciclopédico, totalizante e acompanhado por inúmeros satélites, parecendo ser este o que melhor corresponde às suas necessidades em contexto pedagógico, assim como às dos alunos em contexto de aprendizagem dentro e fora da sala de aula;

iv) Os critérios apresentados pelos docentes para a adopção do manual de *Língua Portuguesa* para o 3º Ciclo do E. Básico traduzem pouca sensibilidade às recentes orientações oriundas da Reorganização Curricular.

4.3.1.3. Condições de Uso do Manual Escolar e dos seus Satélites

Questionadas as professoras acerca da frequência e do modo de utilização do manual escolar (Guião I, parte III, 1), a maioria (62,5%) respondeu que o utilizava aludindo algumas delas (P2; P12) ao facto de o manual ter sido adoptado pela escola, o que implicava o seu uso obrigatório. Outras respondentes (P4; P7; P9) alegaram o facto de a compra do manual escolar constituir um encargo económico substancial para as famílias, o que reforçava a necessidade do seu uso pelo professor.

Outras professoras (P5; P8; P10; P13) responderam que nem sempre utilizavam o livro escolar e uma das entrevistadas declarou mesmo que quase nunca o utilizava:

«O do oitavo eu não uso porque eu gosto muito de trabalhar com textos e aqueles textos não me satisfazem. Tiro fotocópias de textos que eu acho mais interessantes. [...] Mesmo os questionários dos próprios textos [não utilizo] e acabo por fazer as fichas de leitura, trago textos. Uso-o de vez em quando por causa dos encarregados de educação que gastaram dinheiro nele. Mas também muito pouco.» (P9)

O modo como os professores utilizam este recurso didáctico não é “seguindo de fio a pavio” o livro; preferentemente retiram do manual o que lhes interessa para o trabalho pedagógico diário:

«Eu decido, selecciono aquilo que me interessa. Não tenho tendência a pôr o manual escolar como a bíblia porque às vezes contém conteúdos que podem não ser os mais adequados para aquela turma ou para a faixa etária dos alunos ou porque podem ser demasiado complicados ou então às vezes é o contrário. [...] Tento aproveitar do manual aquilo que eu considero que, na minha opinião, acho que está correcto.» (P1)

Outras vezes, os docentes completam o desenvolvimento da aula com sugestões de outros livros escolares: «Às vezes vou beber a outros manuais perguntas que vêm a propósito, outras são criadas por mim» (P12).

Na verdade, o que do manual escolar parece ser mais utilizado pelos professores são os textos (P1; P9; P10; P11; P13):

«O do nono, temos lá os episódios que temos de trabalhar n’Os *Lusíadas*, temos lá o Auto da Barca do Inferno e mesmo os textos narrativos, os dois contos contemplados são também aqueles que estão na planificação anual. Portanto eu uso bastante o do nono ano.» (P9)

O manual escolar pode ser utilizado como fonte para o trabalho de casa dos alunos (P6; P13), mas também há professores que rejeitam esta possibilidade (P4; P12). Uma escassa percentagem de professoras (7,69%) considera que as fichas de trabalho são aproveitáveis para serem trabalhadas

por alunos e professor na sala de aula. Igual percentagem considera que, através do manual, se podem trabalhar os valores para a cidadania.

Algumas das professoras entrevistadas (P1; P4; P13) recusam o aproveitamento dos questionários do manual escolar nas práticas de leitura na aula:

«[...] a maior parte das questões que são colocadas não estão de acordo com o papel que os alunos deveriam ter enquanto leitores» (P4);

«Quanto aos questionários, não os uso mas digo que devem fazê-los em trabalho de casa. São o teste.» (P13);

Uma das entrevistadas rejeita a utilização dos textos do manual com que trabalha porque aqueles «não [a] satisfazem» (P9).

Em síntese, concluímos que:

- i) Os professores utilizam quase sempre o manual escolar em contexto pedagógico, quer porque tal está prescrito quer por razões de natureza económica das famílias;
- ii) A utilização que dele fazem não é sequencial, correspondendo aos interesses e finalidades pedagógicas de cada momento;
- iii) As professoras entrevistadas privilegiam o trabalho com os textos do manual escolar, em detrimento dos “seus questionários”;
- iv) Por vezes, alguns professores socorrem-se das fichas de trabalho do manual para uso dos alunos na sala de aula ou em casa;
- v) Para um número muito reduzido de docentes, o manual escolar é também utilizado para formar o aluno a nível da cidadania.

Interpeladas as professoras quanto ao “uso” de outros “materiais curriculares” (Guião I, parte III, 2 e 2.1), às suas características e às condições de utilização, bem como quanto às razões por que os utilizavam, constatou-se

que mais de 90% das docentes reportam o uso de outro tipo de material dentro da sala de aula para além do manual escolar. Uma respondente justificou a sua não utilização porque:

«Se houvesse materiais que me permitissem tornar as aulas diferentes, motivar os alunos, trabalhar a oralidade, desenvolver neles a capacidade de audição e de concentração, sem dúvida que os utilizaria.» (P10).

Os materiais curriculares de uso mais recorrente nas salas de aula são o *CD* áudio e as transparências.

O *CD* áudio é utilizado como motivação para todo o tipo de texto, é «para que o aluno tenha um modelo de leitura com entoação correcta.» (P12). As transparências são um instrumento didáctico cujo uso é diversificado: pode servir como motivação para a leitura (P5; P6; P7; P10) e para a escrita (P7; P9; P12), para o trabalho sobre conteúdos gramaticais ou para a sua sistematização (P1; P7), para a realização de sínteses e consolidações de outros conteúdos declarativos (P1; P10). Pode ainda servir como instrumento de avaliação (P1) ou como ponto de partida para outras actividades como sejam o trabalho de grupo ou a correcção de um teste (P7). Todavia há professores que adaptam as transparências aos seus objectivos didácticos (P1) ou então constroem os seus próprios materiais (P9; P13) visto que as transparências fornecidas pelas editoras «não dão conta do processo» (P13).

O terceiro recurso didáctico mais utilizado pelas professoras entrevistadas é o Caderno de Actividades, embora o façam com finalidades diferentes:

«Estou a utilizar um bocadinho no sétimo ano porque eles não têm as soluções.» (P3);

«Do livro de fichas que acompanham o livro do professor, há umas que utilizo e há outras que não. Geralmente faço algum aproveitamento do livro do aluno. Há alguns exercícios de sistematização sobre determinados aspectos que foram dados na aula, seja do funcionamento da língua ou doutro, posso pedir um ou outro exercício que depois é

corrigido na aula. Muitas vezes esses exercícios são feitos na própria aula.» (P4);

«O livro do aluno, quando tem, aqueles que têm actividade de escrita» (P5).

Por último, uma das entrevistadas respondeu que utilizava ainda o *CDROM*: «quando é o mais apropriado para determinado conteúdo» (P6) e também para a exercitação da gramática (P3).

Do exposto, podemos então concluir que:

- i) A maior parte das professoras entrevistadas utilizou o manual escolar conjuntamente com outros materiais curriculares;
- ii) Na aula de *Língua Portuguesa*, os recursos mais frequentes são o *CD* áudio e as transparências, apresentando-se aqueles instrumentos para os docentes com múltiplas funções;
- iii) O Caderno de Actividades é usado de uma forma diversificada e com funções distintas.

4.3.1.4. Sobre os “Satélites” dos Manuais Escolares

Tendo sido solicitada a opinião das professoras quanto ao número, às características e ao âmbito dos materiais complementares fornecidos pelas editoras (Guião I, parte III, 3), a maior parte considerou que eram em demasia (P1; P3; P4; P7; P9; P10; P11; P13):

«Excessivo. A maior parte das coisas não são utilizadas. O suporte informático acho que é muito interessante só que, não havendo condições materiais na escola, não vale a pena e isso encarece o manual.» (P4);

«Parece que cada manual tem de ser acompanhado por um *CD* que tem grelhas de avaliação, sobretudo fichas de avaliação e aqueles instrumentos que normalmente nós, professores, criamos ou que deveríamos criar em colaboração com os alunos.» (P1);

«Acho que são técnicas de *marketing* e o que eles querem é vender. Acho que deveria haver uma certa contenção nestes manuais [...]. A minha tendência é reduzir o número de materiais para o aluno e mesmo para o professor» (P7).

Esta profusão desmesurada de materiais curriculares colocada “ao serviço” dos professores e dos alunos aparece, em algumas das falas, relacionada com a tendência para a empresarialização da educação, de acordo com as necessidades da sociedade digital e do conhecimento.

No entanto, algumas das entrevistadas consideraram útil a existência destes materiais (P1; P2; P3; P5; P11; P12), pois corresponde à concretização das suas necessidades profissionais:

«[o] material, quanto mais diversificado melhor e quanto mais melhor» (P3);

«Tudo aquilo que complementa o nosso trabalho e que ajude o professor a desenvolver o seu trabalho é bom. E que motive os alunos» (P5).

Algumas das respondentes criticaram ainda o modo como são difundidos esses materiais pelas editoras, pois esta panóplia de materiais não é disponibilizada nas melhores condições para todos os professores (P1):

«Ou a altura da ano é má, porque nós estamos cansadas, ou a maneira como eles chegam até nós é má também [...] sei que há qualquer coisa que não está a funcionar» (P3).

No que concerne à qualidade dos materiais das editoras, houve quem apontasse redundâncias e duplicação nos materiais da mesma editora quando existe mais do que um manual para o mesmo nível (P7), mas é a sua qualidade intrínseca que muitas vezes é objecto de crítica:

«Têm muita coisa, mas não têm muita qualidade. O número é elevado. As características do material não são muito inovadoras. Geralmente é sempre o mesmo.» (P8);

«Há muito material não tão criterioso quanto isso. Mais valia oferecer menos e mais adequado. Já que querem ajudar tanto o professor, o material [deveria] vir acompanhado de orientações de trabalho.» (P10).

É no âmbito das transparências que as respondentes se mostram mais críticas não aceitando sobretudo as que focavam conteúdos gramaticais (P3; P5). De um modo geral, criticam qualquer tipo de acetato facultado pelas editoras¹³⁵:

«Mal feitos, pobrezinhos, excessivamente carregados» (P4);

«Não os acho tão úteis. Muito inadequados porque não permitem explorar tudo aquilo que quero explorar» (P8).

Houve também quem considerasse desnecessária a existência do Livro do Professor:

«Não preciso para nada. Não preciso de soluções dos exercícios. Não preciso da explicação dos acetatos quando trazem. Não preciso de planificações porque elas são feitas em departamento, discutidas, etc. É mais um livro que fica na prateleira.» (P4).

Relativamente ao Caderno do Aluno, algumas entrevistadas consideraram-no útil mas redutor:

«Tem uma intenção positiva, mas acaba por ser um elemento constrangedor porque nós, como professores, não elaborariamos aquele

¹³⁵É de notar aqui uma certa contradição pois no ponto anterior constatou-se que este instrumento era dos mais utilizados pelas entrevistadas em contexto escolar. Tal pode ser explicado por: «[...] uma oscilação entre, de um lado, o efeito de censura decorrente [das] relações [de violência simbólica] e, de outro, um interesse expressivo ou de afirmação de uma identidade docente.» (Batista, 2004: 34).

tipo de exercícios. Mas quase que me sinto obrigada a utilizá-lo porque os alunos o compraram.» (P4).

No discurso de algumas das entrevistadas é reconhecível uma articulação entre a profusão dos materiais curriculares e os desígnios das editoras, que podem (ou não) entrar em profunda contradição com a profissionalidade docente:

«A avalanche de materiais que depois são oferecidos às escolas, acho que é uma espécie de aliciamento. E ou se tem um professor ou grupo de professores que até têm um espírito criterioso e não se deixam levar pelas ofertas que lhes são apresentadas e escolhem o manual em função da qualidade e do que poderá ser no futuro, ao serviço do aluno, ou, como já ouvi algumas opiniões, escolher porque este tem cassete vídeo, cassete áudio, os acetatos, etc. Tudo depende do professor.» (P10);

«Eles fornecem tantos materiais porque querem ser melhores do que o vizinho [...]. No fundo, eles dão o que os professores querem [...] Porque assim, eles não preparam a aula em casa e chegam ali e está tudo, até a resposta.» (P11);

«Não há controlo e ao mesmo tempo implica [...] liberdade retirada ao professor. É assim, condiciona [...]. Onde está a individualidade, o lugar único que é a sala de aula, com a turma?» (P13)¹³⁶.

É de realçar que os materiais instrucionais de que vimos falando, ao contrário do manual escolar que foi adoptado oficialmente, são produtos/satélites que aparecem paralelamente àquele e que carecem de qualquer tipo de avaliação ou de certificação oficial e que tendem a não explicitar os pressupostos que subjazem à opção que assumem. Ora, como faz notar Carlos Lomas (2003):

¹³⁶Para Torres Santomé (1995) tal é possível de ser alcançado: « [...] se se melhorar a capacidade de reflexão crítica sobre o trabalho que dia-a-dia se desenvolve nas escolas e salas de aula, se os professores e professoras retomarem a confiança e profissionalismo, será factível contribuir para a produção de uma cultura de resistência adequada [...] a construção de uma cultura pedagógica capaz de contribuir para a libertação do ser humano, de ajudar a

«[...] é essencial que qualquer indagação crítica sobre a idoneidade pedagógica dos materiais didácticos comece por avaliar se especificam com clareza as opções linguísticas, psicopedagógicas e ideológicas de acordo com as quais foram concebidos e elaborados.» (pp. 279-80).

Do exposto, em síntese, deduzimos que:

- i) Os professores mostram-se críticos quanto à profusão de materiais curriculares devida às regras que operam no mercado dos bens escolares;
- ii) A maior parte das professoras entrevistadas põe em causa a qualidade e as características dos materiais curriculares, como acetatos, *CDs*, cadernos de actividades, etc., fornecidos pelas editoras¹³⁷;
- iii) No entanto, algumas das docentes utilizam com frequência e agrado os materiais curriculares das editoras de acordo com as suas necessidades e finalidades pedagógicas.

4.3.2. Concepções dos Editores acerca do Manual Escolar e dos seus “Satélites”

Por uma questão metodológica, agrupamos nesta rubrica as “vozes” daqueles que concebem e produzem o manual escolar, ou seja, os autores e editores.

Como já referimos, os quatro responsáveis editores entrevistados ocupam cargos de destaque: dois deles são directores e os outros dois exercem ou a função de coordenação da disciplina ou de estudos e projectos dentro da editora. Encontramo-nos portanto perante interlocutores privilegiados, com importantes funções dentro da empresa.

Quanto aos autores entrevistados, encontramos-nos perante autores com grande experiência e outros no início desta actividade.

que esta possa alcançar maiores índices de liberdade, solidariedade, responsabilidade e criatividade.» (pp. 210-211).

¹³⁷Para Lomas (2003), «Trata-se de materiais didácticos alheios elaborados de uma maneira bastante definitiva com os quais se apela, quase sempre, a uma conduta docente que se limite à aplicação quotidiana do que foi decidido pelos autores do livro de texto como oportuno e

Questionados os responsáveis das editoras acerca das “funções” de que investiram o manual escolar e também outros materiais aquando do lançamento da Reorganização Curricular (Guião II, parte I, 1 e parte III, 1, 6, 7 e 7.1.), a maioria dos entrevistados referiu a de cumprimento do programa como função essencial (E2; E3; E4) tendo o cuidado todavia de referir a da adequação do manual às novas directrizes da Reorganização Curricular. Neste quadro, podem os manuais aparecer representados com a enciclopédia de que o professor necessita para o seu trabalho pedagógico.

No processo de ajustamento às novas orientações curriculares, os editores podem assumir uma função de controlo na adequação dos livros escolares:

«Há um programa de disciplina: os autores, quaisquer que eles sejam, têm que conhecer muito bem o programa da disciplina, têm que o interpretar e corresponder àquilo que são as competências que se pretendem atingir nesse programa. Há uma coisa que é fundamental, no nosso entendimento, o programa tem que se cumprir rigorosamente de uma forma mais ou menos extensa [...]. No caso do professor, fica claramente de posse de toda a informação necessária para cumprir aquilo que são as competências essenciais» (E3).

Por outro lado, a editora assume que controla e adapta a recontextualização do discurso oficial:

«A nossa base de trabalho é sempre a dos documentos emanados do Ministério. Sejam eles mais indicativos ou menos indicativos, são sempre documentos orientadores, de qualquer das maneiras. O trabalho dos autores, o trabalho de elaboração e de criação tem sempre por base esses documentos e, pela nossa parte, também fazemos os possíveis por estar actualizados a esse nível. [...] Esses documentos são a base do trabalho dos autores e, pela nossa parte, tentamos perceber se realmente os ajustes estão correctos ou se é necessário proceder mais a alguns ajustes para além daqueles que os autores têm em conta.» (E2).

A mudança, na perspectiva curricular, com ênfase nas competências, é apercebida como implicando alterações significativas na lógica organizativa do

adequado» (p. 273), acrescentamos nós, pelo editor colectivo, principal responsável pela produção, edição e difusão daqueles materiais.

manual uma vez que aquelas podem estar “ao serviço dos conteúdos” ou estes ao “serviço das competências”, como já antes referenciámos quando abordámos a apropriação que os editores fizeram das orientações da Reorganização Curricular (cf. E4).

No novo enquadramento curricular, os manuais escolares sofreram necessariamente algumas alterações, apresentando actividades referentes às competências ou às novas áreas curriculares não disciplinares e formações transdisciplinares:

«Por exemplo, a presença das TIC nos livros. Também vão surgindo uma série de propostas nesse âmbito, como funcionar na *Internet*, como pesquisar na *Internet*, como utilizar o *e-mail*, portanto uma familiarização maior com as novas tecnologias. Penso que isso foi uma tentativa de projectar nos livros essas indicações ministeriais que devem de facto estar na base de todo o trabalho.» (E2);

«Essa grande inovação do manual PV tem a ver com o cumprir rigorosamente o programa a nível de textos de autor, aqueles que são sugeridos, a entrada de textos novos e com uma análise de texto que cumpre ou que leva ao cumprimento das tais competências.» (E4)

Todavia, um dos entrevistados apresenta outra interpretação dessa adaptação e refere também que esta se situa ao nível científico e pedagógico:

«Há um esforço para que os materiais sejam rigorosos cientificamente e adequados pedagogicamente» (E3).

A adequação pedagógica de que se fala passa também, segundo o mesmo entrevistado, por uma integração efectiva dos saberes no contexto escolar:

«Pode estar cientificamente muito correcto, pode ser pedagogicamente correcto, mas pode não ser adequado àquilo que é a realidade das escolas e dos alunos. E portanto essa adequação é fundamental para o sucesso» (E3).

Se por um lado, o manual escolar incorpora as orientações oficiais, por outro lado, tenta responder às solicitações exteriores e também às provenientes da comunidade escolar, em função das suas possibilidades de uso pedagógico. Assim, torna-se o *instrumento pedagógico* auxílio fundamental para o professor na sala de aula: «O nosso objectivo é fornecer ao professor o máximo de ajudas possíveis.» (E4).

Ora, como as editoras se apercebem que há modos diferentes de realização do trabalho escolar e de utilização do manual escolar por parte do professor, tentam então captar os diferentes *estilos* de modo a abarcar o maior número de utilizadores potenciais:

«Sentimos que há uma heterogeneidade de utilização daquilo que é o manual escolar por parte dos professores [...] por isso é tentar pôr nas mãos dos professores um leque variado de informação de forma a que ele consiga gerir trabalhos diferenciados no ambiente da sala de aula e até no trabalho autónomo dos alunos» (E3).

Esta opção tem sempre em conta, naturalmente, a criação de condições que garantam a adopção do respectivo manual escolar:

«Nós temos que fazer projectos que agradem aos vários tipos de leccionação, aos vários tipos de aulas e de professores porque os professores é que escolhem os livros, não é?» (E4).

Uma forma de garantir este desígnio passa pela disponibilização de materiais complementares que sustentam o desenvolvimento da acção pedagógica.

«Nós tentamos normalmente que o manual seja um projecto global não só em si como todos os outros materiais que vêm agarrados ao manual que normalmente são exclusivos para o professor. Depois tentamos dar no livro do professor sugestões para utilização do manual, pistas por exemplo, para as novas áreas não disciplinares [...]. Tentamos fornecer materiais que ajudem o professor a aplicar na prática aquilo que nós sugerimos, em termos de actividades dentro do manual» (E4).

Os múltiplos materiais curriculares que as editoras disponibilizam têm como finalidade anunciada tentar “ajudar” o professor no processo de “ensino–aprendizagem” ao permitir-lhe a “diversificação de estratégias” junto do aluno, de modo a “motivá-lo” mais e melhor:

«Surge como uma forma de responder às necessidades que os professores sentem e que tem a ver, por um lado, com a grande dificuldade que sentem em motivar os alunos e portanto disponibilizar materiais em suporte áudio, em suporte audiovisual [...] materiais constituídos fundamentalmente por imagens, em acetatos, são materiais que podem de facto agarrar a atenção do aluno, permitindo a diversificação de estratégias. São pontos de partida para desenvolver uma série de actividades em vários domínios [...] variando estratégias, variando pontos de partida [...]» (E2);

«No caso da Língua Portuguesa, nós começámos desde há algum tempo, até pelas orientações que iam sendo dadas relativamente àquilo que seriam práticas lectivas mais motivadoras para os alunos, a incluir nos projectos de Língua Portuguesa material áudio, material vídeo [...] A perspectiva é tentar ajudar os professores a encontrarem algumas estratégias de motivação para facilitar a entrada nas obras chamadas de leitura obrigatória [...]. Depois há outro tipo de materiais, do tipo acetatos, que também servem como motivação ou como sistematização de algum conhecimento.» (E3)

Esta orientação tem necessariamente repercussão ao nível da autonomia do professor e do seu poder crítico. O manual enciclopédico e totalizante, rodeado pelos seus satélites, apresenta-se como meio poderoso e eficaz de controlo de a actividade do professor na aula:

«[...] o “livro de Português” é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma, o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português.» (Castro, 1999: 191).

Ora, se o manual é elaborado como temos visto até ao momento, para apoiar o professor, é também verdade que a sua função de auxiliar do trabalho do aluno é também central. Esta função tem vindo a conhecer novas materializações, através de dispositivos que visam auxiliar o aluno na construção do conhecimento e da sua autonomia:

«Nós fazemos um trabalho mais sistemático na ligação com o terreno [...] Isso parece-me indispensável para que os manuais sejam adequados aos alunos que temos» (E1);

«O próprio manual também tem algum trabalho desse género [espaço de trabalho autónomo do aluno] mas para trabalho de auto-correcção» (E3).

Nesta perspectiva, ganham relevo materiais auxiliares que pretendem sustentar um trabalho diferenciado:

«O manual escolar é o manual do aluno. Nós privilegiamos o caderno de actividades como um espaço de trabalho autónomo do aluno. O aluno pode se autocorrir por via desse trabalho no caderno de actividades. [...] O caderno de actividades é trabalho complementar para, de alguma maneira, também poder responder àquilo que é a heterogeneidade dos alunos» (E3).

O manual escolar, enquanto “bem de consumo”, encontra no seu arranjo gráfico características diferenciadas, visando “atrair” visualmente professor e aluno, assim criando condições mais favoráveis para a sua adopção pela comunidade docente. A aposta na criatividade dos autores e dos técnicos é relevada pelos entrevistados:

«Tudo se joga na criatividade dos autores e também depois na criatividade da editora em termos do aspecto visual que conseguem transmitir para o projecto que são sempre factores de enriquecimento. [...] É a primeira visão, a primeira percepção que as pessoas têm sobre o material, é uma visão que resulta deste sentido e que tem de ser agradável à vista (E3).

Na óptica de Isabel Frade (2004),

«[...] a mudança na política do livro, no seu conteúdo textual e gráfico e nas suas possibilidades de uso é fruto das negociações e relações entre os saberes dos professores, o campo editorial e os campos científico e

político. Isso traz ainda mais complexidade para a compreensão da escolha e do uso desses livros pelos professores.» (p. 182)

Alguns autores fazem notar que a importância atribuída pelos promotores ao aspecto gráfico pode obnubilar outros aspectos mais relevantes num manual escolar e nos seus satélites no momento da tomada de decisões para a adopção do manual escolar:

«No momento da escolha, o manual é um objecto comercial. É um objecto que vale sobretudo pelo seu aspecto e pelas suas propriedades não pedagógicas – folheamos o livro, verificamos as suas qualidades gráficas e a sua conformidade ao programa, sendo estas propriedades aquelas que são realçadas pelas editoras escolares.» (Correia & Matos, 2001: 151)

Pelo que foi explanado ao longo desta rubrica, podemos retirar as seguintes conclusões:

- i) O manual escolar de *Língua Portuguesa*, no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico e no ponto de vista de editores e autores, sofreu alterações;
- ii) Estes manuais procuram corresponder ao novo cenário pedagógico, adaptando as editoras este material curricular às novas prescrições oficiais;
- iii) As editoras adequaram os novos manuais a nível científico e sobretudo a nível pedagógico;
- iv) O mercado editorial, através da proliferação e diversificação dos satélites do manual escolar, evidenciou a relevância das funções de apoio do manual ao professor e ao aluno;
- v) Os novos materiais editoriais possuem, na perspectiva de editores e autores, funções diversificadas consoante o seu usuário: de “motivação” do professor para diferentes actividades em contexto escolar; de “sistematização” de conhecimentos na sala de aula; de “auxílio” na aprendizagem autónoma do aluno quer na aula quer em casa;

vi) As editoras investem cada vez mais nos aspectos gráficos e formais dos seus produtos, procurando a adesão do(s) futuro(s) usuário(s).

Observada a nova paisagem em que se inscreve o manual escolar e relevadas as suas diversas funções, importa agora tentar compreender como é que as editoras conseguem resolver, por um lado, a satisfação das “necessidades” de professores e alunos e, por outro, assegurar a “qualidade” dos seus produtos (Guião II, parte III, 2 e 4).

A totalidade dos responsáveis editoriais reconheceu a existência de um trabalho de equipa dos diferentes mediadores, desde autores, revisores, coordenadores, ilustradores, isto é, dos distintos «produtores de conteúdo e de objectos-livro» (Martins, 2005), que conduz(em) à produção e difusão de produtos de “qualidade”. Interrogados os editores acerca do modo como as editoras asseguram a qualidade dos seus produtos, patenteiam nas suas respostas formas complexas de organização empresarial:

«O principal objectivo é, de facto, produzir e disponibilizar projectos, o manual e todos os outros componentes, cada vez são mais. O leque de materiais e suportes diversos, que acompanham os manuais, é cada vez maior. Esse acompanhamento, esse controlo de qualidade deve ser feito em todas as fases e de um modo contínuo. Desde que o projecto é elaborado, é pensado, projectado e realizado pelo autor, em todas as fases, com a intervenção de uma série de pessoas: não só coordenadores mas também revisores linguísticos, coordenadores científicos. Em termos gráficos, pelo responsável gráfico, por ilustradores, fotógrafos. Há uma série de elementos que entram no processo, em fases diferentes, cujo trabalho acaba por ser coordenado pela figura do coordenador editorial. Todos eles devem ter determinados objectivos bem definidos, cada um na sua área, a todos eles é imputada a responsabilidade de manter a qualidade ou de primar pela qualidade do manual.» (E2)

São visíveis, no entanto, dimensões diferenciadas no processo de produção. O que se releva é a existência de múltiplos filtros:

«São várias pessoas sempre a fazer as revisões, pessoas diferentes em níveis diferentes e com patamares diferentes e com objectivos

diferentes na revisão. [...] Depois no fim, há o “circuito final dos manuais”, como lhe chamamos, em que é visto por três pessoas aqui dentro. Sou eu, a directora editorial e a directora adjunta e cada uma tem uma perspectiva diferente da outra. Uma tem grandes capacidades a nível de estética, outra tem a nível de lógica e coerência das coisas e a outra a nível de conteúdos. Portanto, tudo isto se complementa a par das revisões dos consultores que são feitas por equipas e até pelos próprios autores.» (E4)

A experiência e a qualificação técnica, científica e pedagógica das pessoas envolvidas neste processo são também assinaladas:

«Temos internamente equipas de pessoas [...] pessoas licenciadas e que já têm alguns anos de experiência e que têm o “know how” que lhes permite ter uma percepção se [...] determinado projecto tem qualidade ou não. Às vezes não se refere só à questão da qualidade científica. A qualidade científica é um primeiro factor, mas há depois outro tipo de aspectos que são muito importantes e que são muito difíceis de perceber. Aquilo que é pedagógico é muito discutível; a qualidade pedagógica é muito discutível [...]. (E3)

A “qualidade” do manual escolar, associada à sua venda e ajustamento ao mercado escolar, tanto pode ser entendida em termos da sua adequação às diferentes escolas como em termos da sua adequação ao estilo do professor, como se reconhece na fala seguinte:

«Se há uma equipa de autores que, por qualquer motivo, não consegue ter sucesso, e uma empresa vive de sucessos e não de insucessos, nós temos que fazer uma nova aposta. E fazer uma nova aposta é começar de novo com uma equipa de autores nova e às vezes o facto de o livro não ter sucesso não tem a ver com a qualidade do projecto, tem a ver com a adequabilidade do projecto. E pode estar tudo bem, pode estar cientificamente muito correcto, pode ser pedagogicamente correcto, mas pode não ser adequado àquilo que é a realidade das escolas e dos alunos. E portanto essa adequação é fundamental para o sucesso.» (E3)

A preocupação das editoras em assegurar a “qualidade técnica” dos seus produtos tem sempre em vista o seu cliente virtual (e real), o professor e aluno, para cuja “qualidade percebida” toda a empresa investe com intuito de vender ou vender mais.

Deste modo, a qualidade científica e/ou pedagógica desta «indústria de protótipos» (Martins, 2005) transforma-se rapidamente em “qualidade comercial” à procura de mercado cujos ditames são a competitividade e o lucro, efeito do grau de adopção do livro escolar¹³⁸.

Questionados em seguida os responsáveis editoriais acerca das razões pelas quais os professores deveriam escolher um seu manual (Guião II, parte III, 4), diversos parâmetros foram explicitados, entre os quais sobressaem a “qualidade e a adequação” do manual escolar, a colocação atempada deste nas escolas e as acções de divulgação junto dos professores:

«A grande aposta, não descurando naturalmente as formas de chegar às pessoas, é a qualidade e é a adequação do manual. Esse é o primeiro ponto e o ponto-chave da estratégia toda; depois, fazê-lo chegar a tempo às escolas, a tempo dos manuais serem vistos pelos professores, com calma dentro das limitações que esse momento difícil para os professores é, o momento final do ano em que têm de rever uma série de aspectos, tomar uma série de decisões e em que têm os livros para escolher, naturalmente. E depois são as acções de divulgação.» (E2)

Para outros editores, os critérios prendem-se mais com a “qualidade” gráfica do manual, a sua “qualidade científico-pedagógica” e a sua divulgação atempada junto dos professores:

«Posso responder a isso um bocadinho doutra forma. Eu não queria utilizar “desta editora”. Isto é assim: eu não fico nada aborrecido se uma determinada escola escolhe um manual, qualquer que ele seja, quando reconheço que esse manual tem qualidade [...]. Três coisas que parecem fundamentais: uma é a qualidade visual dos nossos projectos. Digo claramente que, em termos gráficos, não há editora que trabalhe melhor do que nós. Isso é um aspecto visual. É a primeira visão, a primeira percepção que as pessoas têm sobre o material, é uma visão que resulta deste sentido e que tem de ser agradável à vista. Depois há outra coisa que nós tentamos garantir até à exaustão, o que nem sempre conseguimos, como deverá imaginar, mas há um esforço nesse sentido, que os materiais sejam rigorosos cientificamente e adequados pedagogicamente. Nós e os autores fazemos um esforço muito grande para que isso aconteça. A maior parte das vezes conseguimos. Às vezes chegamos a situações finais que achamos que não foi a melhor solução. Mas são situações perfeitamente normais. A terceira situação que me

¹³⁸A qualidade do manual será futuramente objecto de certificação tal como se encontra previsto na Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto.

parece fundamental é o aspecto de divulgação. Fazer chegar os materiais aos professores de uma forma eficaz é um factor também de sucesso.» (E3)

Outros editores buscam a diferença como forma de garantir vantagem competitiva. A colocação atempada dos manuais nas escolas antes da sua adopção e “campanhas de promoção” do manual com a participação activa dos autores são medidas complementares que visam garantir maior visibilidade dos produtos junto dos professores:

«Eu acho que tem a ver com várias razões. Para já, olharem para os vários manuais e acharem qual é aquele que lhe agrada mais a ele, professor, imaginando a escola onde está a leccionar.[...] Nós temos sempre o cuidado (porque isto é uma empresa que tem que ter retorno dos investimentos que faz) de, em primeiro lugar, quando fazemos os nossos livros, olhamos para o que está à volta. Temos que perceber desde a fase técnica até à execução, o que os outros livros têm de bom e de mau. De mau, para não fazermos igual [...]. E de bom, para conseguir fazer melhor. Isso dá-nos a sensibilidade de, perante tudo o que está a ser construído e que depois sai, percebermos se os livros vão ter aceitação ou não. Também, como é óbvio, muitas vezes o facto de nós pormos os livros a horas aos nossos professores. Penso que isso também é uma vantagem, chegarmos às escolas atempadamente com os livros prontos. [...] Isso é uma mais valia porque as pessoas têm mais tempo para analisar. E depois a apresentação dos manuais com os autores também nos parece que é uma grande aposta da editora porque põe os professores em contacto directo com os autores. Muitas vezes um professor, quando olha para um manual, a seco, não percebe quais são as intenções que estão por detrás. E muitas vezes, o autor explicando-as, a pessoa passa a gostar imenso daquele livro e das hipóteses que tem de vir a trabalhar com o livro. E isso, muitas vezes, é um factor de influência na escolha.» (E4)

Os critérios apresentados pelos diferentes agentes das diversas editoras baseiam-se sobretudo em parâmetros de natureza económica e empresarial, não ignorando a correcção científica e a adequação pedagógica. A qualidade dos “protótipos” (Martins, 2005) é sobretudo uma qualidade comercial, como já vimos, e que se fundamenta na adequação ao “cliente”, ao “seu estilo”, com ênfase na “ergonomia gráfica” (Martins, 2005).

Para Alain Choppin o manual escolar «ne s’est plus contenté d’instruire, il a voulu plaire [...] (1992: 116). Os editores sabem bem que os professores:

«[...] who choose the books can hardly assess their quality without using them. Thus external criteria such as typography and illustrations are most determinative for their selection» (Johnsen, 1993: 299).

Os diferentes sectores da editora estão direccionados para o mercado e para o *marketing* no sentido de “ser o melhor”, através da “qualidade” diferenciada, apondo assim a «chancela» e a «marca» da editora no produto (Martins, 2005). Tal passa também pela entrega atempada do produto e pela sua divulgação optimizada através dos seus “criadores”, os autores de manuais escolares.

Deste modo,

«Um mero livro pode assim passar a ser «aquele» livro, porque (bem) produzido por «aquele» editor e «aqueles» gráficos qualificados, porque (bem) difundido [...]» (Martins, 2005: 228).

Relativamente à questão da adopção do manual escolar, os editores explicitaram algumas das estratégias adoptadas junto dos professores para melhor os persuadir e conquistar (Guião II, parte IV, 1, 2; 3, 4 e 5): a oferta domiciliária de manuais e de alguns materiais complementares e a colocação no mercado de vários títulos para a mesma disciplina escolar. As razões por que o fazem são díspares e contraditórias, variando de editora para editora, mas tendo sempre em vista o “consumidor”, seja ele o aluno ou o professor. Assim são apontados como factores a diferenciação geográfica ou sociocultural do aluno e os diferentes “estilos” de professor:

«Há públicos muito diferentes e portanto há níveis de alunos, não só em termos geográficos mas também socioculturais. Há graus de exigência diferentes necessariamente, o professor confronta-se com isso muitas vezes [...] A intenção fundamental é dar alternativas, apresentar diferentes alternativas ao professor para que possa escolher aquele que é o mais adequado para o tipo de alunos que vai ter, quando é possível saber isso de antemão.» (E2);

«Há várias formas de dar aulas e há várias formas de ver a disciplina e os conteúdos. Portanto nós nunca fazemos dois livros iguais; fazemos os livros para um tipo de professor e outro livro para outro tipo de professor. No fundo, é tentar ter o produto que agrade a vários grupos.» (E4).

Todavia há uma editora que não utiliza esta estratégia, substituindo-a por outra, dependente da dimensão da editora, aproximando-a eventualmente de uma lógica de “editora nicho” (Furtado, 2000: 101):

«A nossa dimensão obriga-nos a fazer reduções. A nossa lógica é um projecto, por ano, para cada disciplina. É assim a regra. Esporadicamente fazemos dois projectos aqui ou ali. Essa é uma postura perfeitamente condicionada pela dimensão, pela estrutura da própria empresa. Depois há outra coisa que é um pouco a minha perspectiva também: nós temos que acreditar num projecto completamente; é pôr toda a nossa energia nesse projecto e não nos podemos dispersar. [...] É uma opção estratégica [...]» (E3).

Nesta circunstância, ganha maior premência a relação directa entre autores e professores, de modo a torná-la mais próxima e “eficaz”:

«O contacto que os autores podem ter com os restantes colegas [...] eu diria que é essencial. É algo que temos que fazer e até é um serviço que fazemos à comunidade educativa porque é uma forma para que as pessoas percebam as opções dos autores e percebam por que é que às vezes os autores fazem determinadas coisas nos manuais ou apresentam determinadas propostas [...]. Mas os autores muitas vezes até já testaram aquela hipótese. E às vezes até já alteraram duas, três e quatro vezes até chegar ali, porque é a forma que lhes parece ser a mais eficaz.» (E3)

Um outro aspecto que se prende ainda com as estratégias editoriais é a vantagem competitiva relacionada com os textos que são seleccionados e o grau de reconhecimento dos seus autores. Certas editoras podem tirar “vantagem” da presença de certos autores e de certos textos. Sophia de M. B. Andresen é uma autora canónica. O facto de um manual escolar incorporar textos de Sophia faz com que este tenha mais hipóteses de ser adoptado. Isto

faz com que a obtenção dos direitos relativos à sua obra se torne uma mais valia.

Os direitos de autor sobre as obras de Sophia nos manuais escolares foram recentemente objecto de disputa. Alguns manuais escolares que continham conto(s) da autora foram objecto de contestação por parte dos detentores dos direitos de autor no sentido de garantir que as obras da escritora fossem utilizadas integralmente apenas pela editora escolar que publica as suas obras.

Outras editoras, que já tinham os seus livros prontos, tiveram que reformular o manual do aluno, retirando as obras em questão, o que, na perspectiva dos editores, se traduziu em prejuízos financeiros imediatos para estas e também com consequências mediatas, dados os efeitos desta decisão nos níveis de adopção dos manuais escolares no ano seguinte.

No caso concreto das obras da escritora Sophia M. Andresen, um manual que integre textos desta autora consagrada torna-se mais atractivo quer para os professores quer para os alunos, constituindo uma mais valia para a editora que o publicar pois é quase certa a sua adopção. Isto mesmo é reconhecido por uma das responsáveis editoriais entrevistadas (Guião II, parte IV, 5):

«Apareceram dois livros no mercado com os contos integrais da Sophia de Mello Breyner [...] sem pedirem autorização nem ao autor nem a nós, que somos editores, ainda por cima, da obra de Sophia. [...] Nós não pusemos os contos e houve editoras que puseram sem pedir autorização nem a uns nem a outros. Nós sentimo-nos prejudicados porque o livro que tem um conto integral da Sophia de Mello Breyner tem vantagem em relação a outro qualquer que não tenha, na altura da escolha.» (E4)

Tal aspecto foi solucionado pela via jurídica com a subsequente retirada do conto dos manuais em causa, substituição feita pela inclusão de excertos da obra da autora e um conjunto de actividades relacionadas com o conto a estudar (E3).

Ainda no âmbito das estratégias editoriais, no que concerne à acção dos seus promotores nas escolas, os editores posicionam-se de um modo distinto,

apresentando diferentes graus de aproximação através de estratégias mais directas, como a oferta do manual ao professor, ou mais indirectas, como as acções de promoção com a presença dos autores:

«De um modo geral, os livros são enviados individualmente para o professor e depois o conjunto que se segue para apreciação na escola, pelo Grupo, esse vai dirigido ao representante do Grupo.» (E2);

«Para já, deixou de ir às escolas e passou a dar os livros em função da informação dos informadores.» (E4);

«Nós nunca fomos editora que usasse as estratégias directas de promoção. Fizemos isso esporadicamente, mas achamos que a principal característica de divulgação devem ser acções de formação em anfiteatro, dinamizadas pelos autores. E é isso que fazemos em larga escala, fazemos o mais que podemos porque achamos que é uma forma de demonstrar as virtualidades do nosso produto por aqueles que são os seus produtores iniciais, que são os autores. Defendem o seu produto da melhor forma, porque acreditam nele porque são os autores» (E3).

No que concerne ao circuito de distribuição do livro escolar, um dos editores sintetiza o processo:

«No caso da PE e das principais editoras, é feita pela própria empresa ou pelas empresas do seu grupo. Nós no Norte temos nós, no Centro e no Sul temos duas associadas que são nossas distribuidoras. São empresas que fazem tipo armazém e que vendem aos livreiros [...]. A TE tem uma distribuidora própria e que lhe pertence a cem por cento, a AsE ela própria distribui os livros. De uma forma geral, os editores escolares distribuem os seus próprios livros ou por empresas próprias ou por empresas do seu grupo de empresas. Depois a venda ao consumidor final é feita pelas livrarias de todo o país» (E1).

Em conclusão, podemos afirmar que as diferentes editoras utilizam estratégias muito similares de *marketing* e de difusão para a venda dos seus manuais escolares. Tais estratégias visam promover a “qualidade” do “projecto escolar” com vista à sua adopção pelos “clientes”, os professores, em primeiro lugar, e depois os alunos.

No que respeita à relação das editoras com os autores dos manuais escolares que editam (Guião II, parte II, 3, 3.1, 3.2, 4, 4.1, 4.2 e 5), esta é definida por editores, em termos de autonomia e, ao mesmo tempo, de responsabilidade em relação aos projectos que aqueles lhes apresentam. No entanto, existe sempre um acompanhamento da editora através dos seus diferentes mediadores e consultores internos e externos:

«O Coordenador dos autores, no caso de existir, define as linhas - mestras do projecto. Há uma coisa muito importante: os autores têm aquilo que é o conhecimento científico e pedagógico da disciplina. Nós temos o conhecimento do mercado e é preciso fundir essas duas informações para se chegar a um bom produto [...]. Os autores podem fazer o que bem entenderem, mas quem decide se edita ou não é a editora» (E3).

Tal vem a confirmar a dependência do autor face ao seu editor e a hipótese por nós já explanada de que, afinal de contas, o autor do livro é o seu editor e não exclusivamente o seu “autor”.

O estatuto destes sujeitos, tal como aparece configurado no discurso que agora analisamos, parece assim esbater (embora talvez só na aparência) as fronteiras entre o campo académico de (re)produção e o campo de recontextualização pedagógica (cf. Batista, 2004: 48). Este estatuto torna-se ambíguo no momento em que eles se constituem como os mediadores entre o Estado e os professores e as escolas. A sua localização:

«[...] na estrutura de classe dos agentes de controlo é ambígua e estruturalmente paralela à relação ambígua entre a educação e a produção» (Domingos *et al.*, 1986: 210).

O recrutamento de autores pode ser feito por convite da editora ou por oferta dos próprios e qualquer corte de colaboração destes com a editora depende de vários factores:

«Muitas vezes a equipa desagrega-se, por exemplo, não há possibilidade em termos de equipa para a continuação do trabalho; outras vezes, por

determinados factores externos ou determinadas opiniões exteriores, acaba por se perceber que o projecto não é adequado e portanto não faz sentido que continue. As leis do mercado também ditam algumas decisões desse género. Portanto há sempre uma conjuntura grande que deve ser ponderada. São vários os factores de natureza diferente que entram em linha de conta» (E2).

4.3.3. Concepção dos Autores acerca dos Manuais Escolares e seus “Satélites”

4.3.3.1. Sobre as Características do Manual Escolar, dos Materiais Curriculares e as Condições da sua Utilização

Questionados os autores dos manuais escolares acerca das diferenças entre os manuais de *Língua Portuguesa* elaborados no quadro da Reorganização Curricular e os anteriores (Guião III, parte I, 3, parte II, 1), a maioria assinalou diferenças a nível da organização dos textos e dos respectivos questionários, em função das novas orientações curriculares:

«[...] o facto de pôr os alunos a trabalhar um conjunto de textos sobre um determinado tema permite-lhes que, no final da análise desse conjunto de textos, eles possuam um vocabulário e um conjunto de ideias sobre um determinado tema que lhes permite, por exemplo, desenvolver, de uma forma mais sustentada, um discurso, uma opinião e, portanto, foi essa opção» (A1);

«Mesmo a nível de questionário, há um alargamento das perguntas mais para essa área social, para a formação cívica, por exemplo, já há perguntas, já há trabalhos, propostas de trabalho que visam desenvolver essa competência» (A2).

Todavia um dos autores entrevistados não referiu qualquer diferença dos novos manuais relevante aos anteriores no que concerne à incorporação das “competências” como princípio organizador:

«Do que vi da concorrência, acho que basicamente as pessoas baralharam e tornaram a dar. É um bocado consequência do facto de não notar que as competências tenham vindo contribuir grandemente para o trabalho do professor» (A3).

Interpelados agora os autores acerca dos objectivos, princípios e funções do manual escolar (Guião III, parte I, 1, 4), a maioria foi unânime na afirmação de que este deve ajudar o professor na concretização do currículo prescrito, tornando-se também assim um “instrumento pedagógico”:

«O objectivo de um manual é ajudar o professor a colmatar os objectivos e os conteúdos do ensino-aprendizagem. Também temos como objectivo facilitar a aprendizagem do aluno sozinho» (A2);

«Evidentemente, ajudar na prática lectiva. É um suporte fundamental na aula de Português. [...] Obviamente procurar ajudar os professores no cumprimento de um programa com diversas orientações que poderão conduzir a um mesmo objectivo final, dando alguma autonomia aos professores para poderem escolher dentro do manual diversos caminhos que possam, todos eles, conduzir ao cumprimento do programa» (A1);

«Mais do que ser um livro para o professor, porque nós entendemos que é o que acontece com a maior parte dos manuais, subjacente ao PV está a tentativa de fornecer o verdadeiro manual, no sentido da palavra, ao aluno, para ele poder orientar-se» (A3).

Ora, se a substância do manual escolar está sempre relacionada com uma disciplina, com um nível, então reenvia-nos para um programa disciplinar determinado e concreto que é reinterpretado pelos autores de manuais escolares à luz da sua própria prática pedagógica:

«Os autores de manuais escolares acabam, nesses casos, por ser os principais intérpretes dos programas oficiais para cada ano ou ciclo de escolaridade, trabalhando aí os conteúdos propostos» (Morgado, 2004: 45).

Assim, o manual cumpre uma função pedagógica propondo ao professor e ao aluno a opção por um dos “diversos caminhos” que lhe são patenteados:

«[...] um manual destinado ao professor poderá permitir-lhe uma melhor gestão das aulas e, ao mesmo tempo, poderá propor ao aluno pistas de trabalho que lhe facilitem a integração dos saberes adquiridos» (Gérard & Roegiers, 1998: 74).

Deste modo, o manual escolar adquire uma grande “centralidade” na sala de aula, auxiliando o professor e estruturando a tarefa de ensinar:

«É um suporte fundamental na aula de português. Pelo menos, não conhecemos muita gente que não dê aulas com o manual escolar; daí ajudar na prática lectiva e que constitua um material de trabalho e eventualmente trabalho autónomo dos próprios alunos» (A1);

«Ele visa cumprir essas duas funções: por um lado, ajudar o professor no ensino e, por outro lado, também permitir ao aluno que o seu trabalho seja completado sozinho em casa» (A2).

De facto, se o manual ajuda o professor na sua prática pedagógica, também pode cumprir parcial ou totalmente a função de auxiliar o aluno no seu trabalho autónomo:

«Basicamente, o que está subjacente em toda a sua concepção, é a tentativa de fornecer aos alunos um verdadeiro manual, ou seja, que o livro lhes sirva para eles se orientarem no estudo. Essa foi a grande linha que está ali subjacente» (A3).

Ora, esta vontade um pouco utópica de querer que o manual sirva apenas o aluno não se coaduna à realidade dos factos, uma vez que este dispositivo preenche objectivos e finalidades diferentes consoante está nas “mãos do aluno” ou “nas mãos do professor” (Gérard & Roegiers, 1998).

Os autores concebem e as editoras disponibilizam aos professores “projectos”, isto é, o manual escolar é habitualmente acompanhado por um conjunto de materiais curriculares (*CD, DVD, Caderno Auxiliar para o aluno, Livro do Professor, etc.*) que se pretendem orientados para os vários estilos de professor e para os vários tipos de aulas que este ministra.

Relacionado ainda com este aspecto, as autoras inquiridas consideraram como “princípios pedagógicos e científicos” dos manuais de que são autoras a «grande qualidade e rigor científico» (A1), o cumprimento do programa (A2) e a incorporação no manual de textos da literatura infanto-juvenil de autores de mérito, nacionais e estrangeiros (A1; A3).

A propósito da relação entre as várias modalidades “ouvir/falar”, “ler”, “escrever” e “funcionamento da língua”, uma das entrevistadas considerou que os textos não são pretextos, mas “pontos de partida” para trabalhar os outros domínios (A3).

Por fim, uma das autoras entrevistadas considerou que o manual seguia propositadamente o princípio da progressão:

«Organizámos então nessa lógica de progressão, tematicamente, as unidades, os conteúdos temáticos. O manual foi-se construindo sobretudo nessa perspectiva de que é um manual para o aluno. É um manual em que as coisas têm que ir avançando gradualmente, progressivamente, privilegiando determinados conteúdos pela sua maior simplicidade no início e outros, pela sua maior complexidade, no fim» (A3).

Estes aspectos prendem-se com a concepção que estas autoras perfilham de manual de *Língua Portuguesa* (Guião III, parte II, 2) que, em sua opinião, deve conter bons e muitos textos, não deve cingir-se a uma mera colectânea (A1; A2) pois

«Se para além da selecção de textos não tiver propostas de actividades, então o manual escolar não tem a função que também tem de ter, que é a de orientador» (A1).

Por outro lado,

«Há sempre alguma coisa que o autor do manual, que é mais criativo, mais experiente naquela área [...], há sempre uma dica que ele dá aos colegas e aos alunos para motivá-los para o ensino-aprendizagem» (A2).

Assim, do que foi dito se deduz que os autores de manuais escolares consideram que o manual de *Língua Portuguesa* deve conter questionários e actividades sobre os textos e também sobre o funcionamento da língua e a expressão escrita, sobretudo a expressiva e a lúdica (A2). As actividades propostas devem ser desenvolvidas de um modo progressivo (A2; A3).

Deste modo, o manual escolar é entendido como um recurso didáctico, integrador e gizante em certa medida da planificação da aula do professor. No entanto, é obliterada a competência da comunicação oral por parte das entrevistadas, embora a sua função de informante das práticas de planificação não tenha necessariamente expressão em todos os domínios da disciplina.

Inquiridas as autoras relativamente à utilização do manual pelo professor na sala de aula (Guião III, parte II, 5), as entrevistadas não revelam conhecer as condições do seu uso pelos professores em contexto escolar:

«Não sei. O que eu acho das pessoas que conheço são pessoas que gostam do manual e que o utilizam diariamente e seguindo aquela lógica [da progressão] porque finalmente apareceu um manual com aquela lógica, mas não tenho [a certeza]» (A3).

Porém, há quem considere que a qualidade dos textos do manual e das propostas de trabalho aí contidas, com sugestões e ou soluções nas bandas laterais, auxilia o professor na sala de aula (A1; E2). Por outro lado, o facto ainda de o manual conter:

«[...] uma série de exercícios e de actividades pode fazer com que uma pessoa mande o aluno realizar e verificar se ele compreendeu o texto. [...] Aquilo é o resultado de planificações de aula. Essa experiência está lá. Acho que é muito importante para quem faz o manual, a experiência da sala de aula» (A2).

Solicitadas as autoras para opinarem acerca dos materiais curriculares coadjuvantes ao manual e à sua função (Guião III, parte II, 3 e 3.1), a maioria afirmou que, não sendo da sua responsabilidade, contribuiu com sugestões para a sua elaboração (A1; A3), reconhecendo porém que a sua existência se

prende, em primeira instância, com questões de *marketing* e de concorrência entre as editoras:

«Os materiais começam a surgir nos últimos anos por rivalidade entre editoras por questões de *marketing*. Isto para nós é claro. Os manuais que nós fazíamos antes, há muitos anos atrás, os primeiros manuais, mesmo em termos de esforço da equipa de autores, não têm qualquer comparação com o que se exige actualmente a uma equipa de autores, a todos os níveis. Isto tem a ver com a concorrência enorme entre editoras E os autores são apanhados nesta onda. A concorrência tem um aspecto positivo: obriga de facto a ninguém se acomodar, nem editoras nem equipas de autores. [...] Os outros materiais, em alguns casos, são simples ou folclóricos. Não estou a falar dos nossos materiais. Noutros casos, são instrumentos úteis.» (A1);

«Há uma lógica comercial também. Nós hoje olhamos para os manuais e vemos não sei quantos adereços. Podemos também discutir a pertinência de cada um deles[...]. As próprias editoras assim exigem aos autores. Depois não têm condições para competir com o que está aí, no mercado. Há inevitavelmente essa lógica comercial, é impossível sobreviver sem ela». (A3).

Quanto à sua função, relevam a utilidade para o professor, para enriquecimento do seu trabalho (A1). Todavia, há quem considere a sua existência como uma «ampliação dos conteúdos que já são trabalhados no manual» (A3). Nesta perspectiva ainda, outra inquirida considera que os materiais curriculares:

«[...] visam desenvolver outras competências, o ouvir/falar e o ver [...] o uso de outros materiais torna-se imprescindível neste momento de facto para quem quiser atingir os objectivos do programa» (A2).

Interpeladas ainda acerca das condições de uso dos materiais curriculares pelos professores (Guião III, parte II, 5.1 e 5.2), as autoras, tal como acontecia com o manual, não possuem informação precisa acerca desta matéria (A1; A3). Na escola onde uma das autoras leccionava, os professores utilizavam sobretudo a cassette (A2). Uma das autoras entrevistadas considerou que:

«Acho que se deve utilizar se for utilizável. Alguns poderão ser utilizados para motivar, outros para sintetizar uma matéria, outros podem ser utilizados em outros momentos de trabalho. Creio que a leitura de poemas, a dramatização, no meu ponto de vista, é muito importante para criar modelos, para o aluno ter modelos para imitar» (A2).

Pelo que foi exposto, concluímos que:

- i) As autoras dos manuais da Reorganização Curricular afirmam diferenças entre os mesmos e os anteriores, ao nível da organização dos textos e da elaboração dos questionários que os circundam;
- ii) As autoras consideram que o manual escolar desempenha uma função dupla: a de auxiliar o professor, na concretização do programa e na sua prática pedagógica, e a de ajudar o aluno, no trabalho autónomo;
- iii) Os princípios pedagógicos e científicos a que os manuais escolares obedecem prendem-se, no discurso de autores, com a “grande qualidade” e “rigor científico”, o “cumprimento do programa” e a inclusão de autores reconhecidos;
- iv) Na opinião dos autores, os manuais escolares, no seu interior, devem conter textos, questionários e actividades;
- v) A existência dos materiais curriculares, afirma-se, deve-se a questões que se prendem com o mercado editorial e com razões de natureza didáctica, como o treino e desenvolvimento das competências e conteúdos do programa;
- vi) O professor, na perspectiva dos autores, ao utilizar os materiais curriculares, pode fazê-lo com a finalidade de motivar, de treinar ou de sistematizar conteúdos.

4.3.3.2. Sobre a Adopção do Manual Escolar

Solicitadas as autoras para apontarem algumas das razões que julgam justificar a escolha do seu manual pelos professores (Guião III, parte II, 4; parte III, 5), estas indicaram sobretudo a abundância de textos e de actividades (A1), a qualidade dos textos (A2; A3), a adequação ao cumprimento do programa (A1; A2) e a qualidade gráfica (A1; A2). Todavia, as mesmas autoras indicaram outras motivações que podem estar na origem da opção dos docentes pelos diferentes manuais de que são autoras.

Observando o quadro seguinte, percebemos que as razões que se entende estarem na base das preferências dos professores variam de autor para autor:

Quadro 25. Razões da Escolha do Manual Escolar pelos Professores, na Opinião das Autoras

Autores Categorias	A1	A2	A3
Características gerais	Autonomia do professor. Estrutura clara. Rigor, qualidade científica e pedagógica.		Instrumento útil para o aluno.
Textos		Organização sóbria dos textos. Textos com criatividade e originalidade. Boas análises de texto.	
Actividades			Diversificação de estratégias. Parco em termos de oferta de actividades.
Outros		Funcionamento da Língua e adequação dos conteúdos.	

Podemos observar que, segundo A1, o seu manual está direccionado para um trabalho mais “pessoal” do professor; a verdade, porém, é que o uso de “notas” para o professor no interior do manual coarcta o trabalho

autónomo do professor; tudo se encontra “estruturado” no sentido de o professor seguir o percurso proposto pelas autoras.

Segundo a opinião de A2, os professores poderão ter escolhido o manual devido, por um lado, ao modo como os textos foram seleccionados e estão trabalhados pelas autoras, nas propostas de análise textual e, por outro lado, às propostas que apresentam para o trabalho sobre o funcionamento da língua.

No que concerne a A3, na sua perspectiva, o seu manual parece estar mais “direccionado para o aluno” e, por isso, com diversificação de estratégias; as actividades que apresenta parecem não ser em número excessivo como a autora critica nos manuais da concorrência; o manual reenvia o discente para os diferentes instrumentos didácticos que o coadjuvam, como já vimos atrás, para que aquele possa expandir e desenvolver os seus saberes.

No que diz respeito ao processo que vai desde a concepção do manual escolar pelo autor à sua adopção nas escolas (Guião III, parte III, 4), as entrevistadas consideram que o processo que medeia entre a entrega dos originais na editora e a publicação do manual é muito moroso porque está sujeito a várias revisões e à participação de vários mediadores: paginadores, ilustradores, revisores, etc.

Na altura da adopção dos manuais, os autores apresentam os seus livros aos professores:

«Para pôr em evidência os aspectos que nós achamos mais interessantes, mais pertinentes, mais inovadores. A convicção será certamente outra» (A1).

Tal apresentação não é imposta pelas editoras, mas o facto de outras editoras o fazerem, “obriga” a esta prática por razões de concorrência e de *marketing*. Por outro lado, os professores:

«Gostam de ver a cara dos autores, ver as pessoas que fizeram aquilo que lhes querem vender e, mais do que intervirem na altura em que nós solicitamos, mais depressa nos interrogam, [...] Os professores têm

necessidade de conversar sobre as suas dúvidas e inquietações, mas não tanto num ambiente formal, mais num ambiente informal» (A3).

Para esta apresentação dos manuais são endereçados convites aos representantes de disciplina que se fazem acompanhar por um colega. No final do encontro, há sempre uma avaliação por escrito que os “relações públicas” da editora analisam no sentido de ver o que é sugerido pelos professores (A1).

Relativamente ao facto de os manuais passarem a ser escolhidos por seis anos e ser possível a sua reutilização (Guião III, parte III; itens 7 e 7.1), a única autora a quem foi possível colocar tal questão considera que esse facto pode jogar tanto a favor como contra para o professor e alunos que trabalham com ele:

«Se o professor tem a sorte de, naquele tempo tão curto que tem, para decidir por um manual, adoptar aquele com que se entende, com que gosta de trabalhar e, sobretudo, com o qual os miúdos se entendem, óptimo. Se o professor tem o azar e, naquela “lufa-lufa” do final do ano tiver feito aquela escolha menos feliz, mal dele e mal dos alunos. Seis anos, em absoluto, não me chocam nada. O mesmo se passa com as editoras. Se tenho a sorte que o meu manual seja adoptado por seis anos, óptimo; se tenho o azar, péssimo» (A3).

No que diz respeito à reutilização do manual escolar, a entrevistada em causa considera que se trata de um “logro” pois

«[...] entra em contradição absoluta com a questão das técnicas de estudo.[...] Fazer os sublinhados, faz parte do tal Estudo Acompanhado que os teóricos criaram [...] o livro para ser trabalhado tem de ser manuseado, muito manuseado. Tem de ser riscado e tem de ser utilizado no verdadeiro sentido da palavra, na prática, escrito. Portanto isto é uma falsa questão, é uma demagogia. Se calhar mais valia baixar o preço dos manuais e também fazer passar a ideia às famílias, uma vez por todas, que dinheiro gasto em educação [é bem gasto]» (A3).

Se, por um lado, as razões apresentadas pela autora são credíveis e pertinentes, por outro, o facto de o manual escolar ser adoptado por seis anos

refreia um pouco o lado competitivo e comercial da máquina editorial escolar, não sobrecarregando assim o orçamento das famílias portuguesas.

A propósito dos dados apresentados nesta rubrica, podemos concluir que:

- i) Segundo os autores, os critérios dos professores para a adopção do seu manual prendem-se sobretudo com a qualidade dos textos seleccionados, com a qualidade gráfica do manual, com a adequação deste ao programa e com a abundância de textos e de actividades;
- ii) Na altura do lançamento dos novos manuais escolares, as editoras utilizam os seus autores na campanha de promoção e de divulgação dos seus projectos editoriais como forma de persuasão e de pressão junto do professor, de forma a que este venha a adoptar o manual escolar da editora e o seu projecto, envolvendo todos os materiais curriculares coadjuvantes.

4.3.3.3. Sobre as Editoras

Questionadas as autoras acerca do modo como se constrói a relação de trabalho com a editora (Guião III, parte III, 1, 2, 3 e 4), foram verificadas duas situações: o recrutamento pela editora e a autopropositura:

«Nós apresentámos duas subunidades que vieram a ser depois a unidade dois, apresentámos o plano estrutural do manual e apresentámos os nossos objectivos. [...] E a editora apostou em nós, reconheceu ali algum mérito» (A3).

As razões apresentadas pelas autoras para a ruptura de uma editora com os seus autores são diversas: a falta de criatividade e originalidade do trabalho do autor (A3), impedimentos por parte dos autores, não justificação da continuação do projecto, ou então, porque o número de exemplares vendidos já não é suficiente:

«É preciso vender um determinado número de exemplares para ser rentável e tal figura no contrato. Se não vender essa cota, se baixar e deixar de ser rentável para a editora, a editora tem bem explícito no contrato [a possibilidade de uma ruptura]. E isso é aceitável» (A3).

Relativamente à questão dos direitos de autor e da gestão dos processos de selecção do *corpus* textual de autores contemporâneos, designadamente quando estão em causa as obras de leitura integral (Guião III, parte III, 6), ela é reconhecida como especialmente pertinente sobretudo no quadro concorrencial em que autores e editoras se movem. Uma das entrevistadas deu conta de algumas das tensões que atravessam aqueles processos:

«[...] as vendas decaíram e eu continuo a achar que fomos muito penalizadas pelo facto de não incluirmos a Sophia de M. B. Andresen. E nós não incluimos por uma questão de princípio porque os contos nos foram recusados liminarmente pelo representante dos direitos da Sophia [...] é uma concorrência desleal porque os outros, quase todos utilizaram os textos como bem entenderam, com supressões mínimas, quando o máximo que se pode utilizar são os tais dez por cento [...]» (A3).

Auscultadas as autoras acerca do tipo de instruções que a editora dá para a elaboração do manual escolar, bem como do modo como esta trabalha com os autores (Guião III, parte III, 3, 3.1 e 3.3), é opinião unânime que as editoras criam aos autores condições de autonomia e liberdade:

«A responsabilidade da estrutura do livro é nossa, a de selecção de textos, as propostas são nossas, dos materiais, etc. A editora não interfere mesmo» (A2).

Todavia, a editora supervisiona o projecto e pode dar sugestões a nível técnico ou outros como, por exemplo, a inclusão de testes.

Mas a sua intervenção pode ir mais longe, através, por exemplo, da exigência da inclusão de fichas de avaliação formativas e sumativas no manual escolar, das soluções de exercícios, do Livro do Professor e do Caderno de Actividades para o aluno porque tudo isto:

«[...] é o resultado de um estudo do mercado, é para que possamos acompanhar as outras editoras, acompanhar a concorrência. Não podemos ficar para trás. Repare que este manual é um manual de sucesso» (A2).

Ora, como já constatámos antes, a autonomia que a editora confere aos seus autores é sempre relativa, pois esta encontra-se condicionada pelos seus móveis comerciais e económicos face às suas congéneres.

Interpeladas sobre o modo de trabalho de cada equipa de autores (Guião III, parte III, 3.3.), parece não existirem a este propósito diferenças acentuadas. Há autores que trabalham de uma forma individual cada unidade, reunindo-se depois com os outros para fazer acertos e/ou revisões. Curioso, porém, é o facto de uma das autoras entrevistadas ter reconhecido que os elementos que integram a equipa em que se inclui não se conhecerem à partida, tendo cada autor trabalhado os aspectos de que mais gostava. Cabe então ao coordenador:

«[...] da(r) coesão e coerência final ao manual. É ele quem articula, que junta os bocados. [...] Nós enviamos o material e ele respeita mais ou menos, dependendo do contexto.[...] Às vezes ele tira coisas interessantes, outras vezes formula de outra maneira as perguntas. Além de que ele respeita ao máximo a opinião de cada autor. Aliás, é esse o objectivo da grande equipa. É ter pontos de vista diferentes e haver unidade na diversidade. É um bocado isso. Ele é o estruturador, o que unifica as diferentes partes. E fá-lo muito bem» (A2).

Percebe-se, neste quadro, que a intervenção da editora não ocorre somente ao nível de ordem técnica e da inclusão de materiais curriculares, mas situa-se concretamente ao nível do currículo, do conteúdo do próprio manual escolar. Nesta perspectiva, nem sempre é óbvia a autonomia dos autores face às respectivas editoras.

4.3.3.4. Sobre a Organização e o Conteúdo do Manual Escolar

Questionadas as autoras acerca dos princípios que subordinam a organização e o conteúdo do seu manual (Guião III, parte I), as mesmas referiram que a organização de cada manual seguia os domínios estipulados no programa e que se baseava nas tipologias (A1; A3) ou nos modos literários (A2).

No entanto, uma das autoras rejeita explicitamente a opção habitual de inclusão de um texto nuclear rodeado de muitos textos sobre a mesma temática:

«Acho que pontualmente, se os textos sugerirem isso, pode e deve fazer-se uma aproximação comparativa, a intertextualidade, misturar os assuntos não circunscritos a um determinado género, partir daí para mostrar a qualidade e a pertinência do texto literário no nosso dia-a-dia, a questão ideológica, isso sim, de uma forma contida e com algum rigor» (A3).

No que concerne à estrutura do manual PV, a incorporação de um conjunto de competências no início de cada unidade deve-se ao facto de estas serem «transversais e em articulação [...] o que está lá, em termos de objectivos, não é para o professor. É para o aluno». (A3).

Deste modo, encontramos modos distintos de organização do manual escolar; uns privilegiam as competências essenciais, outros a estruturação temática das unidades do manual:

«Optámos por sequências também temáticas. Quanto às tipologias, o programa é muito claro. Na parte do programa, este divide aquilo em domínios e dentro da leitura o que se prevê é o texto narrativo, o texto poético, o texto dramático e outros textos. Optámos por organizar desta forma, de modo a que quem folhear o livro se perceba que há um respeito pelo programa» (A1).

No que diz respeito à organização do manual SP, a autora explica que a rubrica “Aprender sozinho” presente nos livros do oitavo e nono anos, tem a

função de permitir a consulta, por parte do aluno, de “conceitos muito básicos”. A estruturação de cada sequência obedece a um esquema próprio: selecção de um texto literário, seguido de um “guião de leitura orientada” com actividades de “aprofundamento da leitura”, “recursos expressivos” e outras actividades.

No que se refere à selecção dos textos, as autoras indicaram que optaram em primeiro lugar por textos literários, de autores de «reconhecido mérito literário» (A3):

«Achamos que o texto literário tem mesmo de estar presente nos manuais. É a partir do texto literário, em grande parte, que os alunos vão receber modelos. [...] Além do mais, o contacto com o texto literário é uma forma de dar a conhecer também o nosso património literário. [...] É no texto literário que nós vamos buscar os conteúdos.» (A3).

Os outros textos, que interagem com o texto principal, podem não ser de índole literária e as actividades para eles propostas são menos rígidas do que as do referido «guião de leitura»:

«As actividades, de facto, têm um carácter muito diferente do tal guião de leitura orientada. Os outros textos, a partir deles, propõe-se uma leitura mais solta, mais para estabelecer relações entre temas, por afinidade, por diferença. As actividades visam desenvolver uma competência que ainda não foi desenvolvida na unidade, desenvolver um aspecto da escrita mais lúdica» (A2).

Os textos podem ser acompanhados de actividades de pré-leitura visto que:

«No programa não é muito visível, mas no documento das competências aparece que deve haver sempre actividades de pré-leitura, de leitura integrada e actividades de pré-escrita e de escrita. A pré-leitura tem como objectivo principal dispor o espírito dos alunos para trabalhar o texto» (A1).

No que concerne à escolha da obra de leitura integral, a selecção realizada é motivada sobretudo por questões que se prendem, para lá das orientações programáticas, com os direitos de autor, cujos problemas foram resolvidos (ou não) pela editora e seus mediadores (A1; A2).

Os critérios para selecção dos excertos de obra de leitura integral podem ser variáveis consoante se pretende que a sua extensão seja razoável (A1), para que possam ser incorporados no manual, ou então que a sua selecção seja «mais significativa e apelativa para o estudo da obra» (A2). A abordagem das obras no manual pode ser mais ou menos similar ou então propositadamente diferente e diversificada (A1). Uma das estratégias recorrentes no manual PV é o trabalho comparativo de textos visto as autoras que são “apologistas dessa estratégia em abundância, em saturação”:

«Até para encaminhar para o trabalho de projecto se pode fazer através da literatura. Fazemos na unidade dois com adivinhas, com o conto tradicional, pegando nas adivinhas de Frei João, mas é um tipo de coisas que também depois aparece na poesia» (A3).

Outro aspecto frequente no manual PV é o reenvio para a leitura recreativa:

«Se quero levar os alunos a determinados conceitos, tenho que lhes orientar a leitura. Mas posso e devo ter momentos em que não devo orientar, devo deixá-los gerir essas interferências do mundo deles com a leitura, pura e simplesmente por contacto com o texto» (A3).

No que respeita ao trabalho no domínio escrita, todas as autoras optaram pela escrita “expressiva e lúdica”, embora o façam através de caminhos diversificados¹³⁹:

«Aquilo que nós achamos que pode cativar verdadeiramente os alunos para a escrita é as actividades de escrita expressiva e lúdica, aquelas que

¹³⁹Esta opção pela valorização da escrita “expressiva e lúdica” produz-se na disponibilização de actividades específicas seja em cadernos auxiliares, como acontece ao manual PV com o caderno “Escrita em dia”, seja em secções do manual com alguma autonomia (é o caso de SP).

partem de um jogo, que partem de uma motivação especial, que partem de um interesse particular do aluno por um determinado tema, por um determinado género, etc. É, na nossa opinião, esse tipo de escrita que mais facilmente pode levar os alunos à escrita. O que nos interessa é que eles escrevam» (A1).

A inclusão de momentos de autoavaliação e de fichas informativas sobre o funcionamento da língua surge somente no nono ano, devido à experiência das autoras e a sugestões recolhidas. No manual CTL a rubrica “Quer jogar?”, presente em todos os textos nucleares, integra jogos sobre os vários aspectos da língua e é justificada pela existência de aulas de noventa minutos:

«[...] nós temos algumas pequenas pausas para introduzir a meio das aulas ou para cativar os alunos para o fim da aula. Daí que também tenham surgido alguns jogos para utilizar nas aulas, para as tornar mais aliciantes, mais atractivas. Temos que encontrar estratégias e achámos que esta podia ser uma estratégia» (A1)

Ainda no que diz respeito ao “funcionamento da língua”, este está presente em todas as unidades do manual SP. O trabalho com a língua está sempre relacionado com o texto em análise, mas a autora considera que:

«[...] o manual não pode substituir a gramática. É ponto assente. [...] Que o manual contenha sínteses dos principais conteúdos previstos no programa para o funcionamento da língua, achamos interessante» (A2).

A organização das actividades do manual pode não ser fixa nem rígida:

«[...] temos que variar porque os nossos alunos são diferentes. [...] Eu acho que toda a gente tem o direito de aprender as mesmas coisas e nós temos o dever de conseguir que os alunos aprendam, diversificando. É por aí que eu penso que é possível chegar a conteúdos complexos, se nós optarmos pela diversidade de estratégias» (A3).

A inclusão de informação em nota no manual do Professor, em substituição do Livro do Professor (A1; A2), é justificada pelas autoras:

«É um Livro do Professor com todas as vantagens que tem o livro do professor e mais uma, que é a de [este] não receber o livro à parte. [...] Se há um conjunto de professores experientes em muitas escolas, também há um conjunto de professores muito inexperientes e eventualmente com uma formação deficiente. Se tiverem este apoio pode, pelo menos, haver algum rigor ou mais alguma garantia de que não vão induzir em erro [os alunos]» (A1);

«Essas bandas laterais foram criadas para dar algumas dicas da análise dos textos ou de actividades que podem complementar o que está presente no livro. São um exclusivo para o professor. [...] Essas exigências são da parte da editora, não são nossas. [...] estão a par e passo daquilo que se passa no mercado.[...] Aquilo é para fazer o professor não perder tempo e é tudo muito prático, muito útil, não dá trabalho a ninguém. É um bocado o manual facilitador» (A2).

4.3.4. Uma Síntese das Representações

Propomo-nos agora revisitar, em forma de síntese, as opiniões dos professores, editores e autores acerca dos materiais curriculares produzidos no âmbito da Reorganização Curricular. Se, por um lado, os professores entrevistados reconhecem que os novos materiais correspondem aos ideais daquele movimento e aos interesses dos professores, por outro lado, criticam o excesso de materiais e as actividades em profusão.

Todavia, os manuais que os professores elegeram como os “melhores” (e adoptaram nas suas escolas) coincidem com aquilo que eles antes criticaram, o que mostra as ambiguidades e as contradições em que aqueles se movem.

É de salientar que a selecção, avaliação e adopção dos manuais escolares de *Língua Portuguesa* pelos docentes entrevistados não correspondeu a parâmetros extraídos das orientações da Reorganização Curricular nem tão pouco a critérios somente de natureza disciplinar.

As editoras mais poderosas no mercado escolar português continuam a ser as preferidas pelos professores entrevistados; contudo, decorre das entrevistas que, na paisagem editorial portuguesa, há uma oferta que é percebida como diferenciada, à qual os professores podem ser sensíveis. Conclui-se também que os professores não utilizam (ou utilizam muito pouco)

os manuais adoptados com os quais não se identificam. Nesta circunstância, os professores tendem a canalizar as suas escolhas para outros manuais. Normalmente, em quase todas as escolas, os professores optam pelo manual da colecção que adoptaram no início do ciclo de estudos, fazendo assim prevalecer a “continuidade do projecto”.

Relativamente aos materiais curriculares associados ao manual, os professores de *Língua Portuguesa* utilizam preferencialmente o *CD* áudio e os acetatos associados à leitura e à interpretação de textos que podem utilizar como motivação ou como lugar de sistematização de conteúdos declarativos.

Servem-se ainda do Caderno do Aluno em contexto de sala de aula, mas raramente utilizam o Livro do Professor.

No que concerne aos editores, estes afirmam criar produtos que vão ao encontro das necessidades e interesses dos seus usuários. Assim, pretendem produzir materiais para os alunos e desenvolver materiais e actividades que se coadunam com os diferentes estilos de leccionação dos professores.

É sobretudo em critérios de natureza comercial (como o aspecto gráfico, a profusão de materiais, a multiplicação de actividades) que os editores apostam para que os professores adoptem os seus manuais escolares e “projectos” a eles associados. Nesta disputa editorial são activadas estratégias diversificadas, incluindo a presença dos autores nas campanhas de promoção do manual escolar.

O autor do manual escolar constitui um elo fundamental na cadeia editorial, concretizando a concepção da editora acerca do ensino-aprendizagem da *Língua Portuguesa* mas também a sua, a partir do seu conhecimento experiencial de professor; nesta perspectiva, o autor cria um produto que corresponde ao “seu estilo” de ensinar o português e que pode corresponder ao de muitos professores, vindo deste modo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Para os autores, os manuais escolares de *Língua Portuguesa* produzidos no quadro da Reorganização Curricular diferem dos anteriores ao nível dos textos e dos questionários propostos. Em sua opinião, analisando a estrutura interna dos manuais, verifica-se que ela pouco difere de manual para manual,

excepto no que diz respeito à existência de informações que surgem em notas para o professor em certos manuais que, segundo os respectivos autores, “auxiliam” o professor no seu ofício docente. O manual escolar de *Língua Portuguesa* continua a incluir textos, questionários e muitas actividades apresentadas de forma diversa.

Se o aparecimento de uma parafernália de materiais curriculares se prende com aspectos de *marketing* e de competitividade entre as editoras, por outro, corresponde também à necessidade do desenvolvimento das competências e dos conteúdos do programa.

Segundo os autores, os professores escolhem os seus manuais pela qualidade e abundância dos textos, sobretudo literários, pela qualidade gráfica do manual, pela sua adequação ao programa e pela abundância de actividades propostas.

A liberdade do autor de manuais escolares é limitada dentro da editora porque aquela, como observámos, é quem tem a decisão final acerca da concepção pedagógica e científica do “projecto editorial” bem como da sua “adequação” às escolas.

4.4. Conclusões

Analisadas as concepções dos diferentes actores intervenientes na recontextualização da Reorganização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico, aquando da sua implementação, podemos concluir que se, por um lado, alguns professores de *Língua Portuguesa* se mostraram receptivos a este movimento e encontraram nele aspectos positivos, outros revelaram posições críticas e, em parte, resilientes face ao modo como aquele foi implementado.

Tudo parece indicar que a falta de condições estruturais bem como a não assunção de uma função supervisora e formadora por parte do Ministério da Educação e das suas agências em relação aos professores, condicionou o êxito desta Reorganização.

Coube aos editores e autores apropriar-se desse vazio, assumindo uma função de orientação e de formação pela qual os professores, no fundo, ansiavam. Todavia tal função foi substancialmente marcada pela vertente

comercial que caracteriza as editoras de livros escolares e não direccionada no sentido de uma formação consistente do professor.

Na verdade, estes difusores (sobretudo os editores) aproveitaram certos aspectos da Reorganização Curricular para modificar a concepção e a configuração do manual escolar de modo a “auxiliar” o professor nas suas novas tarefas e os alunos, na sua aprendizagem. Daí a profusão de materiais curriculares que circundam o manual escolar, bem como a proliferação de actividades que sustentam o ensino e a aprendizagem da disciplina de *Língua Portuguesa* dentro e fora da sala de aula.

Por outro lado, coube ainda aos editores e autores, na sua condição de mediadores das orientações oficiais e das inovações curriculares, a sua transposição para os produtos que produziram e comercializaram, os manuais escolares.

Tais agentes procuraram “apoiar” os professores no ensino-aprendizagem da disciplina através da criação de dispositivos existentes nos novos livros escolares e também através da elaboração de outros materiais curriculares que passaram a integrar o projecto pedagógico de que aqueles constituíam o elemento nuclear.

Detectámos, assim, algum não reconhecimento dos professores em relação a aspectos estruturantes do movimento de Reorganização Curricular atendo-se a maioria aos aspectos morfológicamente mais visíveis da alteração do currículo, como seja a criação das áreas curriculares não disciplinares e a organização dos tempos curriculares dos alunos, obliterando, com efeito, o trabalho por competências e a flexibilização curricular, aspectos estruturadores e gizantes do novo ofício do docente que ali se propunha.

A incerteza, confusão e insegurança que caracterizou o primeiro momento de concretização das directrizes da Reorganização Curricular também afectou alguns dos difusores editoriais, nomeadamente os autores de manuais escolares, a quem coube consubstanciá-las, e que revelaram, por vezes, certas hesitações na sua condição dupla de “recontextualizadores” das orientações oficiais, enquanto autores de manuais escolares das editoras, e de “reprodutores” do discurso pedagógico, enquanto professores.

Se o entendimento da Reorganização Curricular nem sempre foi reconhecido entre todos os professores entrevistados, estes consideraram porém que a sua prática pedagógica se consolidou (ou deu mais visibilidade a alguma dimensões) através da incorporação de certos aspectos inovadores da Reorganização como o trabalho por competências, o trabalho colaborativo, etc., apesar de alguns sujeitos, designadamente aqueles que tinham funções de supervisão, acharem que pouco ou nada se alterou a sua prática didáctica, que já antecipava as novas orientações.

Se o manual compósito, integrado e enciclopédico, produzido pelas editoras, foi o mais criticado pelos professores entrevistados, parece todavia, contraditoriamente, ser o que mais corresponde às preferências destes.

Com efeito, as editoras e autores procuraram criar produtos que se adaptem aos diversos tipos de professor e de aulas que supõem existir, procurando melhor corresponder aos “interesses” e “necessidades” dos docentes. São as próprias editoras, no entanto, que, no fundo, fomentam esses ensejos junto do professor “cliente”. São os manuais escolares que acabam por formatar os diferentes estilos de professor e não este que gera o aparecimento de livros correspondentes ao seu “estilo”.

Averiguámos ainda que existe uma correspondência ao nível da adopção dos manuais escolares entre a “amostra” estudada e o que se passa no mercado nacional, pois aquela reflectiu *grosso modo* as preferências e critérios dos professores portugueses na adopção dos livros didácticos de *Língua Portuguesa*.

Os manuais escolares constituem, na verdade, auxiliares importantes no trabalho do aluno e no ofício do docente, mas também podem transformar-se em *loci* de descapacitação do professor numa sociedade em constante transformação e mudança.

A fusão de algumas editoras portuguesas de livros escolares na paisagem editorial nacional parece ter acompanhado o fenómeno da “aldeia global” na prestação de serviços e na angariação de novos clientes, simulando uma concorrência que só existe a nível virtual (e não a nível da editora).

Em síntese, ao concluir este Capítulo, podemos afirmar, em relação à realidade portuguesa, o mesmo que Batista (2004) afirmou sobre a realidade brasileira:

«[...] uma atenção efectiva do Estado às escolas, aos professores, a sua formação e as suas condições de trabalho é — como estudos e pesquisas vêm mostrando exaustivamente nas últimas décadas — uma condição necessária para o sucesso de sua política em relação ao livro didáctico.»
(p. 71)

5

Os Manuais Escolares de *Língua Portuguesa* na Reorganização Curricular

Após a análise dos dados das entrevistas a professores, editores e autores sobre aspectos da Reorganização Curricular e o processo da sua recontextualização, que realizámos no Capítulo anterior, chegou o momento de instituir como objecto de indagação os manuais escolares, enquanto *loci* de mudança ou de conservação no quadro daquela reorganização.

O livro escolar, como já explicámos antes, é um instrumento regulador das práticas pedagógicas e um vector da sua articulação com os programas e outros documentos oficiais. Através do manual escolar podemos, com efeito, detectar as formas de apropriação do currículo oficial e antecipar os modos da sua recontextualização.

Neste sentido, equacionámos um conjunto de perguntas de investigação para este capítulo que agora iniciamos: O manual escolar estará mais conforme às directrizes oficiais da Reorganização Curricular ou constituirá antes *locus* da expressão das orientações e opções editoriais e, mais particularmente, dos autores em linha com as suas práticas anteriores? Será que as relações complexas entre o sector editorial e as políticas oficiais tiveram repercussão no modo de produzir o manual escolar? Como é que aquelas se patenteiam na própria concepção do livro escolar, no seu conteúdo e nos procedimentos discursivos e pedagógicos que são propostos?

São, entre outras, respostas a estas perguntas que nos propomos dar neste capítulo de análise de manuais escolares de *Língua Portuguesa* do Ensino Básico produzidos no contexto da Reorganização Curricular.

Como já foi referido no Capítulo 3, o critério que pautou a selecção do *corpus* de manuais escolares que analisaremos foi o de terem sido os mais adoptados, a nível nacional. Aos três manuais mais adoptados em cada ano do 3º Ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º), associaremos um quarto manual, de modo a assegurar a presença das colecções integrais. São portanto doze os manuais escolares de *Língua Portuguesa* em questão.

Designaremos os referidos manuais por siglas que os referenciam em relação a cada ano e colecção. As colecções PV, Pl, SP e CTL serão associadas, respectivamente, aos índices 1, 2, 3 e 4. Em consequência, PV (*Ponto e Vírgula*) será designado consoante os anos de escolaridade, por M7-1; M8-1; M9-1; Pl (*Plural*), por M7-2; M8-2; M9-2; SP (*Ser em Português*), por M7-3; M8-3; M9-3; CTL (*Com todas as Letras*), por M7-4; M8-4 e M9-4.

5.1. As Áreas Curriculares Não Disciplinares e as Formações Transdisciplinares nos Manuais Escolares de *Língua Portuguesa*

Com é conhecido, uma das inovações da Reorganização Curricular envolveu a criação das novas áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Área de Projecto e da formação transdisciplinar de Tecnologias de Informação e Comunicação. Em que medida estas áreas tiveram acolhimento nas opções feitas por autores e editores ao elaborarem os manuais escolares? Como se estabelece a relação entre as suas concepções, expressas nas entrevistas que fizemos e a sua realização no manual escolar?¹⁴⁰ Estas foram questões que estruturaram a nossa análise e a que agora procuraremos responder.

5.1.1. A Área de Estudo Acompanhado

Analisados os doze manuais, pudemos concluir, através da análise das actividades nelas propostas, em função da categorização que delas é feita pelos

¹⁴⁰Importa salientar que M2 não apresenta qualquer indício de incorporação explícita das novas áreas curriculares não disciplinares no seu projecto pedagógico. Todavia, observámos a existência de um “Projecto Interdisciplinar” no fim de cada unidade e, nos questionários, uma rubrica intitulada “outras actividades” que se assemelham às actividades de “estudo acompanhado” apontadas nos outros manuais analisados para o efeito e que nós considerámos como tal.

autores, que a área não disciplinar ¹⁴¹ mais presente nestes artefactos é a de Estudo Acompanhado:

Quadro 26. Ocorrências das Diferentes Áreas Curriculares Não Disciplinares e Formações Transdisciplinares

Manuais	EA %	FC %	AP %	TIC %
M7-1 (F=20)	65,0	25,0	10,0	-
M7-2 (F=13)	76,9	-	23,0	-
M7-3 (F=8)	50,0	12,5	37,5	-
M7-4 (F=20)	5,0	70,0	25,0	-
M8-1 (F=18)	50,0	33,3	11,1	5,6
M8-2 (F=22)	77,2	-	18,1	4,6
M8-3 (F=12)	33,3	16,7	41,7	8,3
M8-4 (F=6)	-	50,0	50,0	-
M9-1 (F=16)	75,0	18,8	-	6,3
M9-2 (F=11)	63,7	36,3	-	-
M9-3 (F=0)	-	-	-	-
M9-4 (F=2)	-	-	100,0	-

A área de Estudo Acompanhado ocorre em nove manuais, principalmente nos 7º e 8º anos. A Formação Cívica e a Área de Projecto situam-se em segundo lugar, com ocorrências em oito manuais e com incidência também naqueles anos. Em último lugar, surgem as Tecnologias de Informação e Comunicação a que são associadas actividades apenas em quatro manuais: em todos os manuais do 8º ano e no manual M9-1.

¹⁴¹A partir de agora, passaremos a designar as áreas não disciplinares e as formações transdisciplinares por abreviaturas: Estudo Acompanhado, EA, Formação Cívica, FC, Área de Projecto, AP, e Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC.

É de realçar que a colecção M1 apresenta actividades para todas as áreas não disciplinares e em quase todos os anos de escolaridade (com excepção para o 9º ano na área de AP e para o 7º ano em TIC).

O Estudo Acompanhado aparece com maior expressão sobretudo na colecção M1, com valores acima dos 50% em todos os anos de escolaridade, o que significa que os autores privilegiaram esta área no seu manual escolar, sobretudo no 7º ano, livro que surge no momento de entrada em vigor da Reorganização Curricular do Ensino Básico. A colecção M3 surge em segundo lugar, com 50% de actividades associadas a Estudo Acompanhado em M7-3; todavia, em M8-3 esse valor já decresce e em M9-3 os autores não consideraram esta área. M4 negligencia quase por completo a área de Estudo Acompanhado, ocorrendo somente algumas actividades em M7-4.

Tendo em conta os dados do quadro 26, podemos concluir também que, à medida que se progride no ano de escolaridade, decresce o número de actividades de Estudo Acompanhado, chegando-se mesmo à constatação de que, no caso do nono ano, dois dos manuais considerados (M9-3 e M9-4) não apresentam qualquer tipo de actividades deste género. Tal resultado é coerente com o que concluímos no capítulo anterior acerca das concepções dos professores sobre as áreas não disciplinares: embora reconhecessem a sua existência, atribuíram-lhes uma função pouco expressiva, chegando até a desvalorizá-las quase por completo. Por outro lado, não podemos obliterar o facto de que os autores entrevistados, para além do seu papel de difusores, são também docentes em exercício e portanto necessariamente sensíveis às concepções dominantes entre os professores.

A área de Estudo Acompanhado consubstancia-se através de duas tarefas essenciais: a “pesquisa de informação” e a “elaboração de textos de natureza variada”: biografias ou biobibliografias, retratos, resumos, cartas, descrições, esquemas, entre outros. Esta área não apresenta, em termos de níveis de desempenho esperado, uma complexificação progressiva ao longo do currículo, como se pode verificar nos exemplos que a seguir transcrevemos¹⁴²:

¹⁴²A propósito, uma das autoras dos manuais mais adoptados a nível nacional refere: «O programa não exige mais do que isso. Claro que podíamos tornar mais complexa a entrevista,

«Consulta uma enciclopédia ou um dicionário de literatura portuguesa e faz um pequeno trabalho de pesquisa, reunindo informações sobre aspectos da vida e da obra de Maria Alberta Menéres, autora de *A Beira do Lago dos Encantos*.» (M7-1, p. 229¹⁴³)

«Consulta uma enciclopédia e/ou um dicionário de literatura portuguesa e faz um trabalho de pesquisa, reunindo informações sobre a vida e a obra de Sophia de Mello Breyner Andresen. Podes consultar também a nota biográfica da página 202, da Unidade 4 do teu manual»¹⁴⁴ (M8-1, p. 165).

Todavia, em M2, encontramos alguma evolução porque no oitavo ano já se parte do pressuposto de que a estrutura da carta foi interiorizada pelo aluno:

«Este relatório de Xhantl-L foi recebido pelo Centro de Cosmologia Vital. Um dos seus membros foi encarregado de lhe enviar uma carta-resposta. Redige essa carta imaginária. O conteúdo da carta fica ao teu critério. Não te esqueças:

◇ que a carta tem uma estrutura própria (vê o modelo que a seguir se apresenta);

◇ que o registo de língua e a forma de tratamento devem ser adequados ao destinatário» (M7-2, p. 161);

«Imagina e redige a carta que Harmonia, então com doze anos, escreveu à mãe. A carta que ninguém leu» (M8-2, 78).

No quadro seguinte é apresentada a distribuição das actividades de Estudo Acompanhado pelas categorias consideradas¹⁴⁵.

eventualmente o resumo. [...] Não vejo por que tornar complexo o que o programa não exige.» (A3)

¹⁴³Na parte lateral do manual, existe nessa mesma página esta indicação: «Estudo Acompanhado: Informa-te sobre a biobibliografia na unidade 0, p. 20».

¹⁴⁴A seguinte indicação surge, ao lado, na mesma página do manual: «Estudo Acompanhado Informa-te sobre a biobibliografia na unidade 0, p. 20» (p. 65).

¹⁴⁵As frequências apontadas neste quadro não são idênticas às do quadro anterior porque algumas das actividades são simultaneamente categorizadas em mais do que um domínio.

Quadro 27. Actividades Desenvolvidas em Estudo Acompanhado

Manual	Elaboração de textos de natureza variada												
	Pesquisa (F=20)	Biobibliografia (F=6)	Biografia (F=5)	Trabalho de Projecto.(F=3)	Debate (F=15)	Diálogo (F=3)	Retrato (F=5)	Resumo (F=7)	Descrição (F=4)	Esquema (F=2)	Carta (F=3)	Entrevista (F=2)	Crítica (F=1)
M7-1	25	33,3	20	66,6	26,7	33,3	20	14,2	25	50	0	0	0
M7-2	20	33,3	40	0	20	0	20	28,6	25	0	33,3	0	0
M7-3	0	0	0	0	0	33,3	0	14,2	0	50	0	0	0
M7-4	0	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0
M8-1	5	33,3	0	33,3	26,7	33,3	20	14,2	25	0	0	0	0
M8-2	20	0	20	0	26,7	0	20	14,2	25	0	33,3	50	100
M8-3	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M8-4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M9-1	10	0	0	0	0	0	20	0	0	0	33,3	50	0
M9-2	10	0	20	0	13,3	0	0	14,2	0	0	0	0	0
M9-3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M9-4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

A *pesquisa* e o *debate* são os géneros de texto cuja presença é mais recorrente ao longo do *corpus* (20 e 15 ocorrências, respectivamente), seguido do *resumo* (7) e da *biobibliografia* (6):

«O poema de Miguel Torga recria um conhecido e impressionante episódio bíblico – “a matança dos inocentes”. Procura conhecer esse episódio, consultando uma Bíblia e procurando no “Novo Testamento”, Evangelho segundo S. Mateus, capítulo II» (M7-2, p. 211);

«Diariamente, milhares de transplantes são feitos por todo o mundo. E a grande maioria não são notícia. Por que razão é notícia o caso de Yasmin e Yoni? Afinal o que é notícia? Debate de novo esta questão com os teus colegas» (M8-2, p. 31);

Um outro tipo de actividade inscrito explicitamente no âmbito da área de Estudo Acompanhado envolve a utilização de fichas autocorrectivas para o aluno nas diferentes tarefas de escrita ou de oralidade. Tais actividades ocorrem em M7-3 e M8-3 (três ocorrências):

«Confronta o diálogo abaixo apresentado com a lista de verificação que se lhe segue»¹⁴⁶ (M7-3, p. 50);

«Vamos supor que os animais do parque decidem afixar cartazes nas árvores a protestar contra a ruindade do Gato Malhado ou contra o seu envolvimento com a Andorinha Sinhá. Em trabalho de grupo, elabora um desses cartazes seguindo de perto esta lista de verificação»¹⁴⁷ (M8-3, p. 46).

Ana M. Veiga Simão (2002a) considera que, nesta área, a atitude reflexiva do aluno na (auto)aprendizagem das diferentes disciplinas do currículo é basilar:

«O Estudo Acompanhado deve desenvolver nos estudantes a sua capacidade metacognitiva, desenvolvendo-lhes assim competências auto reguladoras de planificação, supervisão e avaliação dos seus processos mentais de tomada de decisões.» (pp. 33 -34)

Parece-nos que o Estudo Acompanhado nos manuais de *Língua Portuguesa* é apresentado como se se tratasse fundamentalmente de um trabalho periférico, associado pontualmente ao treino das competências essenciais na disciplina de *Língua Portuguesa*, mas não perspectivado numa dimensão transversal, em associação com o trabalho pedagógico desenvolvido noutras disciplinas e áreas curriculares em função das necessidades específicas de cada aluno.

Indicador desta orientação é o facto de diversas actividades que se encontram nos manuais analisados (como o debate, a entrevista, o resumo),

¹⁴⁶O manual, na parte lateral da página, dá instruções precisas para o professor através de notas sobre o modo de utilização da lista de verificação pelo aluno, nas aulas de *Língua Portuguesa* ou de Estudo Acompanhado: «A lista de verificação apresentada no fim da página pode, naturalmente, ser utilizada todas as vezes que os alunos pretenderem fazer a autocorreção do diálogo. É também um instrumento a utilizar nas sessões de Estudo Acompanhado» (M7-3).

¹⁴⁷Na parte lateral da página do manual, novamente para o professor, pode ler-se, em nota a seguintes indicação: «O Estudo Acompanhado também não dispensa o recurso a instrumentos de avaliação como a lista de verificação, facilitadora de tarefas de auto-avaliação e autocorreção. O seu contributo no desenvolvimento da autonomia no estudo não é, de forma alguma, dispensável» (M8-3).

encaminhadas para a área do Estudo Acompanhado serem perspectivadas dentro do campo especializado da disciplina de *Português*¹⁴⁸.

Consideremos agora as actividades na área em função dos domínios de *Língua Portuguesa*:

Quadro 28. Distribuição das Actividades de Estudo Acompanhado pelos Domínios da *Língua Portuguesa*

Ano de Escolaridade	Leitura %	Escrita %	Comunicação Oral %	Funcionamento Língua %
M7-1 (F=25)	52,0	24,0	24,0	-
M7-2 (F=16)	50,0	37,5	12,5	-
M7-3 (F=4)	-	50,0	-	50,0
M7-4	-	-	-	-
M8-1 (F=14)	42,9	21,4	35,7	-
M8-2 (F=17)	29,4	41,1	29,4	-
M8-3 (F=2)	50,0	50,0	-	-
M8-4 (F=0)	-	-	-	-
M9-1 (F=13)	23,1	69,2	7,7	-
M9-2 (F=8)	25,0	50,0	25,0	-
M9-3	-	-	-	-
M9-4	-	-	-	-

Relativamente aos diversos domínios da disciplina de *Língua Portuguesa*, as actividades de Estudo Acompanhado previstas nos manuais situam-se em primeiro lugar na área da escrita e da leitura (38 itens), seguindo-se a da comunicação oral (21 itens) e do funcionamento da língua (2 itens).

¹⁴⁸Tal constatação pode ser comprovada pelas palavras proferidas por um dos autores entrevistados: «Há aqui algumas actividades, “ensinar o aluno a esquematizar um texto”, ou [...] construir o resumo. Isso pode ser feito na aula de *Língua Portuguesa*. Deve ser feito na aula de *Língua Portuguesa*. Não é preciso ter aqui um sinal a dizer “faça-se na aula de Estudo Acompanhado” porque até isso é forçado. Na aula de Estudo Acompanhado, há outras técnicas que podem ser trabalhadas, outras técnicas de estudo. Esta é muito específica da *Língua Portuguesa*.» (A1).

Se considerarmos separadamente os diferentes anos de escolaridade, podemos verificar que no sétimo e oitavos anos se privilegia a leitura (33 ocorrências), seguida da expressão escrita (25 ocorrências) e por fim da comunicação oral (18 ocorrências). Todavia, no nono ano, é a expressão escrita que é destacada (13 ocorrências), seguida da leitura (5 ocorrências) e da comunicação oral (3 ocorrências). Tal resultado deve ser relacionado com a configuração do próprio currículo que está direccionado para a realização final de um exame.

Se tivermos agora em conta a “coleção”, podemos constatar que, em M1, se privilegia a leitura (22 ocorrências), seguida da expressão escrita (18 ocorrências) que, no 9º ano apresenta (9 ocorrências) e, da comunicação oral (12 ocorrências).

Em relação a M2, a expressão escrita domina (17 itens), seguindo-se a leitura (15 itens) e a oralidade (7 itens).

M3 apresenta intercaladas, com um número residual, actividades relacionadas com a expressão escrita e o funcionamento da língua (seis ocorrências no 7º e 8º anos) não integrando nenhuma no nono ano.

A coleção M4 extrema esta orientação não contemplando as formações transdisciplinares.

Pese embora o Estudo Acompanhado seja a área mais recorrente no *corpus* de manuais escolares analisado, podemos todavia concluir que esta formação é pouco trabalhada nos primeiros manuais de *Língua Portuguesa* produzidos no âmbito da Reorganização Curricular.

A coleção M1 continua a ser a única que se refere explicitamente à Reorganização Curricular e às áreas curriculares não disciplinares:

«[...] este manual foi também planificado de acordo com as novas adaptações curriculares [...] Neste processo, inscreve-se a Unidade 0, concretamente a subunidade “Estudo Acompanhado”, que lhe permite a aquisição progressiva de várias técnicas, o saber fazer. Entre essas técnicas incluem-se o debate e o trabalho de projecto, aquisições importantes para o desenvolvimento da participação cívica» (M7-1).

Veja-se que os manuais mais adoptados a nível nacional (M3 e M4) são os que menos consideraram esta área. Também é de notar que os manuais da(s) editora(s) mais prestigiada(s) e eleita(s) pelos professores são aqueles em que as áreas curriculares não disciplinares praticamente não estão patenteadas, o que acentua a orientação para a marcação das diferenças e também um certo conservadorismo, ao nível do conteúdo, contrastando com a inovação (gráfica) que as editoras pretendem apresentar.

Por outro lado, é importante que se correlacione estes dados com as concepções que os professores anteriormente revelaram nas entrevistas acerca destas áreas curriculares não disciplinares, que eram por si desvalorizadas, à semelhança, aliás, do que fizeram autores e editores.

5.1.2. Área de Formação Cívica

Na área curricular não disciplinar de Formação Cívica nem todos os domínios apresentam o mesmo relevo em todos os manuais escolares, como podemos ver no quadro seguinte:

Quadro 29. Distribuição das Actividades de Formação Cívica pelos Domínios da *Língua Portuguesa*

Manual	Leitura %	Escrita %	Comunicação Oral %	Funcionamento Língua %
M1 (F=23)	39,1	26,0	34,8	-
M2 (F=0)	-	-	-	-
M3 (F=3)	33,3	33,3	33,3	-
M4 (F=17)	23,6	-	64,7	11,8

Com efeito, a comunicação oral e a leitura são os domínios onde recai a maioria das actividades desta área que ocorrem mais expressivamente nas colecções M1 e M4. Na colecção M2, como podemos constatar através do quadro, não ocorrem actividades desta natureza.

Alicerça-se a área curricular em causa, por vezes, em actividades de interacção com a comunidade, permitindo assim que os alunos possam experienciar práticas de cidadania:

«Visita uma área protegida. Em trabalho de grupo:

◊ [...]com a ajuda dos teus professores de Ciências Naturais e Geografia, selecciona algumas áreas protegidas que te despertem interesse e contacta-as para saberes da possibilidade de realizares uma visita de estudo [...];◊ expõe na tua escola os resultados da visita que realizaste» (M8-1, p. 122).

Quadro 30. Tipos de Actividades em Formação Cívica

Ano de Escolaridade	Debate %	Outras %
M7-1 (F=6)	50	50
M7-2 (F=0)	-	-
M7-3 (F=1)	100	-
M7-4 (F=15)	73,3	26,7
M8-1 (F=6)	50	50
M8-2 (F=0)	-	-
M8-3 (F=4)	-	100
M8-4 (F=4)	33,3	66,7
M9-1 (F=4)	33,3	66,7
M9-2 (F=0)	-	-
M9-3 (F=0)	-	-
M9-4 (F=0)	-	-

Através do quadro, podemos reconhecer a grande importância que reveste, nesta área curricular, a comunicação oral, o domínio que tem mais expressão no *corpus* analisado (20 ocorrências), manifestando-se essencialmente através de actividades de “debate”:

«Discute com os teus colegas as opiniões e os valores que o avô de Nina defende neste diálogo com a neta, atendendo aos seguintes aspectos [...]»¹⁴⁹ (M8-4, p. 195).

Os restantes domínios são frequentemente convocados através de actividades suscitadas pelo domínio oral ou, então, para ele convergem, através, por exemplo, de actividades de leitura que às vezes supõem um trabalho interdisciplinar:

«Dia Mundial do Ambiente. Em trabalho de grupo: ◊ faz um levantamento das várias ameaças/agressões ao meio ambiente; ◊ Investiga sobre uma dessas ameaças/agressões registando, por escrito, todas as informações que consideres importantes. Solicita a ajuda dos teus professores de Ciências Naturais e de Geografia; [...] ◊ cria uma vinheta, uma tira ou uma prancha de banda desenhada alusiva a esses aspectos [...]; ◊ escolhe um dos trabalhos do dossier, a fim de, com a ajuda do teu professor de Educação Visual e/ou Educação Tecnológica, ser ampliado e exposto num local da tua escola, para assinar o Dia Mundial do Ambiente (5 de Junho)»¹⁵⁰ (M7-1, p. 47).

Aliás, na opinião de um dos autores entrevistados, a área de Formação Cívica tem uma natureza marcadamente interdisciplinar:

«Se reparar nos manuais de sétimo e de oitavo, aparecem inclusivamente símbolos que remetem para algumas actividades que podem ser realizadas eventualmente, nas horas destinadas à Área de Projecto e ao Estudo Acompanhado, fundamentalmente, ainda que algumas actividades se dirijam à Formação Cívica. Nós achamos que esta área poderia eventualmente não ter horas específicas no horário dos alunos. A Formação Cívica está presente permanentemente na sala de aula.»¹⁵¹ (A1)

¹⁴⁹A referência à área em questão está assinalada na parte lateral do manual, em notas para o professor, através de um símbolo convencionado no interior do manual com o título “Educação para a Cidadania” (M8-4).

¹⁵⁰Na parte lateral do manual diz-se «Cidadania/Estudo Acompanhado. Consulta a Unidade 0, p. 19, sobre os procedimentos do trabalho de projecto» (M7-1).

¹⁵¹Os autores da colecção M1 adoptam o mesmo procedimento ao colocarem símbolos que remetem para a simultaneidade das áreas curriculares não disciplinares, como se pode verificar na nota anterior e na seguinte.

Para Carla Cibebe Figueiredo (2002), a questão apresenta contornos mais vastos e complexos visto que:

«[...] não se pode delegar toda a responsabilidade de formação humana e social num único tempo lectivo e num só professor. É de alertar para o possível estreitamento da Educação para a Cidadania num só espaço - o da Formação Cívica – quando, na escola, é possível utilizar tantos outros espaços e estratégias. » (p. 38)

Na área de Formação Cívica, tal como ela surge materializada nos manuais, a leitura e a escrita aparecem interrelacionadas (7 ocorrências), sendo propostas actividades orientadas para a elaboração de textos de vários géneros, associadas a um trabalho de projecto como a redacção de folhetos, de roteiros para visitas de estudo, de textos expositivos, etc.:

«Visita de estudo a propósito de *Os Lusíadas*. Propomos-te a realização de um dos itinerários abaixo apresentados: ◊ Camões e a arte manuelina Constância e Tomar [...] ◊ um passeio pela época quinhentista – Mosteiro dos Jerónimos, Capela de Belém [...] Alcobaca e Batalha. Em trabalho de grupo: ◊ recolhe informações sobre os pontos de interesse dos locais a serem visitados; ◊ selecciona e organiza a informação recolhida, com a ajuda do teu professor de Língua Portuguesa; ◊ recolhe as informações sobre os estilos gótico e manuelino em Portugal, com a ajuda dos teus professores de História e de Educação Visual; ◊ elabora o roteiro/guia da tua visita, em colaboração com os professores de Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Visual»¹⁵² (M9-1, p. 184).

Um único manual (M4) associa o funcionamento da língua ao trabalho para a cidadania e num único ano (dois itens); é pois esta uma prática esporádica e porventura deslocada do tipo de trabalho que se pretende realizar nesta área curricular:

¹⁵²Na parte lateral da página do manual encontra-se a nota: Cidadania/ Estudo Acompanhado. Informa-te sobre os procedimentos do trabalho de projecto: Unidade 0, p. 16 (M9-1).

«1.1. Identifica, no parágrafo seguinte, exemplos de cada um dos erros que indignavam o professor Lencastre [...]»¹⁵³ (M8-4, p. 37).

No quadro seguinte são apresentados os dados relativos à Formação Cívica, de modo a permitir a sua leitura por colecção:

Quadro 31. Distribuição das Actividades de Formação Cívica pelos Domínios da *Língua Portuguesa*

Ano de Escolaridade	Leitura %	Escrita %	Comunicação Oral %	Funcionamento da Língua %
M7-1 (F=10)	50	20	30	-
M7-2 (F=0)	-	-	-	-
M7-3 (F=1)	-	-	100	-
M7-4 (F=14)	28,6	-	71,4	-
M8-1 (F=8)	25	12,5	62,5	-
M8-2 (F=0)	-	-	-	-
M8-3 (F=2)	50	50	-	-
M8-4 (F=3)	-	-	33,3	66,6
M9-1 (F=5)	40	60	-	-
M9-2 (F=0)	-	-	-	-
M9-3 (F=0)	-	-	-	-
M9-4 (F=0)	-	-	-	-

Ao termos em conta a categoria “colecção”, verificamos que *grosso modo* o número de actividades diminui à medida que se avança no nível de escolaridade, tal como pudemos verificar antes com a área de Estudo Acompanhado.

¹⁵³Na parte lateral do manual, em informações sob a forma de nota para o professor, é afirmado: «Com este exercício, pode ser feita uma revisão/chamada de atenção para alguns

No nono ano, esta área é, aliás, quase totalmente apagada. A excepção é *M1* com cinco ocorrências que se distribuem por actividades a nível da escrita (três ocorrências) e da leitura (dois itens). O caso exemplificativo a seguir transcrito mostra-nos uma vez mais os domínios da leitura e da escrita em inter –relação nesta área curricular não disciplinar:

«Visita de estudo ao Museu Nacional de Arte Antiga. [...]

◊ em trabalho de grupo, e em colaboração com os teus professores de Língua Portuguesa e de Educação Visual, elabora uma ficha/grelha de registo, salientando aspectos que consideres importante observar; ◊ em trabalho de grupo, e com a ajuda dos teus professores de História e de Educação Visual, recolhe informação sobre algumas características das pinturas medieval e renascentista»¹⁵⁴ (M9-1, p. 108).

No que concerne à colecção *M1*, aquela em que a área de Formação Cívica tem maior expressão, a leitura é a componente privilegiada (nove itens), seguida da oralidade (oito itens) e da expressão escrita (seis ocorrências). Quanto a *M2*, como já afirmámos antes, esta área não se encontra aí prevista. Relativamente a *M3*, também a Formação Cívica se encontra praticamente apagada pois só ocorre uma actividade em cada domínio (com excepção do funcionamento da língua que é inexistente). No que diz respeito a *M4*, a componente oral é a mais trabalhada na colecção (onze itens), seguida da leitura (quatro itens) e do conhecimento explícito (dois itens).

À semelhança do que verificámos com a área de Estudo Acompanhado, podemos concluir que a área de Formação Cívica foi recontextualizada pedagogicamente apenas por alguns editores e autores de manuais escolares, revelando-se assim a existência de um princípio de classificação fraco entre o discurso oficial e a sua recontextualização, isto é, entre os princípios da Reorganização Curricular e a sua incorporação nos livros escolares.

erros frequentes. [...] Poderá ser proveitoso organizar um registo estruturado dos erros mais frequentes a evitar [...]» (M8-4).

¹⁵⁴Na parte lateral do manual, em notas para o professor pode ler-se: «Cidadania/Estudo Acompanhado. Informa-te sobre os procedimentos do trabalho de projecto: Unidade 0, p. 16.» (M9-1).

Por outro lado, a existência de Formação Cívica, Estudo Acompanhado e de outras áreas curriculares não disciplinares pode também ter constituído uma “mais valia” para os editores e autores das colecções M1 e M4 que, ao apresentarem “diferenças”, podem ter assegurado algumas condições adicionais para a adopção do seu manual escolar. Com efeito, a colecção M1 apresenta uma grande regularidade na distribuição das actividades da Formação Cívica pelos diferentes domínios, em todos os anos de escolaridade. Ao contrário, em M4, tal não se verifica.

É de assinalar ainda a rarefacção destas actividades nos manuais escolares do nono ano de escolaridade, facto que deve ser correlacionada com a aproximação de uma avaliação externa no final do 3º ciclo e, por conseguinte, com uma ligação maior ao currículo prescrito pelos programas escolares.

Interessa, entretanto, anotar aqui o facto de a disciplina de *Língua Portuguesa* surgir como espaço privilegiado para o trabalho de formação cívica:

«O programa de Língua Portuguesa continua especialmente a sublinhar a aquisição de competências instrumentais para o exercício da cidadania.» (Menezes, Xavier & Cibele, 1997:32)

A propósito, um dos autores entrevistados referiu que:

«A aula de Português presta-se particularmente também a discussões que envolvem valores, que envolvem opções[...] discussão e mobilizam, inclusivamente, essas coisas que já disse, que são suscitadas muitas vezes pelos próprios textos, mobilizam actividades específicas da língua portuguesa que é saber participar num debate, exprimir-se oralmente com clareza, saber argumentar. Elas estão presentes no manual escolar» (A1).

Com efeito, através da leitura dos textos do “livro de Português”, podemos captar diferentes representações e visões do mundo que podem servir de base de trabalho a esta área curricular não disciplinar¹⁵⁵.

¹⁵⁵Para aprofundar este assunto “valores e representações” dos textos, consultar Sousa, 1997: 231-37; 1998: 78-79 e 206-215; Diogo, 1994: 60-61; Luke & Castell, 1989: 256.

5.1.3. Área de Projecto

A Área de Projecto visa, tal como as outras áreas curriculares não disciplinares:

«[...] a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes» (Decreto-Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001, Cap. I: artigo 3- c).

No quadro geral das áreas curriculares não disciplinares e formações transdisciplinares (Quadro 26), considerando como critério a frequência de actividades relativas àquelas formações, nos doze manuais percorridos pela análise, esta área ocupa o 3º lugar.

Em M1, M2 e M3, subordinadas expressa ou implicitamente à Área de Projecto, encontramos propostas de trabalho “interdisciplinar” que remetem, no fim de cada unidade, para os tipos de texto nela trabalhados, apontando para trabalhos relacionados com os domínios do ouvir/falar; ler/escrever (portanto, de incidência disciplinar). Entre outras actividades, encontramos a elaboração de um programa radiofónico, um recital de poesia, a dramatização de texto (M7-4) a feitura de um jornal, a escrita de um conto, a encenação de uma peça de teatro (M8-2), a elaboração de um álbum de memória ou de um livro da turma (M9-2).

Um único caso ocorre, em M3, em que esta área é concretizada em actividades ‘em contexto de resolução de problemas’; em nota para o professor, a respeito da abordagem da obra integral *Arroz do Céu* de Rodrigues Miguéis, refere-se:

«Note que os temas em 2., surgem, com frequência, como “problema” a tratar na Área de Projecto.» (M7-3, p. 124)

Na verdade, no Decreto-Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001 é apontado este caminho, embora no exemplo antes apresentado a sua formulação seja muito incipiente. Naquele normativo considera-se que a Área de Projecto visa:

«[...] a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.» (Capítulo II, artigo 5-3a)

Note-se que somente em M1 esta área é articulada de um modo transversal com as outras áreas curriculares não disciplinares e disciplinares, não se apresentando, pois, as actividades que lhe dão corpo apenas associadas aos saberes específicos da disciplina de Português, como acontece com os outros manuais:

«Trabalho de Projecto: Visita a uma Área Protegida: ◊ consulta o site do Instituto para a Conservação da Natureza www.icn.pt; ◊ com a ajuda dos teus professores de Ciências Naturais e Geografia, selecciona algumas áreas protegidas que te despertem interesse e contacta-as para saberes da possibilidade de realizares uma visita de estudo; ◊ uma vez marcada essa visita, selecciona os materiais que aches necessários para registares toda a informação possível sobre determinada(s) espécie(s) animal(ais) – bloco de notas e/ou de desenho, máquina fotográfica, câmara de filmar, entre outros; ◊ expõe na tua escola os resultados da visita que realizaste» (M8-1, p. 122).

Nesta circunstância, o aluno é reenviado para as outras áreas curriculares não disciplinares no interior do manual escolar onde poderá encontrar instruções acerca de como realizar a tarefa: «Cidadania/Estudo Acompanhado. Consulta a unidade 0, p. 19, sobre os procedimentos do trabalho de projecto» (M8-1). Este procedimento constitui um indicador relevante do grau de estruturação e de autonomia que estas áreas podem encontrar no manual escolar de *Língua Portuguesa*.

Deste modo, a Área de Projecto é perspectivada de um modo transversal e integrador de saberes e de aprendizagens diversificados, não sendo vista:

«[...] em oposição mas sim em articulação com o que se faz nas várias disciplinas e nas áreas do estudo acompanhado e da formação cívica» (Abrantes, 2002: 34).

Podemos observar, no quadro que se segue, o modo como a Área de Projecto se distribui pelos diferentes domínios da disciplina de *Língua Portuguesa* nos manuais escolares analisados:

Quadro 32. Distribuição das Actividades de Área de Projecto pelos Domínios da *Língua Portuguesa*

Ano de Escolaridade	Leitura %	Escrita %	Comunicação Oral %	Funcionamento da Língua %
M7-1 (F=5)	40,0	40,0	20,0	0
M7-2 (F=6)	50,0	50,0	0	0
M7-3 (F=6)	50,0	50,0	0	0
M7-4 (F=8)	50,0	37,5	12,5	0
M8-1 (F=4)	50,0	50,0	0	0
M8-2 (F=9)	44,4	44,4	11,1	0
M8-3 (F=10)	50,0	50,0	0	0
M8-4 (F=5)	0	60,0	40,0	0
M9-1 (F=0)	0	0	0	0
M9-2 (F=5)	0	80,0	20,0	0
M9-3 (F=0)	0	0	0	0
M9-4 (F=5)	40,0	20,0	40,0	0
	39,7	47,7	12,6	0

Se tivermos em conta os domínios contemplados nesta área, podemos concluir que no conjunto dos manuais analisados predominam actividades relativas à escrita (30 itens), seguidas da leitura (25 itens) e, depois, da comunicação oral (8 itens).

Tal como aconteceu nas outras duas áreas curriculares não disciplinares que antes descrevemos, à medida que se avança na escolaridade, diminui o número de ocorrências da Área de Projecto nos manuais do *corpus*. Em M9-1 e

M9-3 chega-se mesmo a observar a ausência de itens nesta área, tal como aconteceu com as outras áreas curriculares não disciplinares. Uma explicação possível para tal facto, como antes dissemos, pode ser encontrada na existência de um exame nacional no fim do ano lectivo e portanto na tendência para, nesta circunstância, se privilegiar os saberes especializados.

Se considerarmos a variável “coleção”, a distribuição das actividades de Área de Projecto por domínio disciplinar é a seguinte:

Quadro 33. Distribuição das Actividades de Área de Projecto por Coleção

Manual %	Leitura %	Escrita %	Comunicação Oral %	Funcionamento da Língua %
M1 (F=9)	44,4	44,4	11,1	0
M2 (F=20)	35,0	55,0	10,0	0
M3 (F=16)	50,0	50,0	0	0
M4 (F=18)	33,3	38,9	27,8	0

Em M1 e M3 os valores da expressão escrita e leitura são idênticos. Relativamente a M4, a distribuição dos domínios é mais regular e quase equitativa: a expressão escrita apresenta sete itens, a leitura seis ocorrências e a oralidade cinco itens. É em M2 que encontramos as actividades distribuídas de uma mais forma irregular pelos diferentes domínios.

Em síntese, apesar de a Área de Projecto surgir no discurso oficial como área fundamental, “transversal” e “integradora” de saberes, experiências e aprendizagens, ela tem uma expressão inconstante e pouco significativas no *corpus* analisado. De facto, o modo como a Área de Projecto é trabalhada na disciplina de *Língua Portuguesa* é irregular quer ao nível dos diferentes domínios quer ao nível dos diferentes anos de escolaridade e mesmo no interior de cada coleção.

5.1.4. Área das Tecnologias de Informação e Comunicação

Esta formação transdisciplinar não é considerada “área curricular não disciplinar” uma vez que visa percorrer de forma integrada todo o currículo do ensino básico, ultrapassando os limites de cada área disciplinar e não disciplinar ao articular experiências de aprendizagem diversificada. Todavia as actividades inseridas nesta formação não ocorrem em nenhum manual do *corpus*, embora às vezes, e de uma forma rara, se faça referência esporádica ao uso de ferramentas tecnológicas de informação e comunicação pelos alunos no âmbito da realização de actividades:

«Recolhe informação sobre a pena de morte em enciclopédias e/ou na Internet, pesquisando os seguintes aspectos [...]»¹⁵⁶ (M9-1, p. 105)

No exemplo transcrito e também nas outras ocorrências, as Tecnologias da Informação e Comunicação surgem como um meio para que o aluno obtenha informação para determinada tarefa (por exemplo, para a realização de uma visita de estudo, M8-2, p. 122, ou para compreensão de um texto, M8-1, p. 49. Nestes casos, porém, não há menção nem expressa nem tácita à inscrição destas actividades na formação de Tecnologias de Informação e Comunicação. Antes, a referência ao uso daquelas tecnologias é colocada ao serviço do desenvolvimento de competências especializadas da disciplina de *Língua Portuguesa*.

No Decreto-Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001 afirma-se a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação:

«Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio» (Capítulo 2, artigo 6-2).

¹⁵⁶Na parte lateral do manual lê-se: «Estudo Acompanhado. Informa-te sobre a consulta da enciclopédia e da Internet: unidade 0, pp. 14-15» (M9-1).

Nesta circunstância, a recontextualização pedagógica destas orientações nos manuais escolares de *Língua Portuguesa* foi mais débil do que nas áreas curriculares não disciplinares.

5.1.5. Conclusões

Embora os manuais analisados nesta investigação refiram as diferentes áreas curriculares não disciplinares nas unidades didácticas iniciais, estas acabam por nelas não encontrar uma expressão deveras significativa.

Julgamos possível concluir que os princípios reguladores da Reorganização Curricular do Ensino Básico nas áreas curriculares não disciplinares conheceram uma projecção pouco significativa por parte dos diversos mediadores, sobretudo nos livros escolares, instrumento central das práticas pedagógicas. Tal significa, portanto, que editores e autores, também responsáveis pela recontextualização pedagógica desta Reorganização, não os incorporarem de forma consistente, embora reconheçam a sua importância ainda que de uma forma pontual¹⁵⁷.

Em síntese, constatámos que, na maioria dos manuais analisados:

- i) As actividades referentes às áreas em questão estão sempre associadas à disciplina de *Língua Portuguesa*, não se encontrando articuladas de um modo transversal com as outras disciplinas do currículo;
- ii) À medida que se avança no nível de escolaridade, as actividades rareiam, sobretudo no 9º ano de escolaridade, ano de exame final de ciclo;
- iii) Há diferenças entre as colecções na apropriação que fazem das áreas curriculares não disciplinares; a colecção que recontextualizou mais extensamente os princípios da

¹⁵⁷É o caso de um dos autores entrevistados: «Acho que o manual deve conter [áreas curriculares não disciplinares]. Por um lado, ajuda o professor a não esquecer esses domínios que devem estar sempre presentes e que devem ser sempre trabalhados em interacção com a parte que tem mais a ver com a gramática, com o texto, com a construção textual. São áreas que devem ser trabalhadas. E eu acho que a função do manual é um bocado lembrar ao professor isso» (A2).

Reorganização Curricular no domínio das áreas curriculares não disciplinares foi M1;

iv) As actividades, na maioria dos casos, estão sempre dirigidas para o professor, com excepção de M1 em que são direccionadas para o aluno¹⁵⁸.

5.2. A Reorganização Curricular no Metadiscurso dos Autores dos Manuais Escolares

Os manuais escolares, como já mostrámos em capítulos anteriores, constituem um artefacto central do aparelho de produção e reprodução do discurso pedagógico em contexto escolar. Os livros didácticos constituem:

«[...] a distinctive linguistic register involving a particular form of language (archival written prose), a particular social situation (schools) and social relations (author-reader) and a particular form of linguistic interaction (reading and study).» (Olson, 1989b: 241)

Através do metadiscurso dos autores dos manuais escolares podemos captar as tendências e orientações pedagógico-didácticas e ideológicas dos diferentes grupos sociais representados pelo poder simbólico das editoras escolares que prevaleceram numa determinada época.

Segundo Crismore (1989), o metadiscurso constitui:

«[...] an author's instructions to the reader about how to put the presented information together and how to determine an author's intentions and judgments» (p. 140).

Neste momento da investigação, é nosso intuito, através da análise dos resultados obtidos pela aplicação ao *corpus* dos dispositivos analíticos referentes ao metadiscurso, construídos para o efeito e descritos no Capítulo

¹⁵⁸A própria autora assim o reconhece: «Basicamente, o que está subjacente a toda a concepção do manual é a tentativa de fornecer aos alunos um verdadeiro manual, ou seja, que o livro lhes sirva para eles se orientarem no estudo. [...] No fundo, tem a ver com essa formação curricular e são pistas que se dá ao professor mas também ao aluno. (A3)

3, indagar acerca dos modos como as instâncias autor e editor exprimem a apropriação que fazem dos princípios da Reorganização Curricular. Para tal, centrar-nos-emos nos “textos de abertura” dos manuais escolares e no discurso dos autores em todas as unidades didácticas.

Ao analisarmos aqui o metadiscurso dos autores incluímos no nosso objecto todo o texto atribuível aos autores dos manuais, exceptuando os “enquadradores discursivos” referentes à interpretação dos textos, as “fichas informativas” relativas, por exemplo, aos autores dos textos apresentados para estudo, e as fichas didácticas” relacionadas com as actividades adstritas aos textos que serão objecto de uma outra linha de análise.

5.2.1. Os Textos de Abertura

É frequente os manuais escolares abrirem com um texto dos seus autores onde estes clarificam o destinatário do manual, os objectivos que pretendem alcançar com a sua utilização, por vezes, a própria metodologia utilizada, bem como outros aspectos pedagógico-didácticos.

Através da análise dos “textos de abertura”¹⁵⁹ (Dionísio de Sousa: 1998), podemos averiguar até que ponto (e como) as mudanças e inovações curriculares propostas pelo discurso oficial foram interpretadas e se concretizaram ao nível da organização e da estrutura do manual, bem como do seu conteúdo, do tipo de conhecimento (e currículo) que acabam por pretender legitimar.

O quadro que a seguir se disponibiliza informa sobre os manuais em que foi possível identificar a presença de “textos de abertura”¹⁶⁰:

¹⁵⁹Para Dionísio de Sousa (1998), os «momentos em que os autores justificam as suas opções» constituem os “textos de abertura”. Segundo a autora, ao concretizarem: «[...] os objectivos oficiais ou ao operarem uma “selecção” sobre a “selecção oficial”, [...] apontar[ão][na direcção] o do estatuto que o próprio manual se outorga, quer enquanto agente de recontextualização quer de regulação; por outro lado, o da consistência das concepções subsumidas na organização e conteúdo propostos que, deste modo, melhor podem ser aferidas.» (p. 127).

¹⁶⁰A ausência da categoria foi anotada com o sinal [-] e a sua presença com o sinal [+].

Quadro 34. Ocorrência de Textos de Abertura no *Corpus*

Anos de escolaridade	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Manual 1	+	+	+
Manual 2	-	-	-
Manual 3	-	-	-
Manual 4	+	+	+

Verifica-se, então, que 50% dos manuais analisados omitem, em lugares introdutórios, qualquer tipo de explicitação das opções pedagógicas e/ou metodológicas adoptadas, o que significa que os seus autores não consideram relevante justificar junto dos usuários do seu manual, alunos e professores, os caminhos escolhidos.

Nesta perspectiva, os produtores de manuais escolares parecem mais empenhados em facilitar a intervenção e a prática pedagógica dos professores, bem como a aprendizagem dos diversos conhecimentos dos alunos em contexto escolar através das propostas de trabalho que apresentam, do que em mostrar a justeza, a coerência e a clareza das suas escolhas.

Esta prática encontra-se em descontinuidade com o que Lomas (2003) sugere quando assinala que estes instrumentos didácticos devem ser de algum modo “transparentes” e reflectir:

«[...] de forma clara e acessível as concepções linguísticas, psicopedagógicas e ideológicas que subjazem a qualquer proposta educativa.» (p. 275)

Se analisarmos o “destinatário” no texto de abertura por colecção, podemos observar que em M1 e M4 este é o professor. Apenas em M7-1 se referenciam como destinatários o professor e o aluno.

O manual da colecção M1, segundo os seus autores, encontra-se estruturado na perspectiva do aluno, em todos os níveis de escolaridade, de acordo com os programas e as novas orientações curriculares. Nele se enuncia: «[...] um percurso com vista à promoção da autonomia e da responsabilidade do aluno do 3º ciclo do ensino básico.» (M9-1).

Se atendermos às categorias “objectivos” e “metodologia”, podemos afirmar que, na maioria dos casos, elas não apresentam ocorrências nos “textos de abertura”.

Relativamente ao desenvolvimento de competências essenciais e específicas, somente M1 e M4 lhes fazem alusão:

«Os domínios do ouvir/falar, ler e escrever, assim como a análise e reflexão sobre o funcionamento da língua surgem interligados por meio de propostas de actividades diversificadas e lúdicas, as quais visam levar o aluno a agir de forma autónoma e responsável, facultando-lhe o desenvolvimento das competências do modo oral e do modo escrito, bem como o conhecimento explícito da língua» (M7-1).

Em M7-4, cuja publicação corresponde ao momento em que entrou em vigor a Reorganização Curricular, encontramos referência mais genérica a este tópico:

«As actividades propostas são múltiplas e variadas, visando promover a interacção das competências de recepção e de produção, nos domínios da escrita e da oralidade» (M7-4).

Todavia, é interessante verificar que no manual do 8º ano desta colecção houve uma progressão no grau de explicitação, que corresponderá a uma incorporação mais consistente das competências específicas caracterizadas no CNEB (2001):

«Para esta proposta, seleccionámos alguns dos textos que, pelas actividades apresentadas, melhor poderão proporcionar o desenvolvimento das competências específicas da Língua Portuguesa, nos domínios do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua» (M8-4).

Nos “textos de abertura”, M1 e M4 dão também conta dos conteúdos declarativos disciplinares seleccionados, de acordo com o programa, como, por exemplo, os diferentes tipos e géneros textuais a explorar (M7-4) ou os diversos domínios a serem trabalhados (M7-1):

«De acordo com esta orientação [do programa], optámos por organizar três grandes blocos (1, 2 e 3), dedicados, respectivamente, aos textos narrativos, aos poéticos e aos dramáticos. Em cada um destes blocos, incluímos outros textos de diferentes tipologias, favorecendo deste modo uma intertextualidade, que permitirá uma comparação de textos de origem diferente e temática idêntica. No bloco consagrado à narrativa, decidimos agrupar os textos por unidade temática» (M7-4);

«Os domínios do ouvir/falar, ler e escrever, assim como a análise e a reflexão sobre o funcionamento da língua surgem interligados por meio de propostas de actividades diversificadas e lúdicas [...]» (M7-1).

Em síntese, os textos de abertura, em vez de serem os *loci* de afirmação clara das opções pedagógico-didáticas e linguísticas dos autores, constituem quase espaços inexistentes e ignorados por alguns deles. Tal facto pode traduzir a preocupação, por parte de autores e de editores, em concretizar a prática pedagógica do professor e em apoiar as aprendizagens dos alunos. Todavia, o facto de alguns autores não explicitarem as suas escolhas em “textos de abertura” pode ter sido propositado, tendo em vista evitar uma provável redução do universo de adoptantes do “seu manual”, caso fossem enunciadas opções que poderiam não ser reconhecidas e aceites pelos professores.

Em relação às mudanças ocorridas no quadro da Reorganização Curricular, nota-se alguma incorporação dos conceitos que a caracterizam que, no entanto, varia, em intensidade, de manual para manual. É sem dúvida em M1 que se tornam mais visíveis aqueles conceitos; é também aqui que mais detalhadamente são esclarecidas as opções didáticas dos seus autores¹⁶¹.

¹⁶¹Convém não esquecer que TE foi das primeiras a promover acções para professores sobre a Reorganização Curricular. Também será conveniente lembrar que o Director-Geral da altura, Paulo Abrantes, era autor de livros da referida editora na área da Matemática. Tal leva-nos a inferir que houve um enquadramento mais forte do discurso oficial nesta editora e, consequentemente, nos produtos por ela disponibilizados.

5.2.2. O Metadiscurso nas Unidades Didáticas Iniciais

A maioria dos manuais do *corpus* está estruturada em várias unidades ou sequências didáticas, que se organizam segundo modos literários ou tipologias textuais. A maior parte destes livros contém também uma unidade inicial, “Unidade 0”, onde se apresenta a estrutura do manual e os conteúdos disciplinares e não disciplinares que nele serão objecto de desenvolvimento.

Por vezes, esta apresentação pode ocorrer noutro lugar do manual, na Unidade 1, como podemos verificar na colecção M2 — é aí que se fala dos textos e dos vários domínios a estudar:

«Nas suas páginas, muitos textos de muitos autores esperam que tu os leias, para te contarem histórias, te fazerem pensar, te divertirem ou te comoverem. Janelas abertas para o mundo, eles mostram-te muitos mundos e possibilitam um melhor conhecimento de ti mesmo e dos outros» (p. 14).

Todavia, como acontece com a colecção M4, observações e indicações, idênticas às anteriormente mencionadas, podem surgir em notas para o professor, no *Índice Geral*:

«O Programa apresenta uma lista de obras para leitura orientada, determinando que, desta lista, sejam seleccionadas de três a cinco obras. Dada a extensão de todas elas, optámos por reproduzir na íntegra um dos contos indicados: A inaudita guerra da Avenida Gago Coutinho de Mário de Carvalho. Este conto surge no bloco 1.f-Contos, acompanhado de linhas de leitura» (M8-4, p. 10).

Da análise das unidades iniciais realizada de acordo com as categorias adoptadas, “objectivos”, “metodologias” e “conteúdos”, pudemos verificar que as duas primeiras, quando contempladas, por vezes reenviam para os métodos de trabalho que vão ser utilizados no interior do manual, como acontece nas colecções M3 e M4:

«Do saber estudar, optámos, nesta sequência introdutória, pela consulta do prontuário ortográfico, do dicionário e da *Internet* (pp. 14-18), com exercícios que podem ser realizados nas aulas de estudo acompanhado.

No fundo, trata-se de saber se o aluno sabe manusear instrumentos de trabalho indispensáveis à sua autonomia no estudo. Uma avaliação que é depois retomada noutras sequências» (M8-3, p. 6).

A propósito das “metodologias”, são mencionados o trabalho em grupo ou individual, o trabalho interdisciplinar ou então técnicas de pesquisa e de estudo, como acontece em M7-4 e M7-1.

Ainda no que às metodologias diz respeito, o trabalho colaborativo, apesar do relevo especial que assume nos documentos oficiais, é obliterado no metadiscurso das unidades iniciais dos manuais, independentemente de, no seu interior, tal trabalho ser fomentado ou não. Na verdade, no conjunto dos manuais do *corpus* apenas M9-4 refere esta metodologia:

«[...] criar condições para a formação de um grupo de trabalho em que todos se sintam integrados» (p. 10)».

A categoria “conteúdos”, lugar privilegiado para se aceder à apropriação dos documentos oficiais pelos manuais escolares, permite perceber os conteúdos “declarativos” do programa e as obras de leitura integral como foco deste discurso inicial, embora, por vezes, se refira conteúdos “processuais”, como seja o uso de competências “essenciais” ou “específicas” (M3 e M4):

«[...] saber ler índices é uma competência transversal e transdisciplinar que importa desenvolver, no âmbito da aquisição de técnicas de estudo e de pesquisa» (M7-4; M8-4, p. 4).

Em M8-3 e M9-3, a propósito de actividades diferentes, o professor é remetido, em notas que lhe são expressamente dirigidas, para documentos que traduzem o espírito do discurso oficial:

«Antecipar o que o livro nos pode oferecer é, aliás, uma das situações educativas ligadas à «fluência de leitura», definida como competência essencial para o 3º ciclo» (M8-3, p. 8);

«Porquê a escolha do debate como situação educativa? A resposta está no documento do ME sobre as competências essenciais para o 3º ciclo [...]» (M9-3, p. 10).

Neste último caso, acaba por ser especificada a competência, o nível de desempenho e a situação educativa, seguindo mais de perto o documento também regulador da Reorganização Curricular, na área do Português, de autoria de Sim-Sim *et al.* (1997).

Já em M9-4 a situação é um pouco diferente pois, na Unidade 0, o aluno é orientado para as “competências específicas” dos “modos” escrito e oral, ainda que a propósito da avaliação diagnóstica:

«A realização destes jogos, para além do seu objectivo prioritário, poderá constituir um meio de avaliação de diagnóstico da expressão oral e escrita» (*idem*, p. 12).

Podemos concluir então que:

- i) Em 50% dos manuais do corpus não há explicitação das opções pedagógico-didácticas que são assumidas;
- ii) O enquadramento do discurso oficial sobre os manuais escolares parece neste particular ter sido fraco, pois nem todos os autores reconhecem aquelas orientações no seu discurso introdutório;
- iii) A maioria dos autores de manuais escolares menciona as orientações da Reorganização Curricular pelo menos no que concerne a algumas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente, o Estudo Acompanhado e ao uso de competências, com princípio organizador;
- iv) Ao nível das metodologias, o trabalho “colaborativo” e “autónomo” do aluno não é relevado na maior parte das colecções, o que significa

que não constituem preocupação explícita dos autores.

5.2.3. O Metadiscurso nas Unidades Didáticas

Com o intuito de prosseguirmos a indagação acerca da apropriação feita pelos autores dos manuais dos princípios orientadores da Reorganização Curricular, analisaremos agora o modo como é incorporada no seu metadiscurso, ao longo do livro didático a categoria “competências específicas”.

Quadro 35. A Categoria “Competências Específicas” no Metadiscurso

Manuais Escolares	Competência Específica
M7-1	+
M7-2	+
M7-3	+
M7-4	-
M8-1	+
M8-2	+
M8-3	+
M8-4	-
M9-1	-
M9-2	+
M9-3	+
M9-4	+

Como podemos constatar através da observação do quadro, a maior parte dos autores (75%) incorpora a categoria “competências específicas” em algum momento. Todavia, a sua ocorrência não é homogênea nem regular em todos os manuais e colecções.

Na colecção M1 (M7-1; M8-1; M9-1) no interior do manual, só se procede à especificação de determinados desempenhos, nos diferentes domínios, no início de cada unidade, de modo a que o aluno possa autoavaliar-se e averiguar até que ponto conseguiu determinados “saberes-fazer”:

«Quando terminares o estudo da Unidade 1, regressa a esta página e verifica se és capaz de: ◊ identificar e compreender textos que fazem

parte da comunicação social e interpessoal, tais como: notícias, entrevistas, bandas desenhadas, anúncios publicitários, símbolos de prevenção, rótulos e etiquetas, cartas e correio electrónico [...]» (M7-1, p. 23).

Relativamente à colecção M2, os manuais M7-2 e M8-2, no início da Unidade 1, referem-se muito genericamente às “competências”:

«Inúmeras actividades de oralidade, de escrita, de pesquisa, de criatividade desenvolverão as tuas competências, alargarão os teus conhecimentos, possibilitar-te-ão agradáveis momentos de trabalho individual e de grupo» (ibidem, p. 14).

Todavia, toda a colecção apresenta, a nível metodológico, exercícios de autoavaliação dos saberes no final de cada unidade. A partir de M8-2, os produtores também incluíram soluções e, em M9-2, uma nova rubrica “No final deves saber”, com o intuito de levar o aluno a desenvolver actividades de ‘metacognição’ em que lhe é apresentado um conjunto de desempenhos e de conteúdos:

«Sobre o texto narrativo: reconhecer as características do texto narrativo; reconhecer as partes constituintes da narrativa [...].
Expressão escrita: Biografia; nota biográfica; diário [...] (p. 74).

Em M9-4 aparece uma rubrica “O que vou aprender” que também se prende com a categoria “metodologias” e que aponta sempre para uma autoavaliação com soluções (autocorreção):

«Os alunos, quer tenham quer não tenham participado na elaboração dos instrumentos de avaliação, deverão conhecer previamente os aspectos que serão objecto de observação, bem como os critérios a ter em conta na avaliação a efectuar no âmbito dos diferentes domínios (OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER) e das diversas situações comunicativas» (p. 24-25).

A colecção M3 parece-nos ser aquela onde os princípios de classificação da Reorganização Curricular são mais visíveis visto que, no início

de cada unidade, são elencadas as diferentes competências, definidos os níveis de desempenho e especificadas as diversas situações educativas (M7-3; M8-3)¹⁶² consoante o que se encontra previsto em Sim-Sim *et al.* (1997). Em M4 (M7-4; M8-4) são escassas as referências às “competências específicas” excepto no interior do manual, de quando em vez, aos vários domínios.

Podemos concluir que, embora a maioria dos manuais analisados para o estudo considerem a categoria “competências específicas”, ela é abordada de um modo genérico. O modo como esta categoria ocorre não é regular nem idêntica em todos os manuais do *corpus*. A colecção M3 parece ser a única que sinaliza, de uma forma sistemática e fundamentada, as competências específicas, de acordo com os documentos orientadores da Reorganização Curricular.

Se até aqui observámos a ocorrência da categoria “competência específica” no *corpus* na definição que para ele é proposta, desconhecemos ainda o modo como ela é operacionalizada no interior do manual, nos diferentes domínios da disciplina de *Língua Portuguesa*. Tal aspecto será objecto de estudo nos pontos que se irão desenvolver de seguida.

5.2.4. Uma Síntese

Tendo analisado o metadiscurso nos doze manuais do *corpus*, é possível afirmar que os editores e autores incorporaram apenas em parte as inovações da Reorganização Curricular nos livros escolares que elaboraram e publicaram. Prevaleceu uma concepção do currículo, do ensino da língua e da literatura que pouco se afastava daquela que vinha sendo construída pela tradição. À partida tudo levaria a crer que com esta Reorganização, se evoluiria para um currículo de “integração”, mas, na prática, acabou por se impor um currículo de “colecção”.

Assim, não é de surpreender que os professores, como vimos no capítulo anterior, se tenham mostrado cépticos e resilientes em relação às

¹⁶²Convém também não esquecer que a inclusão destes aspectos não se deveu aos autores mas à editora, conforme vimos no Cap. 4, aquando das entrevistas aos autores e editores.

novas mudanças curriculares e que não tenham encontrado nos “novos manuais” quase nenhuma diferença.

A questão, muito mais profunda, é que os mesmos professores escolheram e utilizaram, como meros técnicos, estes mesmos manuais por alguns anos e não tiveram oportunidade de reflectir sobre os fundamentos teóricos utilizados, nem puderam com certeza avaliar a sua adequação no âmbito da sua experiência profissional.

Ora, seria de toda a conveniência que os manuais escolares não fossem para o professor um mero “projecto de acção”.

5.3. Os Domínios da Leitura e da Escrita nos Manuais Escolares

No ponto anterior, analisámos as referências à “competência específica” no *corpus* analisado. Todavia, o modo como as diferentes competências nucleares são desenvolvidas nos diversos manuais não se encontra ainda considerado.

É nosso intuito, então, averiguar nesta última parte da nossa pesquisa como os saberes disciplinares relativos aos domínios da escrita ou da leitura se encontram trabalhados nos livros didácticos.

A razão que fundamenta a nossa opção por apenas estes dois domínios prende-se ao facto de, em estudos anteriores (cf. Bento, 2000; Castro & Sousa, 1998), se ter verificado que a leitura é um dos domínios prevaletentes nos manuais escolares do ensino básico, com particular destaque para a compreensão do texto narrativo. A selecção da “expressão escrita” justifica-se pelo facto de, em investigações anteriores, se ter constatado que esta competência era muito pouco trabalhada em contexto escolar e pouco relevada nos manuais escolares; nos estudos já referidos, também se chegou à conclusão de que os saberes relativos ao modo escrito eram mais de natureza declarativa do que processual, o que significa que a selecção dos conteúdos nos livros escolares se orienta mais para ‘saber coisas sobre as palavras’ do que para “um saber-fazer coisas com as palavras” (Lomas, 2003). Será então que com a Reorganização Curricular o trabalho pedagógico sobre estes domínios

mudou nos manuais escolares? E, se mudou, como se operacionalizou tal mudança?

É o que pretendemos agora investigar ao determo-nos sobre a análise dos domínios de “escrita” e de “leitura” no conjunto dos doze manuais que constituem o nosso *corpus*.

Por questões que se prendem com a necessidade de impor limites ao trabalho analítico, analisaremos os referidos domínios na obra narrativa de leitura integral que é um dos “conteúdos” mais recorrentes nos diferentes manuais do 3º Ciclo do Ensino Básico, em função do que se encontra estabelecido no programa oficial de *Língua Portuguesa*.

5.3.1. O Domínio da Leitura

Ao focalizarmos o nosso estudo na obra de leitura integral, num primeiro momento, procedemos a um trabalho exploratório da obra narrativa *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello B. Andresen em todos os manuais do 7º ano, com a finalidade de averiguarmos da adequação do dispositivo teórico e instrumentação analítica seleccionada a este objecto. Verificada a impossibilidade de se construir um *corpus* constituído por obras comuns a todos os manuais, pelas razões já apontadas no Cap. 4, após observação das opções dos manuais que seleccionámos, delimitámos o seguinte objecto: para o sétimo ano de escolaridade, escolhemos analisar o conto de Vergílio Ferreira, *A Estrela*, que se encontra presente nos quatro manuais do nosso *corpus*; nos manuais do oitavo ano optou-se pelo conto *A Inaudita Guerra* de Mário de Carvalho; no nono ano de escolaridade, encontrámos uma razoável diversidade de obras que não permitiam a escolha de um texto comum aos quatro manuais seleccionados; decidimos então fazer uma escolha a partir do autor, já que pela obra tal não era possível, tendo a nossa opção recaído em Eça de Queirós, autor presente em todos os manuais, embora através de contos diferentes: *A Aia*, em M9-1 e M9-2; *No Moinho*, em M9-3, e *O Tesouro*, em M9-4.

Refira-se que esta opção não obstaculizou os objectivos da nossa investigação porquanto pretendíamos constatar os “modos” como a leitura era

trabalhada no texto narrativo e realizar inferências acerca de possíveis mudanças neste domínio.

5.3.1.1. A Obra de Leitura Integral

Relativamente à forma de presença dos textos narrativos em causa, verificámos opções díspares dos autores, variando de colecção para colecção e de editora para editora. Senão vejamos: no sétimo ano, a maior parte dos autores e editores decidiu integrar no manual o conto com supressões, excepto M7-1 que optou por incluir apenas um excerto¹⁶³. Já no oitavo ano, a maior parte dos autores integrou todo o conto no manual escolar, excepto M8-3 que indica que o texto contém supressões¹⁶⁴. No nono ano, a opção comum foi a de incluir todo o conto no manual, tendo a maior parte dos autores e editores indicado que o mesmo era reproduzido integralmente; todavia, M9-4 não menciona tal facto.

Autores e editores, como tivemos ocasião de verificar no Cap. 4, num primeiro momento, oscilaram entre incluir ou não todo o conto a estudar; a opção que os manuais escolares manifestam é tendencialmente a da inserção de todo o conto no respectivo manual escolar, ganhando corpo assim a concepção de “manual integrado” e globalizante que tudo acaba por abarcar tudo: textos, actividades, etc.

5.3.1.2. Características do Texto Principal

No “*corpus*” de manuais analisados, observámos que o conto seleccionado era acompanhado por um longo questionário, o “guião de

¹⁶³Se, por um lado, é resolvida desta maneira a polémica sobre os “direitos de autor”, por outro, é levantada uma nova problemática, a questão da leitura de “excertos” e não da obra na sua totalidade, o que cria novas condições de leitura da mesma. Com efeito, a integração de um determinado texto é já uma selecção por parte dos autores e da editora sobre o conhecimento a ser transmitido aos alunos; a inclusão do excerto é, pois, uma selecção secundária sobre uma selecção primária.

¹⁶⁴Neste caso, como se trata de um autor ainda vivo, é ilegal a reprodução na íntegra da obra, além de que a editora teve que pedir autorização ao respectivo autor para editar o texto com supressões. Todavia, o problema mantém-se pois as supressões correspondem a decisões dos autores e dos editores que se substituem ao autor.

leitura”, centrado na compreensão do texto, mas trabalhando, por vezes, em simultâneo, outros domínios.

O «guião de leitura», da responsabilidade dos autores dos manuais, ao mesmo tempo que pretende verificar a compreensão do conto, acaba por sancionar e normalizar a leitura dele feita pelos alunos e pelo(a) professor(a). Deste modo, são escolarizados “modos legítimos de ler” que nem sempre coincidem com os de outras comunidades de leitores¹⁶⁵.

Este guião, de índole interpretativa, opera cortes sobre o texto, retalha por vezes o conto, dividindo-o em “excertos” (M7-4; M9-3; M9-4), acto quase idêntico ao da realização de supressões. Esta opção é justificada por razões pedagógicas, em que ganha relevo a “motivação”:

«Optou-se por um estudo faseado dos excertos. Talvez haja um crescente interesse pelo texto que vem a seguir e há sempre aspectos novos. Doutra modo, ficaria demasiado extenso o Guião de Leitura» (A2).

No decurso da análise, verificámos ainda que alguns autores dos manuais incorporaram na “sequência” do estudo da obra integral outros textos, os “textos secundários”, que, pela temática proposta, pretendem auxiliar o aluno na exploração do conto e alargar os seus horizontes de leitura através das actividades que a propósito são sugeridas:

«As actividades, de facto, têm um carácter muito diferente do tal guião de leitura orientada. Os outros textos, a partir deles, propõe-se uma leitura mais solta, mais para estabelecer relações entre temas, por afinidade, por diferença. As actividades visam desenvolver uma competência que ainda não foi desenvolvida na unidade [...] É tudo mais solto nos outros textos enquanto no guião de leitura é mais rígido» (A2).

¹⁶⁵Um dos autores por nós entrevistados, afirma relativamente a este assunto: «Antes do aprofundamento da leitura, tem um guião de leitura orientada: Para compreender o texto, aprofundamento do texto, recursos expressivos e outras Actividades. Essa estrutura é minha. Foi assim que estruturei o guião de leitura orientada. Ele tem um grau de dificuldade crescente, um grau também de especificação crescente porque começa por fazer algumas perguntas muito gerais acerca do texto. Essa estrutura é decorrente da minha experiência de dar aulas. Isso está muito presente no livro. Antes de começar um texto e analisar quem é a personagem, qual o tema de que fala o texto, então vamos agora trabalhar parágrafo a parágrafo, aspecto a aspecto, em particular e em pormenor, terminando no estilo» (A2).

Todavia, tal como acontecia na selecção do texto principal, existe alguma heterodoxia nos manuais adoptados relativamente à existência de textos secundários, quer em função do ano de escolaridade quer em função da colecção¹⁶⁶. Com efeito, no sétimo ano, os manuais M7-2 e M7-3 apresentam texto secundário; no oitavo, somente M8-3 apresenta outros textos. Em relação ao nono ano, somente M9-3 e M9-4 os incorporam.

Se procedermos a uma análise por “colecção”, constatamos que apenas a colecção M3 se mantém coerente ao longo do ciclo, integrando sempre texto(s) secundário(s). Tal aspecto vem demonstrar, no plano metodológico, alguma inconstância nas opções dos autores de manuais escolares, evidenciando-se a ausência de um fio condutor coerente quer a nível de ano quer a nível de colecção.

5.3.1.3. Características do Texto Principal e dos Textos Secundários

Relativamente ao «texto principal», este é sempre de natureza literária e narrativa. O «texto secundário» apresenta características diversas como pode ser verificado no quadro seguinte:

¹⁶⁶No seio dos autores há quem discorde do modo como são inseridos tais textos secundários: «Nós não seguimos aquela estratégia de ter um texto nuclear e quinhentos mil textos à volta sobre isso» (A3).

Quadro 36. Características do «Texto Principal» e do «Texto Secundário» em Função da Natureza do Discurso e dos Modos Literários

Texto Secundário	Natureza do Discurso		Modos Literários		
	Não Literário %	Literário %	Narrativo %	Lírico %	Dramático %
M7-1 F=0	-	-	-	-	-
M7-2 F=4	25	75	50	50	0
M7-3 F=5	0	100	60	40	0
M7-4 F=0	-	-	-	-	-
M8-1 F=0	-	-	-	-	-
M8-2 F=0	-	-	-	-	-
M8-3 F=5	80	20	60	20	20
M8-4 F=0	-	-	-	-	-
M9-1 F=0	-	-	-	-	-
M9-2 F=0	-	-	-	-	-
M-93 F=7	28,6	71,4	71,4	28,6	0
M9-4 F=1	100	0	100	0	0

Se analisarmos de perto o quadro, podemos constatar que os textos que circundam o «texto principal», são, na sua maioria, «literários» e «narrativos» (14), mantendo uma linha de continuidade em relação ao «texto principal». Todavia, se focalizarmos a nossa análise na “coleção”, verificamos que M3 é a que apresenta uma maior variedade ao nível da «natureza» e dos «modos literários» do texto secundário; no sétimo ano, apresenta dois textos «líricos»; no oitavo, incorpora já quatro textos «não literários» e um «literário», um texto «lírico» e outro «dramático», embora continue a predominar o texto «narrativo»; no nono ano, volta a apresentar mais textos «literários» do que «não literários», bem como mais textos «narrativos» do que de qualquer outro modo, seja o «lírico» seja o «dramático». Daí que, *grosso modo*, possamos afirmar que não é dada aos alunos a oportunidade de expandir o leque de leituras, fixando-se fundamentalmente o seu universo no texto narrativo e literário.

Se confrontarmos estes dados com aqueles que foram obtidos em estudo anterior (Bento, 2000), podemos concluir, embora de forma necessariamente cautelosa¹⁶⁷, que, na educação básica, ao nível do «texto secundário», continua a ser marginalizado o estudo dos textos dramático e lírico, em detrimento do texto narrativo.

Os autores dos manuais escolares parecem ter sido “contaminados” pelas características do «texto principal» (narrativa literária), promovendo a intertextualidade tendencialmente com textos da mesma natureza, não possibilitando aos alunos amplificação do leque de géneros lidos.

No que diz respeito à tipologia do «texto secundário», detendo-nos nos dados constantes do quadro abaixo, podemos verificar que face aos dados recolhidos em Bento (2000), continua a predominar o «texto narrativo», seguido de textos «explicativo-expositivos» e «dialogais-conversacionais». A existência residual de textos descritivos e argumentativos leva-nos a concluir pela existência de restrições significativas relativamente aos tipos de texto a que os alunos têm acesso.

Quadro 37. Tipos de «Textos Secundários» no *Corpus*

Textos Secundários	Tipos de Texto					
	Narrativo %	Descritivo %	Argumentativo %	Explicativo-Expositivo %	Instrucional %	Dialogal-Conversacional %
7M-2 F=2	50	0	25	25	0	0
7M-3 F=5	20	0	0	20	0	60
8M-3 F=5	60	0	0	20	0	20
9M-3 F=7	71,4	14,3	0	14,3	0	0
9M-4 F=1	100	0	0	0	0	0

¹⁶⁷É de referir que o reduzido universo da amostra da nossa investigação não nos permite tirar ilações conclusivas e definitivas acerca da leitura do texto narrativo nos manuais escolares de *Língua Portuguesa*.

Em relação ao género textual que estes «textos secundários» apresentam, regista-se uma maior pluralidade. Com efeito, é possível encontrar textos informativos que nos relatam acontecimentos, como por exemplo, o do comício de Luther King em Washington (M7-2), o cerco de Lisboa na época medieval (M8-3) ou a biografia de Abraham Lincoln (M7-2), bem como narrativas que nos reenviam para a aventura ou o fantástico como acontece, por exemplo, com a narrativa ficcional de uma viagem no tempo futuro (M8-3); podemos ainda encontrar uma reportagem sobre Harry Potter (M9-4), anedotas (M8-3) ou até, um poema narrativizado (M9-3). Encontramos ainda poemas, nos diversos manuais analisados, narrativas em banda desenhada (M8-3), retratos (M9-3), etc.

5.3.1.4. Representações do Mundo nos Textos Linguísticos

Através da macrocategoria “representações do mundo” pretendemos captar diferentes “visões do mundo” que os textos patenteiam, bem como os “gostos” e os “valores” que os atravessam e que acabam por ser veiculados nas escolas e nas aulas. A realidade cultural não se encontra dissociada das “esferas” económica e política, antes relaciona-se com estas de uma forma constantemente dialéctica (Apple, 1989). Por conseguinte, o universo dos textos do manual escolar reflecte as diferentes discriminações consubstanciadas nas representações simbólicas de «classe», «sexo», «raça», «idade» e «incapacidades».

Quadro 38. Representações do Mundo nos «Textos Principais»¹⁶⁸

Manuais	Idade	Raça	Sexo	Tempo Histórico				Espaço		Incapacidades
				Passado	Presente	Futuro	Indeterminado	Público	Privado	
M7	Adulto e Adolescente	B	M				+	+		
M8	Adulto e Criança	Várias	M F	+	+			+	-	
M9-1; M9-2	Adulto e Criança	B	M F	+			+		+	
M9-3	Adulto e Criança	B	M F	+				+		+
M9-4	Adulto	B	M				+		+	

Legenda: M→Masculino; F→Feminino; B→Branca+→Presença

Se analisarmos o «texto principal» dos diferentes anos, podemos concluir, através da categorização proposta, que as diferentes obras de leitura orientada nos reenviam simultaneamente para o mundo infantil e dos «adultos», de género «masculino» e «feminino» e de «raça» branca. Por outro lado, os textos em análise focam um tempo distante, «indeterminado». Predomina a representação da aristocracia e da pequena burguesia num espaço que é fundamentalmente rural e «público». Estes traços embora remetam para referentes distantes da maioria dos alunos, podem todavia alargar os seus horizontes experienciais. Por último, os mundos que são ficcionados no texto principal do *corpus* não acolhem sujeitos marcados pelo traço «incapacidades», com excepção do texto principal de M9-3.

¹⁶⁸ Há nos manuais escolares, vários textos cujo referente são objectos e excertos cuja extensão não é suficientemente elucidativa para se poder categorizar.

Quadro 39. Representações do Mundo nos «Textos Secundários»

Manuais	Idade	Raça	Sexo	Tempo Histórico				Espaço		Incapacidades
				Passado	Presente	Futuro	Indeterminado	Público	Privado	
M7-2										
	Adulto e Criança	Branca	M							
	Adulto	Negra	M	+	+			+		
M7-3										
	Adulto	Branca	M	+					+	
	Adolescente	Branca	M							
	Adulto e Adolescente	Branca	M				+	+		+
M8-3	Adulto	Branca Árabe Várias	M	+				+		
	Adulto	Branca; Várias	M	+				+		
	Adulto	Branca	M F	+		+		+		
	Adulto	Branca	M F		+			+		
M9-3	Adulto	Branca	M F	+					+	
	Adulto	Negra	M F						+	
			M F	+					+	
	Adolescentes Adultos	Branca	M F	+				+		
	Adulto	Branca	F						+	
	Adulto	Branca	F	+				+		
M9-4	Adolescente	Branca	F M		+			+		

Legenda: M→Masculino; F→Feminino; +→Presença

Pela observação do quadro, relativamente ao texto «secundário» que os manuais da amostra integra, podemos verificar que, na verdade, continua a prevalecer o mundo «adulto», de «raça» branca» e essencialmente androcêntrico, embora existam textos em que coabitam o mundo masculino e

feminino (M9-3 e M9-4). Em relação à «classe», *grosso modo* o universo textual reenvia para cenas da vida burguesa, em «público» e situadas num tempo «passado». No que diz respeito a «incapacidades», apenas um texto narrativo coloca em cena uma personagem com essas características (M7-3).

5.3.1.5. Representações do Mundo nos Textos Icónicos

Ao longo do texto da obra de leitura integral aparecem ilustrações relacionadas com o texto principal. Normalmente estas imagens têm uma função parafrástica relativamente ao texto representando objectos, pessoas ou objectos e pessoas em conjunto.

No conjunto dos manuais do sétimo ano, encontramos predominantemente ilustrações de personagens dos textos (7), de objectos e personagens (4) ou somente de objectos (3), como a estrela, o campanário, como acontece em M7-4. No caso das personagens, representam-se predominantemente adultos, do «sexo» feminino e masculino, «raça» branca e pertencentes ao mundo rural.

Nos manuais do oitavo ano em que a obra de leitura integral é o conto a *Inaudita Guerra*, o mais frequente é encontrarem-se imagens que representam cenas de acção com pessoas, «adultos» de «raça» vária (branca e negra), fundamentalmente do «sexo» masculino com objectos bélicos e acompanhados de animais.

Por fim, no nono ano, encontramos imagens que representam essencialmente ora personagens ora personagens e objectos, ocorrendo ocasionalmente representações de objectos (M9-2). Uma vez mais, o mundo representado é fundamentalmente adulto, “branco” e envolvendo vários grupos e estratos sociais: a burguesia (M9-3; M9-4), a nobreza (M9-2; M9-3) ou o povo (M9-1; M9-2).

Em síntese, pode dizer-se que a função do texto icónico continua a ser principalmente “decorativa”, não propondo movimentos interpretativos complexos, parafraseando o texto linguístico, abdicando de explorar novos horizontes de leitura. Ocasionalmente, outras orientações podem ser identificadas. Em M8-4 aparecem duas imagens no início do texto linguístico

com perguntas que visam conduzir o aluno à reflexão sobre o texto icónico e sobre o texto linguístico neste último caso, numa estratégia de antecipação. Trata-se de uma fase de pré-leitura:

«A fotografia que aqui reproduzimos surpreende por retratar simultaneamente pessoas de épocas distintas, num mesmo local. Que elementos te permitem distinguir uma e outra época?» (p. 164).

5.3.1.6. Natureza do Metadiscurso

5.3.1.6.1. Fichas Informativas

No manual escolar, a unidade didáctica sobre a obra de leitura integral inclui fichas de índole vária. Entre estas fichas ganham relevo as «fichas informativas», fichas que poderão ser de natureza “compósita”, quando contêm simultaneamente informação e exercícios sobre tópicos de um ou vários domínios da disciplina, ou “não compósita”, no caso de darem exclusivamente informação acerca de qualquer conteúdo. Uma grande parte dos manuais da amostra apresenta uma ficha informativa “não compósita” sobre o autor e a sua obra, como podemos verificar no quadro que se segue:

Quadro 40. Natureza das Fichas Informativas do Guião de Leitura do «Texto Principal»

Manual	Escrita		Leitura		Oralidade		Funcionamento da Língua	
	Compósita	Não Compósita	Compósita	Não Compósita	Compósita	Não Compósita	Compósita	Não Compósita
M-1	-	-	+	-	-	-	-	-
M7-2	-	-	-	+	-	-	-	-
M7-3	-	-	-	-	-	-	+	-
M7-4	-	-	-	-	-	-	-	-
M8-1	-	-	-	+	-	-	-	-
M8-2	-	-	-	+	-	-	-	-
M8-3	-	-	-	-	-	-	-	-
M8-4	-	-	+	-	-	-	-	-
M9-1	-	-	-	+	-	-	-	-
M9-2	-	+	-	+	-	-	-	+
M9-3	-	+	+	-	-	-	-	+
M9-4	-	-	+	-	-	-	-	-

Todavia, surgem em alguns manuais fichas “compósitas” onde por exemplo, como acontece no manual M7-1, é fornecida a biobibliografia do autor ou surge um artigo sobre o autor da obra em estudo, como é o caso de M8-4.

Em M9-3 e M9-4, as três fichas “compósitas” respeitantes ao domínio da leitura focam, respectivamente, questões respeitantes às categorias da narrativa e à teoria da narrativa.

5.3.1.6.2. Fichas Didáticas

Para além das «fichas informativas», o manual escolar contém fichas «didáticas» para os alunos que incidem sobre aspectos a estudar no texto principal ou no secundário, nos domínios da leitura, da escrita, da comunicação oral ou do conhecimento explícito da língua.

No caso do nosso *corpus*, as «fichas didáticas» têm a forma de um questionário longo e global sobre o texto, configurando um guião de leitura.

Analisadas estas fichas de acordo com as categorias descritas no Cap. 3, obtivemos os resultados apresentados no quadro seguinte:

Quadro 41. Natureza das Fichas Didáticas no Manual

Manual	Tipo de Controlo		Relação com o Texto		Natureza dos Suportes		Grau de Insularidade		
	Mais Forte %	Menos Forte %	Mais Forte %	Menos Forte %	Literário %	Não Literário %	Maior Suficiência %	Menor Suficiência	
								Pesquisa %	Interdisciplinaridade %
M7-1 (F=65)	69,2	30,8	90,8	9,2	100	0	70,8	29,2	0
M7-2 (F=87)	37,9	60,9	92,0	8,0	93,1	6,9	96,6	3,4	0
M7-3 (F=38)	63,2	36,8	97,4	2,6	97,4	2,6	100	0	0
M7-4 (F=58)	58,6	41,4	96,6	3,4	98,3	1,7	91,4	8,6	0
M8-1 (F=188)	92,0	7,9	94,7	5,3	14,4	85,6	98,9	1,0	0
M8-2 (F=61)	52,5	47,5	93,4	6,6	85,2	14,8	82	18,0	0
M8-3 (F=90)	74,4	25,6	100	0	100	0	97,8	1,1	1,1
M8-4 (F=41)	80,5	19,5	85,4	14,6	70,8	29,2	92,7	7,3	0
M9-1 (F=147)	95,2	4,8	95,9	4,1	100	0	85,7	14,3	0
M9-2 (F=50)	70,0	30,0	96	4	96	4,0	96	4,0	0
M9-3 (F=168)	94,7	5,3	98,2	1,8	98,2	1,8	100	0	0
M9-4 (F=56)	82,1	17,9	98,2	1,8	100	0	100	0	0

Tendo em conta os elementos disponibilizados no quadro, verificamos que o tipo de controlo que predomina nas actividades é «mais forte», o que significa que a “voz epistémica” prevalece: as coisas que os alunos podem fazer com as palavras são fortemente balizadas pela voz autoral. Todavia, em M8 e M9 ocorrem instruções que revelam um tipo de controlo que flutua entre «mais forte» e «menos forte» no discurso dos autores.

No «guião de leitura», a maioria dos exercícios propostos pelos diversos manuais está ligada ao conto; daí a sua «relação com o texto» principal ser sistematicamente «mais forte».

No que concerne à «natureza dos suportes», como podemos observar, prevalecem os de índole literária. Podemos constatar no entanto que, embora com uma frequência reduzida, na maioria das fichas didáticas dos manuais

analisados também se utilizam suportes «não literários» (M7-2; M7-3; M8-1; M8-2; M8-4; M9-2; M9-3) como, por exemplo, textos biográficos sobre os autores¹⁶⁹.

As instruções das fichas didáticas envolvem informação que na maior parte dos casos se encontra nos manuais observados; por isso o grau de «suficiência» destes é «maior». Este dado encontra-se em congruência com as características que estes suportes didáticos têm assumido nos últimos anos, tornando-se num livro escolar de estrutura totalizante que, por isso, se apresenta como ‘auto-suficiente’.

Não quer isto dizer que, na maioria dos manuais da amostra (M7-1; M7-2; M7-4; M8-1; M8-2; M8-3; M8-4; M9-1; M9-2), não surjam algumas actividades de «pesquisa» que remetem para outros materiais como dicionário(s) de espécie vária, obras diversas ou para o uso da *Internet*:

«Recolhe, numa obra sobre mitologia ou na Internet, informações sobre Clio, a musa da História [...]» (M8-4, p. 173).

O “estudo do conto”, proposto em alguns dos manuais da amostra, não se cinge ao «texto principal»; como já vimos, os autores dos manuais recorrem a outros textos, os «textos secundários», que interagem com o texto principal. Na maioria das vezes, estes textos são acompanhados de questionários que agora submetemos a análise:

¹⁶⁹ Estas fichas não são consideradas fichas informativas porque predominam exercícios sobre os vários domínios.

Quadro 42. Natureza das Fichas Didáticas no «Texto Secundário» do Manual

Manual	Tipo de Controlo		Relação com o Texto Principal		Natureza dos Suportes		Grau de Insularidade		
	Mais Forte %	Menos Forte %	Mais Forte %	Menos Forte %	Literário %	Não Literário %	Maior Suficiência %	Menor Suficiência	
								Pesquisa %	Interdisciplinaridade %
M7-3 (F=12)	100	0	100	0	100	0	100	0	0
M8-3 (F=22)	31,9	68,1	95,5	4,6	22,7	77,3	100	0	0
M9-3 (F=42)	71,4	28,6	42,9	57,1	59,5	40,5	100	0	0
M9-4 (F=15)	73,3	26,6	6,7	93,3	0	100	93,3	6,7	0

Pela observação do quadro¹⁷⁰, podemos concluir que, *grosso modo*, os exercícios que rodeiam os «textos secundários» seguem a mesma tendência daqueles que circundam o «texto principal».

Todavia, no que concerne à categoria «tipo de controlo», no manual M8-3 prevalece a categoria «menos forte», o que significa que é dada mais autonomia ao leitor, à sua subjectividade e aos seus conhecimentos prévios:

«1. A história, ao que parece, faz-se de homens inteligentes e de algumas felizes coincidências. 1.1. Como preparou D. Afonso Henriques a tomada de Lisboa? 1.2. Em que medida podemos considerá-lo um herói bafejado pela sorte?» (M8-3, p. 174).

No que respeita a «relação com o texto» principal, esta categoria tem expressão diferenciada nos manuais considerados predominando ora o texto «literário» (M7-3) ora o «não literário» (M9-4). A existência de textos «não literários» corporiza-se na utilização de textos utilitários, bandas desenhadas ou reportagens (cf. M8-3; M9-3).

¹⁷⁰No caso do manual M7-2, embora contenha textos secundários, estes não apresentam qualquer enquadramento interpretativo. Por conseguinte este manual não foi considerado no Quadro.

Por fim, relativamente à categoria «grau de insularidade», a maior parte dos exercícios propostos remeter para os textos secundários a que estão associados. Todavia, em M9-4 encontra-se um exercício de «pesquisa» que acaba por seguir um tipo de orientação já encontrado nas fichas didáticas do «texto principal»:

«Eça de Queirós, o autor de “O tesouro”, é considerado um dos maiores romancistas da literatura portuguesa. [...] Entretanto, o que te propomos desde já é que procures informações sobre a vida e a obra deste escritor. Poderás consultar uma enciclopédia, um dicionário de literatura, a Internet... » (M9-4, p. 72-2).

Algumas das actividades relacionadas com os textos secundários merecem destaque particular no “Livro do Professor”, o que dá nota de importância que lhes é conferida. Um exemplo:

«Este texto, como aliás o conto estudado, pode servir de ponto de partida para o estudo da influência árabe em Portugal [...]. Um trabalho que pode ser partilhado entre outras por História, Educação Visual e, naturalmente, Língua Portuguesa» (M8-3, p. 174).

É de referir ainda que o domínio da leitura nas «fichas didáticas» é trabalhado conjuntamente com os outros domínios, sobretudo a escrita e o funcionamento da língua¹⁷¹.

5.3.1.6.3. Características das Actividades de Leitura

A análise das actividades de leitura associadas à obra de leitura integral presentes nos manuais do *corpus* permitiu obter os dados presentes no quadro seguinte, que decorrem da aplicação das grelhas oportunamente apresentadas (Cap. 3)¹⁷².

¹⁷¹Apenas a colecção M1 privilegia o estudo da competência da leitura separadamente. No entanto, o manual M9-1 transgride a “regra” da colecção e apresenta nas «fichas didáticas» exercícios sobre o funcionamento da língua.

¹⁷²Estes dados são obtidos através da aplicação da grelha a todos os itens do guião em cada manual.

Quadro 43. Características das Actividades de Leitura do «Texto Principal»

Manual	Produto		Processo	Factores			Objectivo da comunicação	
	Significados %	Conceitos %		Sujeito %	Texto %	Contexto %	Recreativa %	Informativa %
M7-1 (F=65)	73,9	7,7	18,5	15,4	84,6	0	4,6	95,4
M7-2 (F=87)	13,9	27,6	58,6	29,9	66,7	3,4	10,3	88,5
M7-3 (F=38)	60,6	36,8	27,0	0	100	0	0	100
M7-4 (F=38)	15,8	15,8	68,4	18,4	81,5	0	18,4	81,6
M8-1 (F=188)	0	28,2	71,8	1,1	98,9	0	1,1	98,8
M8-2 (F=52)	7,7	50	42,3	23,1	76,9	0	11,5	88,5
M8-3 (F=85)	34,1	23,5	42,4	2,4	97,7	30,6	2,3	97,7
M8-4 (F=41)	19,5	43,9	36,5	2,5	75,6	4,9	17,1	75,6
M9-1 (F=122)	0	13,1	86,9	11,4	88,5	0	0	100
M9-2 (F=48)	0	60,4	39,5	37,5	62,5	4,2	16,7	83,3
M9-3 (130)	0	31,5	68,5	68,5	100	1,5	16,2	83,8
M9-4 (F=46)	4,3	30,4	65,2	32,6	73,8	15,2	17,4	82,6

Se atendermos aos dados do quadro, podemos concluir que na maioria das unidades analisadas são valorizados, em cerca de dois terços dos manuais, em primeiro lugar, aspectos do “processo de leitura”. Ao nível do “produto”, normalmente privilegiam-se os «conceitos» em detrimento dos «significados». Tal não exclui, porém, que em alguns manuais, como em M7-2, M7-4 e M8-3, os valores atingidos nestas duas últimas subcategorias sejam muito equivalentes entre si ou até mesmo idênticos. Se é possível falar de um

enfoque privilegiado na dimensão processual de leitura, é de registrar que é no oitavo ano que esta perspectiva encontra menor acolhimento.

Não constitui objecto do nosso estudo analisar de uma forma exaustiva os “aspectos processuais” da leitura, até porque consideramos que esta matéria é vasta e que poderia, por si mesma, constituir objecto de uma outra pesquisa. Algumas observações, no entanto, devem ser feitas a este propósito.

Por um lado, os saberes dos alunos acerca do texto narrativo e leitura integral são construídos e/ou avaliados pelo «guião de leitura» em moldes estruturalistas, com a ocorrência de itens que têm como objecto categorias da narrativa como a personagem, o tempo, o narrador, etc. (cf. Dionísio, 2000 1998; Bento, 2000; Araújo, 2006), uma orientação que diversos estudos têm registado. Em alguns manuais, como em M7-1 e M8-1, o texto narrativo é analisado, em parte, na perspectiva tipológica, valorizando aspectos sequenciais e discursivos do «texto narrativo» cujas ‘categorias’ fundamentais são, como vimos no Cap. 3, “situação inicial”, “complicação”, “resolução” e “moral” (cf. Adam, 1987):

«Procura os seguintes momentos no conto e enumera essas 42 sequências de acordo com a ordem com que surgem no texto de Mário de Carvalho.

Situação Inicial: □ Então, misturaram-se as datas de 4 de Junho de 1148 e de 29 de Setembro de 1984. □ Clio adormeceu e atou dois fios na tapeçaria da História [...] (M8-1, p. 187)».

Por outro lado, são reconhecíveis instruções de leitura que reenviam para a compreensão do texto na sua globalidade, para o estabelecimento de relações intertextuais ou que até solicitam juízos de valor por parte do leitor, colocando a tónica nos “processos” de leitura:

«Finalmente, a mãe do Pedro descobre que ele tem a estrela no seu quarto. Resume este episódio» (M7-3, p. 154);

«Prossegue a leitura mas antes formula hipóteses sobre os acontecimentos que se seguirão. Deves ter em consideração o levantamento de indícios que realizaste na questão 4» (M9-4, p. 63);

«Indica a parte do conto de que mais gostaste e diz porquê» (M7-1, p. 185).

Em alguns dos manuais analisados (M7-4; M8-1; M8-4), encontramos situações que envolvem actividades de “pré-leitura” do conto, entendidas como etapa de preparação e motivação do aluno para a sua leitura e análise:

«Sobre este conto, para além do título, dir-te-emos apenas que a personagem principal é um rapazinho observador e determinado. Com estes elementos, como imaginas a história que vais ler? Apresenta a tua hipótese e confronta-a com os teus colegas» (M7-4, p. 184);

«Com base no título do conto e na ilustração da capa, antecipa algumas hipóteses relativamente à história que vais ler» (M8-4, p. 165).

No «guião de leitura» podemos ainda encontrar itens que apontam para “processos de elaboração” que apelam para a integração de conhecimentos ou até mesmo para a resposta afectiva (Giasson, 1993):

«Que importância atribuías a cada uma destas personagens ao desaparecimento da estrela? Procura explicar as respectivas razões» (M7-2, p. 15).

Paralelamente aos processos “elaborativos” activados por exercícios desta natureza, encontramos nos manuais exercícios que incidem sobre “macroprocessos” como a identificação das ideias principais do texto, bem como a realização de sínteses ou de resumos:

«O excerto que se segue foi retirado do conto «A Estrela», de Vergílio Ferreira. Lê-o atentamente e retira a ideia principal, justificando» (M7-1, p. 182).

Alargando a análise à categoria «Factores», podemos verificar, pela observação do quadro 43, a prevalência da subcategoria «texto» em detrimento do «sujeito» e do «contexto», o que significa uma forte valorização das características textuais em detrimento da “voz” do leitor ou da situação de leitura.

«Faz o levantamento das personagens secundárias» (M7-1, p. 153).

Quanto aos «Modos de Realização» da leitura, a maior parte dos manuais não especifica as suas condições; só muito pontualmente encontramos algumas indicações por parte de alguns autores (M7-2; M7-4; M8-1; M8-3; M8-4; M 9-4) em algumas actividades. Apenas um único manual indica o modo de realização da leitura a seguir à pré -leitura:

«Inicia agora a leitura silenciosa do conto, parando sempre que encontrases propostas de actividades [...]» (M7-4, p. 184).

A não consideração explícita das subcategorias «leitura em voz alta» e «leitura silenciosa» significa que os autores de manuais não consideram estas modalidades.

Por fim, no que respeita à categoria «Objectivos de Comunicação», através da observação do quadro podemos concluir que relativamente às subcategorias «recreativa» e «informativa», correlacionadas com as intenções e sentidos com que se lêem os textos nas sala da aula, prevalece a prática de uma «leitura informativa» do texto, mesmo que ele seja literário.

Assim, a leitura que é feita da obra integral e do texto literário torna-se numa prática “heterodeterminada”, regulada pela extracção da informação.

A par de uma leitura informativa do texto, muitas vezes nos manuais analisados, encontrámos remissões nas páginas da obra de leitura orientada (M2; M3; M4) para a leitura de outras obras, para um estudo contrastivo e alargado de textos, mais em conformidade com os níveis de desempenho postulados em *Sim-Sim et ali* (1997: 64-65), com objectivos de índole recreativa.

5.3.1.6.4. Características das Actividades de Leitura nos Textos Secundários

Como já vimos antes, alguns manuais do *corpus* apresentam na(s) unidade(s) dedicadas à obra de leitura integral, outros textos de natureza diversa que “dialogam” com o «texto principal». Alguns autores dos manuais também associaram a estes textos propostas de actividades no domínio da leitura.

O quadro seguinte referencia essas actividades de acordo com a categorização explicada no Cap. 3.

Quadro 44. Características das Actividades de Leitura sobre o «Texto Secundário»

Manual	Produto		Processo	Factores			Modos de Realização		Objectivo da Comunicação	
	Significados %	Conceitos %		Sujeito %	Texto %	Contexto %	Leitura Silenciosa %	Leitura em Voz Alta %	Recreativa %	Informativa %
M7-3 (F=12)	75	25	0	41,7	58,3	0	0	0	0	100
M8-3 (F=22)	9,6	76,1	14,3	4,7	90,6	4,7	0	0	0	100
M9-3 (F=36)	38,9	47,2	13,9	5,6	94,5	0	0	0	5,6	94,5
M9-4 (F=16)	12,5	68,8	18,7	12,5	87,5	0	0	0	12,5	87,5

Observando o quadro apresentado, verificamos que, no que respeita às categorias «produto» e «processo», contrariamente ao que acontecia com o «texto principal», há uma desvalorização dos aspectos processuais de leitura, em detrimento das características do “produto”, nomeadamente através da categoria «conceitos».

Nesta medida, os «textos secundários» não servem de base para a diversificação das actividades de leitura dos alunos, mas para reiterar ou mesmo para tornar mais redutoras as orientações que as regulam. Replicam-se,

pois, estratégias de construção de sentido similares às identificadas nas actividades do «guião»:

«Localiza a acção no espaço» (M7-3, p 162);

«Faz o levantamento dos vocábulos pertencentes ao campo lexical de “moinho”» (M9-3, p. 79);

«A leitura do título e da entrada da reportagem e ainda da legenda que acompanha a fotografia permite obter de imediato um conjunto de informações. Indica-as: a) título do filme; nome do realizador; c)número de ordem do filme (no conjunto da série) [...]» (M9-4, p. 71).

Em relação às restantes categorias, como «factores», «modos de realização» e «objectivos de comunicação», o conteúdo das fichas dos «textos secundários» reforça a tendência registada no «texto principal», não apresentando, deste ponto de vista, inovações significativas.

Podemos concluir, por isso, que, ao invés da função para a qual o «texto secundário» certamente terá sido inserido, a de abrir janelas de leitura para os alunos e de os fazer interagir activa e criativamente com o texto, de os fazer contactar com a multiplicidade dos géneros textuais, favorecendo a construção de relações de intertextualidade, acaba-se a duplicar o que o «texto principal» propicia.

De facto, contrariamente ao que o Programa de *Língua Portuguesa* postula, a maioria das actividades que acompanha o «texto secundário» não permite:

«[...] interacções criativas com os textos, [não] contribuindo, assim, para aprofundar o prazer de ler» (1991: 20).

Julgamos importante deixar agora registadas notas de síntese acerca do que temos vindo a concluir sobre o domínio da leitura nas actividades dos manuais do *corpus*.

No universo das obras de leitura integral, o texto narrativo é o objecto privilegiado seja enquanto “texto principal” seja enquanto “texto secundário” não se diversificando o tipo de textos de modo a que os alunos possam contactar com uma maior diversidade discursiva, temática e tipológica.

O conjunto de instruções do «guião de leitura» do «texto principal» evidencia um controlo «mais forte», reflectindo a voz autoral. As actividades propostas correlacionam-se sobretudo com o «texto principal» e deixam perceber um princípio de “auto-suficiência”, em linha de com a tendência actual do manual de ser um objecto “totalizante”.

O texto continua a ser “pretexto” para a extracção de informação e/ou o treino de conteúdos memorizados, ao arrepio daquilo que o *Programa de Português* (1991) refere e o que o *Currículo do Ensino Básico* (2001) preconiza em relação ao desenvolvimento da competência leitora: «[...] desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas» (p. 9).

A didáctica da leitura presente no «guião de leitura» do «texto principal» bem como a dos «textos secundários» é ainda muito marcada pelas abordagens estruturalistas. Enquanto que o «guião» apresenta operações que valorizam a dimensão processual de leitura, nos «textos secundários», encontramos sobretudo itens que a sinalizam enquanto “produto”.

Todavia, algo estará a mudar na forma como os manuais escolares passam a representar o domínio da leitura. Há indícios de que uma abordagem de índole mais discursiva e processual começa a ganhar visibilidade, através de selecção de estratégias mais consentâneas e eficazes em relação aos objectivos delineados.

5.3.2. O Domínio da Escrita

A análise do domínio da escrita nos manuais do *corpus*, no âmbito do estudo da obra de leitura integral, permite concluir que a competência de expressão escrita se encontra trabalhada de uma forma muito residual, aliás à semelhança do que havíamos identificado em estudo anterior (Bento, 2000).

No quadro seguinte, encontramos dados relativos às actividades de escrita presentes seja no «texto principal» seja no «texto secundário»:

Quadro 45. Características das Actividades de Escrita nos Textos Principais e Secundários

Manuais	Produto	Processo
M7-1	+	-
M7-2	+	-
M7-3	+	-
M7-4	+	-
M8-1	-	-
M8-2	-	+
M8-3	+	-
M8-4	+	-
M9-1	+	-
M9-2	+	+
M9-3	+	-
M 9-4	-	+

Como podemos observar através do quadro, a maior parte das tarefas propostas pelos autores dos manuais de 7º ano nos «Guiões de Leitura» aponta para um trabalho não processual sobre esta competência, valorizando-a enquanto “produto” (quer a nível do texto principal ou dos textos secundários), obliterando a complexidade desta modalidade verbal, que envolve: «[...]um conjunto de processos e de operações que não se reduzem exclusivamente às operações de textualização [...]» (Castro & Sousa, 1998: 59).

Vejamos um exemplo das características das actividades propostas no «guião»: «Participaste ou assististe a um desfile? Descreve-o» (M8-3, p. 173-3).

Considerando como variável o ano de escolaridade, iniciamos uma análise detalhada pelos manuais do 7º ano. Pela observação do quadro 46, podemos concluir pela existência de uma clara tendência para a valorização de actividades de “produto” em detrimento das “processuais”.

Quadro 46. Características das Actividades sobre a Escrita nos Manuais do 7º Ano

Unidade	Produto	Processo			Factores			Modos de realização		Objectivos Comunicativos	
		Planificação %	Textualização %	Revisão %	Sujeito %	Texto %	Contexto %	Autónoma %	Dependente %	Criativa %	Utilitária %
M7-1 (F=1)	100	0	0	0	0	100	0	100	0	100	0
M7-2 (F=3)	100	0	0	0	33,3	66,6	0	33,3	66,6	66,6	33,3
M7-3 (F=3)	66,6	0	33,3	0	66,6	33,3	0	100	0	66,6	33,3
M7-4 (F=8)	75	12,5	12,5	0	0	75	25	50	50	75	25

A nível de escrita processual, encontrámos apenas duas tarefas em M7-3 e M7-4 nas quais se pede ao aluno que proceda ao resumo do texto que está a estudar, orientando-o através de identificação de uma série de passos (planificação):

«Resume o que se passou, procedendo do seguinte modo:

- a. Observa o acetato que o (a) teu(tua) professor(a) vai projectar.
- b. Ordena as imagens.
- c. Resume os acontecimentos que as vinhetas ilustram» (M7-4, p. 194).

No caso transcrito, estão presentes as operações de «planificação» e de «textualização», caso único em todos os manuais do sétimo ano.

Contrastando estes factos com a orientação que pode ser encontrada em Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 81-82), relativamente ao desempenho dos alunos a nível da expressão escrita no 3º Ciclo, encontramos muito aquém do que é solicitado nesse documento-base, fixando-se os autores dos manuais apenas em algumas dimensões de escrita, descurando:

«[...] o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nelas envolvidas — nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir» (p. 30).

A maior parte das tarefas de escrita envolve, nos manuais analisados, o factor «texto», embora se considere, por vezes, ou o «sujeito» ou o «contexto», como podemos observar nos exemplos a seguir transcritos:

«Imagina os versos que o Cigarra dedicou ao Pedro» (M7-3, p. 155);

«Faz um texto semelhante, tendo por base diferentes aproveitamentos de sentido da palavra «lua» (M7-3, p. 160).

Observando os dados a partir das categorias «modos de realização» e «objectivos comunicativos», podemos reconhecer o predomínio de práticas «autónomas» e «criativas» em detrimento de uma escrita «dependente» e «utilitária» em quase todos os manuais do 7º ano de escolaridade, quer no texto principal quer nos textos secundários, como acontece em M7-3:

«Recria um fim diferente para o conto A Estrela» (M7-3, p. 155-2);

«Podes imaginar outra visita, inventando o asteróide que bem entenderes» (M7-3, p. 163-2).

Como excepção, encontramos em M7-2, a ocorrência de uma escrita «dependente»:

«Procura documentar-te sobre a vida e obra de Martin Luther King; «Selecciona os dados recolhidos e elabora a sua biografia» (M7-2, p. 17-6).

Em contrapartida, em M7-4 encontramos, em igual número, casos de escrita «autónoma» e «dependente», embora prevaleça a valorização de uma escrita ainda «criativa»:

«Na noite em que Pedro roubou a estrela, escreveu uma página do seu diário, relatando o que se passou e as suas emoções» (M7-4, p. 195-1.3.).

Podemos afirmar que práticas de escrita que visem o desenvolvimento desta competência no 7º ano e que produzam contextos de “situação” não escolar com variação de “intencionalidade comunicativa” são praticamente inexistentes.

Na verdade, em todos os manuais se remete fundamentalmente para actividades cujo objectivo é redigir um texto narrativo cujo desfecho é diferente daquele que o texto apresenta:

«Possivelmente, ao leres este conto, achaste a história bonita mas com um final muito triste. Reescreve a parte final do conto de forma a conduzires a acção para um desenlace feliz» (M7-2, p. 17).

Aparecem todavia outras propostas, embora escassas, de distintos géneros textuais a redigir como a bibliografia de um autor, poemas, notícias ou até páginas de diário.

Apenas em M7-3 e M7-4, nas actividades propostas, se aponta, embora pontualmente, para um desenvolvimento efectivo da expressão escrita através da criação de contextos de situação comunicativa e da variação da intencionalidade comunicativa dos interlocutores, promovendo-se a propósito a redacção de diferentes géneros de texto como sejam a elaboração de diálogos ou a redacção de uma carta familiar:

«Redacção de um diálogo entre os pais de Pedro, em que a mãe se opõe à decisão do pai de mandar o filho recolocar a estrela no sítio de onde a tinha tirado» (M7-4, p. 195-1.5).

Tendo ainda em consideração a variável ‘ano de escolaridade’, passemos então a análise dos manuais do 8º ano e observando os dados apresentados no quadro seguinte:

Quadro 47. Características das Actividades sobre a Escrita nos Manuais do 8º Ano

Unidade	Produto	Processo			Factores			Modos de realização		Objectivos Comunicativos	
		Planificação %	Textualização %	Revisão %	Sujeito %	Texto %	Contexto %	Autónoma %	Dependente %	Criativa %	Utilitária %
M8-1 (F=0)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M8-2 (F=1)	0	0	100	0	100	0	100	0	100	100	0
M8-3 (F=3)	66,6	33,3	33,3	0	33,3	66,6	100	66,6	0	66,6	0
M8-4 (F=2)	100	0	0	0	100	50	50	50	50	50	50

No que respeita ao *corpus* de manuais do 8º ano, podemos concluir que também neste ano de escolaridade prevalecem práticas de escrita associadas ao «produto», que não apontam para operações de «planificação», de «textualização» ou de «revisão» de texto.

Relativamente às práticas processuais de escrita, estas encontram-se em número diminuto (duas ocorrências, respectivamente em M8-2 e M8-3):

«Procura informar-te, numa enciclopédia ou num dicionário mitológico, sobre estes deuses, ou outros de que te recordes. Escolhe um, e imagina uma situação em que por culpa dele os homens se vejam envolvidos num episódio imprevisível» (M8-2, p. 31).

Este é o único caso existente de “planificação” em todos os manuais do 8º ano, uma só ocorrência tal como aconteceu nos manuais do sétimo ano anteriormente por nós apontado. Com efeito, continuamos a observar o que Carvalho (1999) observou na sua tese de doutoramento, a falta de actividades de planificação da escrita, confirmando o que vários autores já constataram sobre a expressão escrita:

«Daqui decorre a necessidade de, a nível da escola, se encontrarem metodologias que favoreçam uma redução da sobrecarga mental que promovam o desenvolvimento de estratégias de composição mais maduras nos alunos» (p. 131).

No caso destes manuais escolares, como são auxiliares de trabalho e de estudo para os alunos, deveriam também ter incorporado no seu interior “orientações e procedimentos de facilitação” da tarefa da expressão escrita para os alunos.

Na «fichas didácticas» consideradas, predomina o reenvio para práticas comunicativas de expressão escrita associadas privilegiadamente ao factor «sujeito» (a propósito dos textos secundários de M8-3) e, residualmente, aos factores «texto» e «contexto» (em M8-3 e M8-4, em relação ao texto principal):

«Com um novo entrecruzar de datas, cria uma narrativa onde passado e presente ou futuro se misturem» (M8-3, p. 173).

Por outro lado, os «modos de realização» e os «objectivos comunicativos» associados a estas propostas de trabalho valorizam uma prática «autónoma» e «criativa», existindo todavia algumas práticas «dependentes» associadas a objectivos «criativos» (M8-2 e M8-4), e «autónoma», relacionadas com objectivos «utilitários» (M8-3 e M8-4):

«Imagina que um jornalista presenciou esta “inaudita guerra”. Escreve a notícia que ele redigiria, respeitando as características deste género jornalístico. Escolhe um título que desperte a vontade de ler a notícia» (M8-4, p. 173).

Cruzando os dados obtidos e antes comentados, podemos concluir que os manuais do 8º ano apresentam nas suas propostas de actividades uma maior diversidade de práticas de escrita face aos do 7º ano.

Na verdade, podemos constatar maior ‘criatividade’ em M8-3 nas actividades propostas para os seus «textos secundários». Ainda assim, os manuais analisados (M8-2 e M8-3) apresentam de uma forma recorrente

propostas omissas quanto ao “tipo” e “género” de texto” a elaborar pelos alunos; o caso seguinte exemplifica bem esta orientação:

«Escolhe uma época histórica, um acontecimento, para aí viveres a tua própria aventura de escrita» (M8-3, p. 179).

Em M8-3 o “género textual” mais frequente é o “reconto” (duas ocorrências); nestes dois casos, são tidos em consideração o «contexto» e a «intencionalidade comunicativa»:

«Um Obélix, já turvo pelo vinho e empanturrado de javalis, falsamente modesto, conta como enfrentou os romanos» (M8-3, p. 177-1);

«O centurião romano não pode dizer a Júlio César que foram derrotados por apenas um gaulês. Imagina as patranhas que terá contado para tornar a sua derrota mais aceitável» (M8-3, p. 177-2).

É sem dúvida em M8-3 que encontramos maior variedade de propostas de expressão escrita (resumos, narrativa, descrição, carta, reconto e redacção de um programa para uma visita de estudo). Mas é sobretudo a propósito dos «textos secundários» que podemos encontrar actividades que têm em conta a «situação» e a «intencionalidade» comunicativas:

«Imagina o texto da carta de um dos árabes, durante o cerco, a enviar ao pai, em Marrocos» (M8-3, p. 174-3).

Analisando, por último, os manuais do nono ano de escolaridade, fixemos a nossa atenção no quadro a seguir apresentado.

Quadro 48. Características das Actividades sobre a Escrita nos Manuais de 9º Ano

Unidade	Produto	Processo			Factores			Modos de realização		Objectivos Comunicativos	
		Planificação %	Textualização %	Revisão %	Sujeito %	Texto %	Contexto %	Autónoma %	Dependente %	Criativa %	Utilitária %
M9-1 (F=1)	100	0	0	0	0	50	50	0	100	100	0
M9-2 (F=2)	50	0	50	0	0	50	50	50	50	100	0
M9-3 (F=5)	80	0	0	20	20	20	60	40	60	80	20
M9-4 (F=8)	12,5	75	12,5	0	0	87,5	12,5	87,5	12,5	87,5	12,5

No que concerne ao 9º ano, globalmente, predominam as actividades cujo enfoque é sobre o «processo» de escrita (catorze ocorrências), em detrimento de actividades que incidem sobre o «produto» (dez ocorrências).

No que diz respeito às actividades processuais de escrita incorporadas nos «guiões de leitura» do *corpus*, valoriza-se a «textualização», mas em dois manuais analisados neste ano de escolaridade (M9-3 e M9-4¹⁷³) já aparecem propostas de «planificação» (nove) como estratégia de resolução de problemas decorrentes da escrita:

«Como verificaste, o conto “O tesouro” inicia-se com a descrição das personagens, situando-as num determinado tempo e espaço. O acetato que o (a) teu (tua) professor(a) vai projectar, apresenta precisamente o início de uma história em banda desenhada. Dela retirámos o texto que se encontrava nas cinco primeiras vinhetas, deixando apenas as imagens. Observa-as atentamente e realiza as actividades a seguir propostas.

Com toda a turma: a) Identifica: as personagens: quando surgem e o que fazem; o tempo da acção: elementos do desenho que permitam situar a acção num determinado momento do dia e numa determinada

¹⁷³Neste caso, estamos a ter também em consideração os questionários referentes aos textos secundários.

época do ano; o espaço: os diferentes planos descritivos; sensações sugeridas. b) Redige a introdução da história.[...] » (M9-4, p. 72).

Relativamente às práticas de «produto» propostas nos manuais, estas correlacionam-se sobretudo com o «texto» e os «modos de realização» são «dependentes»; quanto aos «objectivos comunicativos», predominam os «criativos»¹⁷⁴ (M 9-1, M9-2 e M9-3):

«Tendo em conta a leitura do conto, elabora um texto de acordo com um dos seguintes provérbios: “A ambição cerra o coração” ou “Querer é poder” (M9-1, p. 196);

«Elaborem pequenas biografias ilustradas, sempre que possível, com fotografias» (M9-2, p. 31).

Todavia, encontramos em M9-3 e M9-4 alguma actividades cujos «modos de realização» são caracterizáveis como «dependentes» e aos quais estão associados objectivos «utilitários»:

«Imagina uma das cartas para que o título da obra ao lado apresentada remete» (M9-3, p. 69);

«[...] Com a informação recolhida, redige um texto para ser lido num programa radiofónico dedicado a Eça de Queirós» (M9-4, p. 72-2).

Tendo agora em conta os aspectos retóricos de adequação da expressão escrita à “situação de comunicação”, considerando-se para o efeito as categorias «destinatário», «situação» e «texto», podemos concluir pela análise do *corpus* que é nos «textos secundários» dos manuais M9-3 e M9-4 que tal situação ocorre:

¹⁷⁴Prevalecem práticas orientadas por objectivos de índole subjectiva e lúdica em detrimento de operações que orientem e desenvolvam nos alunos hábitos de reflexão e /ou técnicas de escrita com fins utilitários.

«Não foi, com certeza, este o diálogo que Maria da Piedade reproduziu depois ao marido, mais tarde. Recria a conversa mantida pelo casal sobre o que se passou no moinho.» (M9-3, p. 69-2);

«Com um pequeno grupo: a. Redige a continuação da história: o desenvolvimento: a sucessão de peripécias e o ponto culminante; o desenlace: apresentação do desfecho» (M9-4, p. 72-1).

No que concerne à variedade de textos solicitados nas actividades propostas pelos manuais do nono ano de escolaridade, podemos concluir que existe alguma diversidade de ‘formatos textuais’ (descrição, biografia, resumo, elaboração de narrativas, diálogos, ...), mas poucos correspondem a verdadeiros «géneros textuais», como já observámos, com uma dimensão funcional e comunicativa da língua, tal como é apontado por Marcuschi (2005: 23). É escasso o número escasso de actividades que reenvia para uma escrita conducente à apropriação de técnicas.

Comparando estes manuais com os dos anos anteriores, constatamos todavia que há um certo grau de evolução na elaboração das actividades referentes à escrita.

Se tivermos em conta o leque de manuais analisado, podemos concluir que a quase inexistência de actividades de «planificação» no sétimo e oitavo anos obstaculiza junto dos alunos a possibilidade de adquirem e desenvolverem estratégias adequadas e conducentes a um uso correcto, natural e multifuncional, da escrita, como meta de desempenho a atingir pelos alunos no final do terceiro ciclo do ensino básico, conforme propõem Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 81-82).

Carvalho (1999) propõe a utilização de “fichas de revisão” do texto em “escreventes em desenvolvimento” (crianças e adolescentes) pois considera que esta estratégia:

«[...] para além de facilitar a realização de um procedimento, neste caso, a revisão, pode funcionar como elemento promotor do desenvolvimento da capacidade de escrever, e até mesmo do próprio desenvolvimento cognitivo, pela incorporação de uma função executiva, neste caso, a da avaliação.» (p. 206)

Em todo o *corpus* de manuais analisados (7º, 8º e 9º anos), surge apenas um único caso de proposta de «revisão» textual como fomentadora e facilitadora de processos metacognitivos nos alunos:

«Imagina uma das cartas para que o título da obra ao lado apresentada remete. (A carta proposta em 3. pode ser dirigida a um amigo ou alguém menos íntimo. Depois de elaborada a carta, consultar lista de verificação da p. 65)» (M9-3, p. 69-3).

Passemos agora à análise do *corpus* por colecção, ou seja, tomando em consideração o mesmo título de uma editora nos diferentes anos de escolaridade.

As actividades de expressão escrita propostas pelos «guiões de leitura» de todas as colecções do *corpus* analisado apontam, fundamentalmente, para tarefas de escrita centradas no «produto» e no «texto» quando considerados os factores. Em M2 representa um caso à parte ao comportar actividades principalmente ligadas a «sujeito».

Os «modos de realização» e os «objectivos comunicativos», os exercícios são tendencialmente direccionados para uma escrita «autónoma» e «criativa», característica fundamental de todas as colecções exceptuando-se uma vez mais M2, correlacionado com o traço «dependente» embora se trate também de práticas «criativas».

Podemos melhor entender tal facto se nos detivermos nas explicações dadas pelos próprios autores:

«As actividades visam desenvolver uma competência que ainda não foi desenvolvida na unidade, desenvolver um aspecto de escrita mais lúdica. [...] A escrita expressiva e lúdica está presente no programa com o objectivo de desenvolver a competência do aluno e nós achamos que sim. [...] Em primeiro lugar, isso é uma característica do coordenador que é muito brincalhão. Ele tem muita originalidade nessas propostas. São quase todas dele [...]. Essas coisas muito originais, é tudo dele. [...] Ele é mais humorístico. É muito interessante para os alunos.» (A2);

«Pela primeira vez, no oitavo ano, incluímos a oficina de escrita [...]. Aquilo que nós achamos que pode cativar verdadeiramente os alunos para a escrita, é as actividades de escrita expressiva e lúdica, aquelas que partem de um jogo, que partem de uma motivação especial, que partem de um interesse particular do aluno, por um determinado tema, por um determinado género, etc. [...] O aluno tem depois de saber quando diz, por que reclama, saber construir uma frase com pés e cabeça, pontuá-la, etc. E isso adquire-se mais rapidamente se ele tiver prazer naquilo que escreve porque depois quer melhorar o seu trabalho, etc. Daí que a escrita expressiva e lúdica tenha um papel de facto importante» (A1).

Ora, o aspecto criativo da escrita pode constituir um “instrumento de descoberta” do sujeito escrevente; na opinião de Barbeiro (1999), o “jogo” pode encerrar em si inúmeras virtualidades:

«As potencialidades do jogo, relativamente ao processo de escrita, não se esgotam, deste modo, na vertente recreativa e de desbloqueio. Pela via de reflexão, o jogo pode servir o processo de ensino - aprendizagem. Por meio de mecanismos do acaso ou da observância de regras adicionais, o jogo pode desencadear o aparecimento de novas relações no processo de escrita, ser acompanhado pela reflexão que as fundamenta, proporcionar novas modalidades de relacionamento com o texto escrito, encarado como um sistema que pode ser descoberto ou como um sistema com base no qual se pode criar.» (p. 234)

Ainda no que diz respeito às características das actividades de expressão escrita propostas pelas diferentes colecções, verificamos que *grosso modo* os “contextos de comunicação” bem como os “objectivos comunicativos” estão quase sistematicamente ausentes, apesar do “variado” leque de exercícios propostos: resumo, descrição, narração, reconto, poemas, entrevista, carta, retrato...

Tal situação agrava uma tendência identificada no contexto brasileiro por Marcuschi (2005):

«Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de géneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica [...] São poucos os casos de tratamento dos géneros de maneira sistemática.» (pp. 35-6)

O nível processual de escrita encontra-se pouco presente nas colecções de manuais escolares da amostra. Assim, o “aperfeiçoamento de texto”, apontado no Programa de *Língua Portuguesa* do 3º Ciclo do Ensino – «É pelo trabalho de aperfeiçoamento de texto que o aluno é conduzido à verificação de que qualquer escrito pode ser objecto de múltiplas (re)formulações.» (1991:40) –, encontra-se praticamente posto de parte. Exceptua-se o caso do manual do 9º ano de M4 em que ocorrem com alguma frequência (sete casos) actividades processuais associadas aos textos secundários¹⁷⁵:

«Os alunos sabem que estamos a trabalhar um conjunto de textos que estão reunidos por um determinado aspecto, a nível de tipologia. Nós vamos aproximando diversos tipos de texto que, tendo a mesma temática, são trabalhados de forma diversificada, para que os alunos possam ter uma perspectiva mais interessante, vendo um mesmo tema trabalhado em tipologias diferentes, por autores diferentes, etc» (A1).

Os autores referem-se aos diferentes tipos sequenciais de texto ou às “sequências textuais” enunciados por Adam (1987), cuja actualização pode ser diversificada em função da finalidade enunciativa. Consideramos, aliás, que há aqui um certo equívoco entre o trabalho com os diferentes «tipos de texto» e com os diferentes «géneros de texto». De facto, no caso da colecção M4 fazem-se referências ao trabalho comparativo, em contexto escolar, entre “tipos” ou “géneros” textuais agrupados por semelhanças ou “similaridades” de “famílias” ou de “formatos”, apagando-se distinções importantes:

«[...] podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/de composição; linguísticas/de estilo – ou do contexto ou situação/condição de produção – e aqui, faz-se referência à função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários» (Rojó, 2005: 192).

¹⁷⁵Como observámos em anterior estudo (Bento, 2000), o texto secundário é o lugar onde se verificam mais ocorrências processuais do modo escrito, talvez por não se encontrar constringido às configurações curriculares ou a determinadas prescrições, por exemplo de exame.

Em síntese, nos manuais analisados, nos segmentos seleccionados, a escrita está pouco presente. Em termos de presença relativa, a competência de expressão escrita continua a ser marginalizada nos livros escolares e, porventura, na sala de aula, em relação a outras competências (como a leitura e o conhecimento explícito da língua), como já foi por nós observado anteriormente (cf. Bento, 2000).

Por outro lado, embora o nosso estudo não seja extensivo¹⁷⁶, podemos considerar que as propostas de expressão escrita apresentadas pelos manuais analisados se centram essencialmente no «produto». Aliás, tais resultados encontram-se em linha com os obtidos em outros estudos, por exemplo, Castro e Sousa (1998), desenvolvido sobre um conjunto de manuais escolares de *Língua Portuguesa* do 9º ano de escolaridade e Carvalho (1999) que estudou a produção escrita de alunos do 5º e 9º anos, ao nível do processo.

Tal significa que não se valoriza suficientemente o desenvolvimento da competência da expressão escrita no ensino obrigatório em Portugal. Importaria que, nas diferentes instâncias do currículo, entre os professores (que escolheram e adoptaram os manuais escolares), os editores e os autores que os produziram, fosse assumido um outro olhar sobre esta prática comunicativa e social.

5.3.3. Conclusões

Este capítulo constituiu o momento de análise dos modos de apropriação dos princípios da Reorganização Curricular pelos autores e editores, dos manuais escolares de *Língua Portuguesa* através da aplicação de um dispositivo construído para o efeito. No que concerne às áreas curriculares não disciplinares e formações transdisciplinares, concluímos que estas foram insuficientemente integradas nos livros escolares em causa, com excepção da área de Estudo Acompanhado. Tal veio a confirmar a reduzida importância que autores e editores lhes conferem, como havíamos verificado nas

¹⁷⁶A nossa investigação cinge-se somente ao estudo da obra de «leitura orientada» e, pelas restrições que implica, as nossas conclusões não podem ser alargadas a todo o conteúdo do manual escolar.

entrevistas que realizámos; esta posição, como também pudemos verificar, tem acolhimento no discurso dos professores.

Analisado o discurso dos autores dos manuais escolares do *corpus* seleccionado, constatamos que estes quase não se preocupam com a explicitação das orientações pedagógico-didácticas, linguísticas ou literárias que assumem. Transparece, porém, nestes textos, algum cuidado por parte dos autores em activar referências às competências essenciais e/ou específicas, marca identitária da Reorganização Curricular, bem como, em algumas colecções, a sugestão do trabalho interdisciplinar ou colaborativo, orientações metodológicas que aquela explicitamente privilegiava.

No que diz respeito às competências específicas, estudadas no caso específico do trabalho pedagógico proposto para o estudo da obra integral, concluímos que o texto narrativo continua a prevalecer embora a selecção de conteúdos nas actividades de leitura propostas valorizem mais para um “saber coisas sobre as palavras” do que para um “saber- fazer coisas” com estas. Todavia encontrámos sinais de que uma abordagem mais discursiva e processual da leitura começa a delinear-se.

Em relação à escrita, a tradição escolar subsiste nas situações analisadas, dando-se maior ênfase a actividades ligadas a “produtos” de escrita do que às relacionadas com o desenvolvimento processual da mesma. É sobretudo nas actividades propostas para os textos secundários que encontramos modelos processuais de escrita. A inexistência de mecanismos facilitadores da tarefa para o aluno bem como de uma linha orientadora que promova o desenvolvimento da expressão escrita, em função dos diferentes níveis de desempenho para cada ano de escolaridade, caracterizam esta primeira geração de manuais escolares saídos da Reorganização Curricular.

6

Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa, procurámos identificar os aspectos que caracterizam o discurso oficial da Reorganização Curricular do Ensino Básico (2001) e a sua influência junto de agentes de recontextualização pedagógica, editores e autores de manuais escolares, e dos professores, ao nível das suas concepções e práticas. Tentámos averiguar de que modo o discurso oficial foi apropriado e recontextualizado por estes mediadores nos seu contextos específicos, se numa óptica de inovação ou de resistência.

Considerámos que o manual escolar é um dos artefactos mais utilizados em contexto pedagógico (Choppin, 1992; Johnsen, 1993) e que é através dos seus dispositivos internos se formata e plasma o conhecimento socialmente válido (Apple, 1989; Santomé, 1998). Por isso, analisámos no nosso estudo o conjunto dos doze manuais de *Português* do 3º Ciclo do Ensino Básico mais adoptados a nível nacional entre 2002 e 2004 e entrevistámos autores e editores.

Entendemos que o conhecimento do pensamento e da prática dos professores é condição para se compreender o alcance de qualquer movimento de reorganização curricular. Realizámos, então, entrevistas a professores na sua maioria supervisores ou coordenadores da disciplina de *Português*.

Professores, autores e editores de manuais foram entrevistados acerca dos aspectos basilares da Reorganização Curricular, do processo da sua apropriação e da forma como ela se materializa nos materiais didácticos.

Concluimos pela existência de algum grau de inovação em todo este processo da Reorganização Curricular. As realidades que identificámos nos diversos níveis de produção discursiva não são antes tautológicas, antes exprimem diversas operações de recontextualização.

6.1

Iniciámos este estudo procedendo, no Cap. 1, a uma contextualização histórica do Ensino Básico em Portugal desde a revolução de 25 de Abril de 1974 até aos nossos dias, com a finalidade de compreendermos melhor as orientações subjacentes à Reorganização Curricular do Ensino Básico e o lugar que a disciplina de *Língua Portuguesa* foi ocupando neste processo. Tal análise evidenciou que:

i) A revolução de Abril impulsionou a democratização do ensino em Portugal através da consignação de uma Constituição democrática e de uma Lei de Bases do Sistema Educativo;

ii) A obrigatoriedade de uma educação básica para todos os cidadãos até ao nono ano se tornou realidade e que as taxas de analfabetismo e de abandono escolar foram revelando uma redução significativa;

iii) Inúmeras foram as vicissitudes por que a escola básica passou para aumentar a frequência da escola dentro das idades regulamentadas, tendo sido ensaiadas algumas medidas para as ultrapassar;

iv) Na “sociedade de conhecimento”, num contexto de construção de uma educação global e intercultural, torna-se necessário dotar os cidadãos de ferramentas para a aquisição de saberes, o desenvolvimento de competências e a construção do sentido de responsabilidade e de autonomia.

Ainda no Cap. 1, traçámos uma visão panorâmica das várias reformas ocorridas desde a Reforma de 1989 e das inovações decorrentes, a nível dos programas oficialmente definidos e dos modelos de avaliação estabelecidos. Analisámos algumas áreas problemáticas daquele movimento e detectámos também algumas resistências a este processo, designadamente por parte dos professores.

Constatámos que, na tentativa de se solucionar algumas áreas críticas do currículo, foi iniciado em 1996 o movimento da “Reflexão Participada do Currículo”, que esteve na génese da Gestão Flexível do Currículo e que veio

dar origem à Reorganização Curricular do Ensino Básico, oficialmente consignada através do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

Com esta Reorganização, visou-se:

i) A mudança progressiva na gestão curricular das escolas através da flexibilização do currículo nacional, adaptando-o ao(s) contexto(s) de cada escola, com a finalidade de promover o sucesso educativo e aprendizagens significativas;

ii) O desenvolvimento de competências essenciais e específicas nos alunos ao longo do seu percurso escolar;

iii) A educação para a cidadania dos aprendentes;

iii) Mudança(s) estruturais na gestão curricular e administrativa das escolas.

Observámos ainda que a implementação da Reorganização Curricular não foi tão participada como sucedeu com a reforma de 1989, suscitando por isso algumas resistências, sobretudo por parte dos professores.

Salientámos também o estatuto primordial que a disciplina de *Língua Portuguesa* foi assumindo nos *currícula*, a sua crescente importância e centralidade. Explicámos, neste enquadramento, o carácter multidimensional, integrador e de suporte que à disciplina de *Língua Portuguesa* é atribuída no desenvolvimento literário do aluno.

Constatámos ainda a função de integração e de transversalidade da *Língua Portuguesa* na vida escolar e social do aluno e tomámos conhecimento da existência de algumas dificuldades por parte dos professores na concretização desta perspectiva.

Por último, analisámos neste primeiro Capítulo os documentos base que referenciam o ensino-aprendizagem da *Língua Portuguesa* na Reorganização Curricular como seja o *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* (2001), em contraste com o programa de *Língua Portuguesa* (1991), e *A Língua Materna na Educação Básica* (1997), tendo-se procedido para o efeito ao levantamento do que era diverso e comum em cada um dos textos e tendo-

se por fim explanado exhaustivamente as competências específicas a ser trabalhadas na aula de *Português*.

6.2

No Cap. 2, começámos por acentuar a centralidade que o manual escolar tem no aparelho pedagógico dos países industrializados e a sua relação com o conhecimento transmitido e o(s) grupo(s) socio-económicos hegemónicos que o detêm e que o pretendem difundir (Bernstein, 1986; Apple, 1987; 1989; Santomé, 1998). Verificámos que a classe média, através dos “códigos de transmissão”, detém indirectamente o controlo simbólico do discurso pedagógico através das suas diferentes “agências” de recontextualização. Estas apropriam-se de um determinado texto oficial, “descontextualizando-o”, para, em seguida, o “recolocarem” num ou vários níveis do campo de reprodução. É através de mecanismos de avaliação que o Estado controla as agências de reprodução, como é o caso dos manuais escolares.

Torres Santomé (1998) reconhece que a selecção de cultura é feita por outros sujeitos que não os professores e que é o Estado que produz o discurso regulador geral. Verificámos que é a educação o meio através do qual são “moldadas” as formas de consciência dos sujeitos e que o discurso pedagógico reproduz na escola o código dominante ao traduzir as relações de poder e os princípios de controlo que prevalecem socialmente. Discernimos duas formas de concepção de currículo que correspondem a duas visões antagónicas sobre educação e escola: o currículo de “colecção”, predominante nas sociedades industrializadas e cujo ensino é ‘em profundidade’, mais fechado e selectivo, onde prevalecem princípios de enquadramento e classificação fortes, e o currículo de “integração”, cujo enquadramento e classificação são mais fracos e em que o ensino é caracterizado por ser ‘em extensão’ e diferenciado.

Observámos ainda a existência de docentes que exploram o “aspecto libertador” de certos aspectos do currículo de colecção e que contrapõem ao currículo oficial uma prática “reflexiva” e “colaborativa”.

Em seguida, ainda no Cap. 2, debruçamo-nos sobre a relação existente entre o ícone da educação escolar, o “manual escolar”, e uma das agências de

recontextualização do discurso oficial, as “editoras” que exercem uma forte influência no campo da recontextualização pedagógica.

Observámos ainda que, na era “digital”, as editoras escolares adoptaram “estratégias de globalização” do conhecimento ‘socialmente válido’ e dos meios de produção. Por outro lado, devido à competitividade do mercado, as mesmas criaram novas necessidades para o seu público escolar, ao produzirem por exemplo, colecções para estudo em casa, para exames, livros auxiliares de estudo das obras integrais, materiais de apoio para o professor, e desenvolveram novas formas de difusão dos seus produtos, como seja a publicitação directa dos manuais escolares aos professores com a presença dos respectivos autores.

No interior das editoras, novas formas de estruturação da empresa e do trabalho foram lançadas, como por exemplo, a utilização de “serviços” de outras empresas para baixar os custos, o *marketing* sem campanha, etc. Assim, ganha corpo uma “instância criadora” colectiva que ultrapassa o simples autor, tornando-se este um produtor de conteúdos. A importância decisora cabe ao editor que encomenda títulos e selecciona conteúdos junto dos autores. Neste contexto, “marca” e “embalagem” de um livro marcam a diferença da editora no mercado e o seu posicionamento face às suas congéneres (Martins, 2005).

Relembrámos a propósito, características, funções e estatuto que o manual escolar desempenha na arena educativa para em seguida enunciar outros aspectos relativos a este instrumento didáctico. Constatámos então que o livro escolar é um elemento regulador e configurador das práticas de transmissão, aquisição e avaliação do saber socialmente validado, ao formatar representações do mundo e valores dos grupos social, política e economicamente hegemónicos. Tal artefacto constitui uma ‘orientação’ para o professor nas suas tarefas educativas e um factor de estruturação das actividades e das aprendizagens do aluno. A sua natureza “total” faz com que não sejam contempladas e que ‘outras formas’ do saber sejam preteridas.

Considerámos ainda, nestes recursos didácticos, a confluência de várias escolas e concepções diversas acerca dos aspectos essenciais da educação linguística e literária.

Por fim, constatámos que o manual escolar pode dificultar a flexibilização e a integração curriculares ao privilegiar um saber disciplinar disponibilizado de uma forma fragmentária.

Ao demonstrarmos a função intermediária que as editoras têm entre o Estado e os professores, evidenciámos de igual modo o seu papel de eleição junto destes porquanto são um *locus* de informação, através dos manuais escolares que disponibilizam, mas também de formação, através das acções de formação que propõem. No momento de selecção e adopção de manuais escolares, os professores são confrontados com uma intervenção directa das editoras, embora a sua actuação na escola tenha vindo a ser restringida ultimamente através da regulamentação da acção dos promotores editoriais nas escolas/agrupamentos de escola. Elencámos, então, um conjunto de factores e de agentes que contribuem substancialmente para influenciar as escolhas dos professores.

Convocámos vários investigadores internacionais relativamente à avaliação do livro escolar e ponderámos toda a problemática com ela relacionada. Analisámos ainda as diferentes grelhas disponibilizadas pelo Ministério da Educação (2000-2002) e utilizadas para avaliar os manuais escolares de *Língua Portuguesa* no processo da sua adopção pelas escolas. Constatámos, por exemplo, a incorporação nas grelhas de alguns aspectos de inovação curricular trazidos pela Reorganização Curricular como a integração das competências essenciais, a educação para a cidadania, etc.

Verificámos que os professores carecem de formação nesta área e que urge fazer algo nesse sentido, pois essa será condição para que os professores possam enfrentar as estratégias com que se confrontam e para fazerem as suas escolhas de forma consciente, de acordo com as suas ideias educativas.

Chegámos assim à conclusão de que a escolha e adopção dos manuais escolares resulta das articulações entre os saberes e as práticas dos professores, as formas de acção das editoras, as disposições do Estado e as características dos campos político e científico, o que torna todo este processo particularmente complexo.

Considerámos depois aspectos recentes do reposicionamento do Estado neste campo analisando a lei nº 47/2006 de 28 de Agosto através da qual aquele

procura reassumir uma função reguladora com a criação de uma comissão de avaliação e certificação oficial dos manuais escolares, invocando para o efeito “padrões de qualidade e rigor” como forma de promover a “qualidade do ensino” e o “sucesso educativo”.

6.3

No Capítulo 3 começámos por proceder à enunciação dos objectivos que presidiram a este estudo bem como à caracterização do objecto complexo e plural que nos propusemos analisar, de que fizeram parte:

i) Os programas da disciplina de *Língua Portuguesa* os documentos oficiais e outras orientações reguladoras da Reorganização Curricular do Ensino Básico, nomeadamente o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001)* e a obra *A Língua Materna na Educação Básica (1997)*;

ii) Os doze manuais de *Língua Portuguesa* do 3º Ciclo do Ensino Básico mais adoptados a nível nacional entre 2002 e 2004;

iii) Concepções de editores e autores de manuais escolares e professores de *Língua Portuguesa* do Ensino Básico sobre os aspectos essenciais do ensino do *Português* e da Reorganização Curricular. Definimos depois os procedimentos metodológicos e as estratégias de análise a aplicar às entrevistas e ao *corpus* de manuais escolares, com a finalidade de captar o modo como as inovações da Reorganização Curricular foram apropriadas e recontextualizadas.

Passámos, em seguida, à apresentação de um quadro conceptual julgado adequado à interpretação dos dados obtidos, sustentando, por exemplo, para o caso dos manuais escolares, até que ponto a amostra seleccionada reflectia no seu interior as orientações oficiais, sobretudo ao nível da representação das «áreas curriculares não disciplinares e das «formações transdisciplinares», do «metadiscurso dos autores» e das configurações das «competências específicas» da «leitura» e da «expressão escrita». Para o efeito, foram construídas e apresentados diferentes sistemas de categorias, as quais foram aplicadas: i) ao metadiscurso referente às áreas curriculares não disciplinares e formação transdisciplinar: Estudo Acompanhado, Formação

Cívica, Área de Projecto e Tecnologias de Informação e Comunicação; ii) aos “textos de abertura” e às “unidades iniciais” do *corpus* considerado; iii) ao texto principal das unidades didácticas relativas ao estudo da obra integral e aos textos secundários que se interrelacionam com este; iv) aos metatextos do manual — ao «guião de leitura» que acompanha o texto principal e aos questionários interpretativos dos textos secundários; v) às fichas informativas e didácticas que o manual patenteia, nos domínios da leitura e da escrita.

6.4

O Cap. 4 constitui um dos lugares de resposta às nossas perguntas de investigação através da análise dos dados obtidos nas entrevistas aos diferentes actores, “professores”, “autores de manuais escolares” e “editores”.

Em relação à primeira dimensão analisada, o «entendimento acerca da Reorganização Curricular do Ensino Básico», verificámos que:

i) Embora os professores reconhecessem alguns dos aspectos inovadores da Reorganização Curricular, mostraram-se resilientes em relação à sua aplicação, devido a vários factores de natureza estrutural e “administrativa”, registando-se uma assincronia entre o ‘tempo dos professores’ e o ‘tempo da tutela’;

ii) Os professores entrevistados apontaram aspectos positivos na Reorganização Curricular, sobretudo ao nível da sua influência nas práticas;

iii) Os professores inquiridos incorporaram no seu discurso algumas alterações na Reorganização Curricular, nomeadamente as áreas curriculares não disciplinares e a reorganização dos tempos lectivos, não se mostrando sensíveis a outras alterações como a flexibilização do currículo ou o trabalho por competências;

v) Os professores entrevistados afirmam a preferência por uma relação de enquadramento e classificação fortes no que diz respeito à relação entre as orientações oficiais e a sua recontextualização pedagógica.

No que diz respeito aos editores e autores, constatámos a sua função de “difusores” junto dos professores, da recontextualização das orientações oficiais através dos seus produtos didácticos, designadamente os manuais escolares, das campanhas de (in)formação em que os autores se envolvem.

Relativamente aos manuais escolares, estes sofreram algumas adaptações na sua concepção e configuração devido às novas orientações, nomeadamente a valorização das “competências” e a existência das áreas curriculares não disciplinares e de formações transdisciplinares.

Nesta medida, autores e editores reconheceram as alterações curriculares provenientes da Reorganização Curricular; todavia afirmam a existência de uma relação indirecta entre as orientações oficiais e as práticas pedagógicas para as quais o manual aponta. Com efeito, os autores, segundo Bernstein (1986), na função dupla de “recontextualizadores” e “reprodutores” do discurso oficial, elaboraram os manuais escolares também à luz da sua prática como “professores”.

No que concerne à segunda dimensão elencada para análise das entrevistas, a «apropriação da Reorganização Curricular do Ensino Básico», na análise que fizemos das entrevistas aos professores, concluímos que a maior parte diz não ter alterado significativamente as suas práticas aquando da implementação da Reorganização Curricular, mas reconheceu a sua importância na transformação do trabalho do professor dentro da sala de aula, designadamente ao nível das metodologias (enfoque no trabalho de projecto e no trabalho colaborativo) e da intensificação da avaliação formativa como consequência de um trabalho “por competências”.

Relativamente aos editores e autores de manuais escolares, verificou-se:

- i) Um grau de conhecimento e assimilação variáveis da Reorganização Curricular;
- ii) Uma preocupação em adequar os instrumentos didácticos às inovações curriculares ocasionadas pela Reorganização Curricular;
- iii) Uma perspectivação da Reorganização Curricular como para “apoiar” os professores na sua implementação, através da criação de novos materiais e da “adequação” do manual ao “estilo” dos professores;

Em relação aos manuais escolares e outros materiais curriculares que surgiram no quadro da Reorganização Curricular, constatámos que os professores entrevistados encontram nos manuais escolares alguns dos seus

reflexos no que toca ao trabalho por “competências”, transversalidade da língua materna e interdisciplinaridade.

O manual, do ponto de vista dos entrevistados, passou a ser mais enciclopédico, ganhando relevo outros materiais auxiliares produzidos com a finalidade de “auxiliar” o professor e o aluno na sala de aula, mas também de ajudar este último em estudo autónomo. Nesta perspectiva, podemos afirmar que o manual escolar reforçou o seu papel de recurso didáctico estruturante do trabalho pedagógico ao abarcar a aula através da proliferação de informações e de actividades que apresenta.

Na análise dos processos de escolha e adopção do manual escolar, pudemos chegar à conclusão de que:

i) Frequentemente, os professores que usam o manual em adopção não foram os mesmos que o escolheram e daí atitudes de rejeição total ou parcial; daí também a utilização simultânea de outros manuais com a finalidade de extrair destes os conteúdos ou as actividades que melhor se adaptarem ao seu “estilo” de professor e/ou às características da turma;

ii) Alguns dos critérios eleitos por certos professores para adoptarem determinado manual serviram igualmente para que outros o rejeitassem, o que mostrou a existência de contradições no seio dos docentes;

iii) Os professores fazem as suas escolhas em função da prática pedagógica e também de modo a que o manual escolar sirva de “apoio” ao aluno;

iv) As escolhas dos professores tendem a aproximar-se dos padrões dominantes no mercado editorial preferindo o manual escolar que seja acompanhado de outros produtos editoriais;

v) O professor, no momento da adopção do manual escolar, opta normalmente pela continuidade pedagógica do projecto escolhido no início do ciclo;

vi) Os materiais que completam o manual escolar escapam a qualquer tipo de “avaliação” do professor, uma vez que a sua recepção é tardia;

vii) Neste processo, a acção dos autores em campanhas de informação sobre os “seus manuais” acaba por influenciar as escolhas dos professores.

Quanto aos «editores», ao incorporarem no manual escolar as novas orientações curriculares, o seu objectivo enunciado foi, para lá de garantir a qualidade dos manuais, o de aumentar o número de adopções e de vendas junto dos seus usuários, professores e alunos. Com efeito, entre os parâmetros que explicitam sobressaem:

- i) As características técnicas do produto, incluindo as “qualidades” gráfica, científica e pedagógica;
- v) A eficácia na promoção dos produtos junto do usuário, utilizando várias estratégias, inclusive a presença do autor nas “acções” de apresentação do manual escolar;
- vi) A produção de outros materiais extra (*CD*, acetatos...);
- vii) O desenvolvimento de vários títulos para a mesma disciplina, com a finalidade de alargar o campo de influência junto dos professores em função do seu “estilo”.

Em relação aos «autores», na dupla função de reprodutores e recontextualizadores do discurso oficial, estes funcionam como mediadores dos interesses das editoras junto dos professores. Ao conceberem manuais escolares integrados e facilitadores do trabalho do docente e do aluno tornam-se “intérpretes” dos interesses e necessidades dos professores.

Para os autores, os materiais adstritos ao livro escolar e que integram o “projecto didáctico” da editora ajudam a completar o trabalho do professor na aula, desenvolvendo outras competências e outros conteúdos programáticos.

6.5

No Cap. 5, dedicado à análise do *corpus* de manuais seleccionado, procedemos à descrição de aspectos relativos ao modo como é interpretada a disciplina de *Português* através do «metadiscurso dos autores» e enquanto lugar de acolhimento das «áreas curriculares não disciplinares», das «formações transdisciplinares» e das «competências», o que nos conduziu às seguintes conclusões:

- i) Em relação às «áreas curriculares não disciplinares», estas não encontram uma expressão muito significativa nos manuais escolares do *corpus*

estudado, o que reflecte uma recontextualização fraca das orientações da Reorganização Curricular;

ii) As actividades propostas pelos manuais do *corpus* para as diferentes áreas transdisciplinares não são perspectivadas de uma forma transversal, não evidenciando um olhar integrador do currículo;

iii) À medida que se progride no nível escolar, as actividades e exercícios relativos a estas áreas vão rareando, o que nos permite inferir a existência de uma progressiva subordinação às exigências do exame nacional do nono ano;

iv) O grau de frequência das diferentes áreas curriculares não disciplinares e de actividades propostas para elas varia de colecção para colecção;

v) A área de «Estudo Acompanhado» foi a que registou maior frequência de actividades propostas, o que sinaliza mais afinidades com a disciplina.

No que concerne ao «metadiscurso dos autores», analisado nos «textos de abertura», pouco frequentes no *corpus* aliás, e em algumas unidades didácticas, podemos concluir pela:

i) Ausência de uma clarificação das opções pedagógico-didácticas por parte dos autores, das suas opções no campo da educação linguística e literária;

iii) Escassa referência ao trabalho por competências (essenciais ou específicas), o que reflecte uma fraca apropriação de um dos princípios básicos da Reorganização Curricular;

iv) Pouca valorização do trabalho autónomo dos alunos;

v) Escassa valorização do trabalho colaborativo, um dos aspectos realçados pela Reorganização Curricular.

No que respeita às representações dos domínios da leitura e da escrita analisadas nas unidades didácticas destinadas à «leitura» da obra integral, verificámos que:

i) Os autores e editores, em relação ao texto da «obra de leitura integral», procedem frequentemente a cortes, intercalando-o com o «guião de

leitura». Validam assim “modos de ler” a ‘obra integral’ que a perspectivam enquanto sùmula de fragmentos;

ii) A integraçãõ do conto, na sua totalidade, no manual escolar do 9º ano, bem como de «fichas informativas» sobre o autor e a sua obra, constituem elementos caracterizadores do manual totalizante que podem obstaculizar o trabalho autônomo do aluno, contrariando assim alguns dos princípios estruturantes da Reorganização Curricular;

iii) A existência de «textos secundários» que interagem com o texto principal varia consoante a editora e no interior da própria colecção de manuais escolares;

iv) O «texto secundário» não constitui uma “mais-valia” para o aluno a nível do acesso aos «géneros textuais», variando muito pouco no que concerne à «natureza do discurso» face ao «texto principal»;

v) A maioria das actividades propostas pelo manual escolar, no domínio da leitura, é de natureza «processual», o que significará alguma mudança, embora tal ocorra sobretudo nas actividades relativas ao «texto principal».

No que concerne ao domínio da escrita, analisando nas «fichas didácticas» dedicadas à leitura da obra integral e aos textos secundários foi possível estabelecer as seguintes conclusões:

i) Uma atenção diminuta no desenvolvimento processual da competência de expressão escrita e maior ênfase em actividades de escrita centradas nos seus “produtos”;

ii) Um maior enfoque em práticas autónomas e criativas, não direccionadas portanto para usos utilitários;

iii) A quase inexistência de procedimentos facilitadores da tarefa para o escrevente;

v) A ausência de uma linha de orientação no interior de cada colecção promotora do desenvolvimento da expressão escrita, em função dos diferentes níveis de desempenho para cada ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico.

6.6

Na era em que vivemos, marcada por constantes e sucessivas mudanças que abalam o que é tido como “seguro” e “sólido”, esta investigação pretendeu dar um contributo para a elucidação de algumas questões que se prendem com o “modo” como a Reorganização Curricular no 3º Ciclo do Ensino Básico foi sentida e apropriada por diversas instâncias nos diferentes lugares de desenvolvimento do currículo.

Nesta medida, o estudo procurou ser inovador ao pretender captar diferente “vozes”, decisivas nos processos de mudança curricular. Não são muitos, em Portugal, os estudos que tenham em conta, de forma articulada, as representações dos diversos intervenientes directos nestes processos, os professores, usuários dos manuais escolares nas salas de aula e, sobretudo, os seus produtores, os autores e os editores.

Podemos concluir com este estudo que na verdade houve alguma inovação na apropriação feita pelos autores e editores de alguns dos princípios da Reorganização Curricular através da sua incorporação nos instrumentos curriculares produzidos, sobretudo ao nível da introdução das áreas curriculares não disciplinares e das competências essenciais e específicas. Com efeito, o “novo” manual escolar é complexo, exponencialmente alargado a novos materiais curriculares, incluindo um número crescente de actividades com vista a “apoiar” o professor na sua “função” docente, substituindo-o nas suas opções, a nível do desenvolvimento do currículo. A adequação ao “estilo” do professor se, por um lado, vem ao encontro das necessidades deste, por outro encobre as novas características “enciclopédicas” de que o manual escolar é portador, criadas pelas editoras para fazer face ao mercado concorrencial e global.

No século 21, a necessidade de o mundo editorial português se adaptar constantemente às mutações da sociedade obrigou-o à utilização de estratégias como a criação de novas necessidades no “cliente”, por exemplo, através de colecções de conteúdos essenciais, de colecções de obras obrigatórias, etc., envolvendo os autores de manuais escolares em campanhas directas de promoção destes para melhor persuadir os “clientes”, os professores.

Se “alguma coisa está a mudar”, é também com certeza ao nível da redefinição do lugar que a disciplina de *Português* tem assumido e das suas diversas funções no currículo, como por exemplo, a da sua integração curricular como “competência transversal” e como “competência específica”.

Por outro lado, se ao nível das representações dos professores, foi verificada alguma resiliência face às mudanças curriculares, tudo indica que na sua prática pedagógica parecem ter incorporado alguns dos princípios que subjazem ao movimento da Reorganização Curricular.

Em relação aos autores dos manuais escolares, ao nível das suas representações e através da análise dos livros escolares de que são autores, tornou-se visível a incorporação de directrizes daquele movimento reorganizativo, sobretudo ao nível das áreas curriculares não disciplinares e das competências essenciais e específicas. Ainda assim, são frequentemente negligenciadas a clarificação das suas opções psicopedagógicas, linguísticas ou literárias, que presidiram à elaboração do manual.

Ao terminarmos este estudo, consideramos que ele poderá abrir caminho para futuras investigações no domínio do *Português* no sentido de, por um lado, ajudar a clarificar teoricamente certas concepções e práticas da educação linguística e literária no Ensino Básico em Portugal e, por outro, de possibilitar a promoção da mudança das práticas escolares (designadamente no campo da leitura e da escrita), o que implica com certeza o questionamento crítico dos instrumentos didácticos e a problematização do seu uso na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros e artigos citados

ABRANTES, Carlos (2001). À conversa com...Paulo Abrantes. *Noesis*, 58, 16-22.

ABRANTES, Paulo (2001) Reorganização curricular do ensino básico: os princípios e o processo. *Noesis*, 58, 24-26.

ABRANTES, Paulo (2001a). O que está em causa na reorganização do ensino básico? *In Revista da Direcção Regional da Educação do Norte, Dossier*, 1-4.

ABRANTES, Paulo (2002). Trabalho de projecto na escola e no currículo. *In Paulo Abrantes, Carla Figueiredo & Ana M. Veiga Simão Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

ADAM, Jean-Michel (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56.

AFONSO, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

AGUIAR e SILVA, Vítor (2000). *Teoria da literatura*. 8ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.

ALONSO, Luísa (2001). O projecto de 'gestão flexível do currículo' em questão. *Noesis*, 58, 27-30.

ALTBACH, Philip (1991). The international dimension. *In Michael W. Apple & Linda Christian-Smith, eds., The politics of the textbook*. New York, London: Routledge.

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ANDRADE, Rosamaria (1998). Interdisciplinaridade: Um novo paradigma curricular. In Iris Barbosa Goulart (org.), *A educação na perspectiva construtivista. Reflexões de uma equipe interdisciplinar*. Petrópolis: Ed. Vozes.

APPLE, Michael & WEISS, Lois (1983). Ideology & practice in schooling: a political and conceptual introduction". In Michael Apple & Lois Weis, eds., *Ideology & practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

APPLE, Michael (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Ediciones Paidós.

APPLE, Michael (1989a). *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

APPLE, Michael (1989b). The political economy of text publishing. In Suzanne de Castell, A. Luke & C. Luke, eds., *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London: Falmer Press.

APPLE, Michael (1991). The culture and commerce of the textbook. In Michael Apple & Linda Christian-Smith, eds., *The politics of the textbook*. New York, London: Routledge.

APPLE, Michael & CHRISTIAN-SMITH, Linda (1991). The politics of the textbook. In Michael Apple & Linda Christian-Smith, eds., *The politics of the textbook*. New York, London: Routledge.

APPLE, Michael (2002). *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

ARAÚJO, Cecília (2006). *A avaliação de competências de leitura em testes de língua portuguesa no ensino básico*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

AZEVEDO, Flora (2001). Ensino-aprendizagem de estratégia de revisão textual. In Aldina Lobo & Paulo Feytor-Pinto org., *Professores de português: Quem somos? Quem podemos ser?* Lisboa: Escola Superior de Educação, 115-137.

AZEVEDO, Joaquim, TEIXEIRA, Manuela, IMAGINÁRIO, Luís, SOARES, Lino, CASTRO, Aldemiro, JACINTO, Francisco, PROENÇA, João (1988). Projecto de organização da formação profissional no âmbito da lei de bases do sistema educativo. In Joaquim Azevedo (coord.) *Documentos preparatórios – I* Lisboa: Ministério da Educação, pp. 13-54.

AZEVEDO, Joaquim (2001). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

AZEVEDO, Joaquim (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.

BAKER, Carolyn & FREEBODY, Peter (1989). Talk around text: constructions of textual and teacher authority in classroom discourse. In Suzanne de Castell, A. Luke & C. Luke, eds., *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London: Falmer Press.

BARBEIRO, Luís (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARRETO, António & PRETO, Clara (1996). *Portugal 1960/1995: indicadores sociais*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa & Público orgs.

BARRIENTOS, Carmen (1993). La diversidad de los discursos como eje de secuenciación. *Aula. La innovación en la enseñanza de la lengua*, 14, 10-14.

BARROS, Elsa (2002). Um desafio que se desejou aceitar. *Noesis*, 61, 26-28.

BARTHOLY, M. & DESPIN, J. (1986). *Lettre ouverte à ceux qui veulent tuer le livre scolaire*. Paris: Albin Michel.

BATISTA, António (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In António Augusto Batista & Roxane Rojo orgs., *Livro didático de língua portuguesa. Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 25-67.

BATISTA, António & Val, Graça (2004). Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In António Augusto Batista & Graça Val orgs., *Livros de alfabetização e de português. Os professores e as suas escolhas*. Belo Horizontes: Autêntica, 10-27.

BATISTA, António (2004). O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In António Augusto Batista & Graça Val orgs., *Livros de alfabetização e de português*. Belo Horizontes: Autêntica, 29-71.

BENAVENTE, Ana, CARVALHO, Alda, BENTO, Cecília, LEÃO, Cristina, TAVARES, Manuela & CÉSAR, Margarida (1993). *Mudar a escola mudar as práticas. Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.

BENTO, Conceição (2000). *Modos de existência do manual escolar de língua portuguesa: da produção à recepção*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

BENTO, M^a Conceição (2001). Manuais escolares de língua portuguesa. In Aldina Lobo & Paulo Feytor-Pinto org., *Professores de português: Quem somos? Quem podemos ser?* Lisboa: Escola Superior de Educação, 107-113.

BENVENISTE, Émile (1976). *O homem na linguagem*. Lisboa: Editora Arcádia.

BERNSTEIN, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata, S.L.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage.

BOURDIEU, Pierre (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora.

CAMPS, Anna (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In Carlos Lomas, org. *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, 201-222.

CARDOSO, Ana Paula (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.

CARREIRA, Medina (1996). *O estado e a educação*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa & Público orgs.

CARVALHO, José (1999). *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, José (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, José (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In SILVA, Bento D. ; ALMEIDA, Leandro S., coord — *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 8, Braga: Universidade do Minho.

CASTRO, Rui V. & SOUSA, Lourdes (1989). A gramática no ensino do português: estatuto e funções”. In Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa (orgs.), *O ensino- aprendizagem do português. Teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho.

CASTRO, Rui V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico: Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

CASTRO, Rui V. (1998a). Leitura e escrita em contexto escolar. Para a caracterização de um campo de investigação. In Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (org.), *Entrelinhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Ângelus Novus, Lda.

CASTRO, Rui V. (1998b). O texto gramatical escolar: entre a polifonia e a intransitividade discursiva. In Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (org.), *Entrelinhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Ângelus Novus, Lda.

CASTRO, Rui V. & SOUSA, Lourdes (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de língua portuguesa. In Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa, eds., *Linguística e Educação*. Lisboa: APL/Colibri.

CASTRO, Rui V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In Rui Vieira de Castro, Angelina, Rodrigues, José Luís Silva, & M. Lourdes Dionísio de Sousa, orgs., *Manuais escolares, estatuto, funções, história, Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho, 189-196.

CASTRO, Rui V. (2000). Para uma (re)conceptualização da educação linguística. Objectivos, conteúdos, pedagogia(s), avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 4, 191-208.

CHAROLLES, Michel (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 38 (3-21).

CHAROLLES, Michel (1986). L'Analyse des Processus Rédactionnels. Aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, 49 (pp7-38).

CHARTIER, Roger (1996). *Culture écrite et société. L'ordre des livres XIV-XVIII siècle*. Paris: Albin Michel

CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.

CHOPPIN, Alain (1999). Les manuels scolaires: De la production aux modes de consommation. In Rui Vieira de Castro, Angelina, Angelina Rodrigues, José Luís Silva, & M. Lourdes Dionísio de Sousa, orgs., *Manuais escolares, estatuto, funções, história, Actas do I encontro internacional sobre manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, 3-18.

COLOMER, Teresa (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura In Carlos Lomas, org., *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições, 159-178.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.

CONTENTE, Madalena (1995). *A Leitura e a escrita. Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

CORREIA, José & MATOS, Manuel (2001). *Solidões e solidariedade nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2002). *Área de estudo acompanhado: o que fazer?* *Noesis*, 61, 22-25.

COSTA, António A. (1981). Linhas gerais do sistema de ensino. In Manuela Silva & M. Isabel Tamen coords., *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 49-67.

COSTA, Armanda (1991). Programas de língua portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua. In Maria Raquel Delgado-Martins (ed.), *Documentos do encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Edições Colibri, 9-20.

COSTA, Armanda (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In Maria Raquel Delgado-Martins (ed.), *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 75-118.

COUTO, José (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil. Vivenciar a língua: a literatura infanto-juvenil e as expressões artísticas. In Fernando Azevedo, coord., *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Edições Lidel, 245-282.

CRISMORE, Avon (1989). Rhetorical form, selection and use of textbooks. In Suzanne de Castell, A. Luke & C. Luke, eds., *Language, authority and criticism: Readings on the school textbook*. London: Falmer Press.

DELGADO-MARTINS, M^a Raquel (1991). *Documentos do encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Edições Colibri.

DELGADO-MARTINS, M^a Raquel (1992). *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

DELGADO-MARTINS, M^a Raquel (1996). *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri.

DIOGO, Américo (1994). *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.

DIONÍSIO DE SOUSA, M^a Lourdes (1989). Ler na escola. In Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa (orgs.). *O ensino-aprendizagem do português. Teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho, 45-75.

DIONÍSIO DE SOUSA, M^a Lourdes (1997). What textbooks say about reading. In Emília R. Pedro (org.), *Discourse analysis*. Lisboa: APL/Colibri, 87-102.

DIONÍSIO DE SOUSA, M^a Lourdes (1998). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de português*. Tese de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho.

DIONÍSIO DE SOUSA, M^a Lourdes (1999). Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de português. In Rui Vieira de Castro, Angelina, Angelina Rodrigues, José Luís Silva, & M. Lourdes Dionísio de Sousa, orgs., *Manuais escolares, estatuto, funções, história, Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, 495-506.

DIONÍSIO, M^a Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.

DOMINGOS, Ana, BARRADAS, Helena, RAINHA, Helena & NEVES, Isabel (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian.

DUARTE, Inês (1991). Funcionamento da língua: a periferia dos NPP. *In Documentos do encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Edições Colibri, 45-64.

DUARTE, Inês (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. *In Maria Raquel Delgado- Martins (ed.), Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 165-177.

DUARTE, Inês (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? *In Maria Raquel Delgado-Martins, Maria Isabel Rocheta, Dília Ramos Pereira orgs., Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 75-84.

DUARTE, Inês (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*, 11, 67-74.

ECO, Umberto (1993). *Leitura do texto literário. A cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Editorial Presença.

EMÍDIO, Tavares (1981). Ensino Secundário. *In Manuela Silva & M. Isabel Tamen coords., Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 191-221.

FERNANDES, Preciosa (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos anos 90. *In Carlinda Leite org., Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 51-73.

FERNANDES, Rogério (1981) Ensino Básico. *In* Manuela Silva & M. Isabel Tamen coords., *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 167-189.

FERREIRA, José (1998). Continuidades e rupturas no ensino básico: a sequencialidade de objectivos. *In* Albano Estrela (org.). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: IIE, 67-87.

FIGUEIREDO, Carla (2002). Educar para a cidadania: tempos novos para velhos desígnios. *In* *Noesis*, 35-38.

FIGUEIREDO, Irene (1998). A reforma educativa portuguesa de 1986: retórica e realidade. *In* Albano Estrela (org.). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: IIE, 35-47.

FRADE, Isabel (2004). O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? *In* António Augusto Batista & Maria da Graça Val orgs., *Livros de alfabetização e de português. Os professores e as suas escolhas*. Belo Horizontes: Autêntica, 174- 200.

FURTADO, José Afonso (2000). *Os livros e as leituras. Novas ecologias da informação*. Lisboa: Livros e leituras.

GARCIA-DEBANC, Claudine (1989). Le tri de textes: Modes d'emploi. *Pratiques*, 62, 3-51.

GARGATÉ, Carlos & BALEIRO, Odília (2002). *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Texto Editora.

GENETTE, Gérard (1972). *Figures III*. Paris: Éditions du Seuil.

GÉRARD, François-Marie & ROEGIERS, Xavier (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

GOODMAN, Kenneth (1987). Transactional psycholinguistic model – Unity in reading. In Harry Singer & Robert B. Ruddell eds., *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: IRA.

HUOT, Hélène (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Seuil.

JOHNSEN, Egil (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.

LEITE, Carlinda (2001). A reorganização curricular do ensino básico – problemas, oportunidades e desafios. In Cândido Varela de Freitas, Carlinda Leite, José Carlos Morgado, M. Odete Valente, orgs., *A reorganização do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições Asa, 29-37.

LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In DEB, *Gestão flexível do currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, 41-63.

LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

LEITE, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In Carlinda Leite org., *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 15-32.

LERNER, Delia (2004). O livro didático e a transformação da língua. In António Augusto Gomes Batista & Maria da Graça Costa Val orgs., *Livros de alfabetização e de português. Os professores e as suas escolhas*. Belo Horizontes: Ceale, Autêntica, 114-136.

LIMA, M^a Jesus (1997). Currículos e programas do ensino básico – problemas e perspectivas. In José Matias Alves (coord.), *A reflexão e a revisão dos currículos do ensino básico e secundário – Actas de seminário*. Porto: Porto Editora, 9-28.

LOMAS, Carlos (2003). Os livros de texto e a educação linguística. In Carlos Lomas, org. *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, 271-285.

LOMAS, Carlos, ANDRÊS, Osoro & TUSÓN, Amparo (2003). Ciências da linguagem, competência comunicativa e ensino da língua. In Carlos Lomas, org. *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, 27-70.

LORIMER, Rowland & KEENEY, Patrick (1989). Defining the curriculum: the role of the multinational textbook in Canada. In Suzanne de Castell, A. Luke & C. Luke, eds., *Language, Authority and criticism: readings on the school textbook*. London: Falmer Press, 170-183.

LUKE, Allan (1988). Approches to the study of literacy and curriculum. In *literacy, textbooks and ideology*. London: Falmer Press.

LUKE, Carmen, CASTELL, Suzanne de & LUKE, Allan (1989). Beyond Criticism: The authority of the School Textbook. In Suzanne de Castell, A. Luke & C. Luke, eds., *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London: Falmer Press, 245-260.

MACEDO, Teresa (2005). Dinâmicas de inovação curricular na escola da vila da Pedra. In Carlinda Leite org., *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 133-148.

MARCUSCHI, Luíz (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Angela Paiva Donísio, Anna Rachel Machado & Maria Auxiliadora Bezerra orgs., *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 19-36.

MARSHALL, Dan (1991). With a little help from some friends: publishers, protesters, and texas textbook decisions. In Michael W. Apple & Linda k. Christian-Smith, eds., *The politics of the textbook*. New York, London: Routledge, 56-77.

MARTINS, Jorge (2005). *Profissões do livro. Editores e gráficos. Críticos e livreiros*. Lisboa: Editorial Verbo.

MATEUS, M^a Helena, BRITO, Ana, DUARTE, Inês, FARIA, Isabel (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

MATEUS, M^a Helena *et al.*, coord. (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MELLO, Cristina (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

MENEZES, Isabel, XAVIER, Elisabete & CIBELE, Carla (1997). *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: IIE.

MORGADO, José (2001) A reorganização do ensino básico — fundamentos, fragilidades e perspectivas In Cândido Varela de Freitas,

Carlinda Leite, José Carlos Morgado, M. Odete Valente, orgs., *A reorganização do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições Asa, 39-60.

MORGADO, José (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

NEVES, Rómulo & SÁ, Cristina (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da língua materna na prática docente. *Palavras*, 27, 21-30.

NIZA, Ivone (1994). Transversalidade da língua materna. *Cadernos APP*, 22-23, 13-20.

OLSON, David (1989a). Sources of authority in the language of the school: a response to 'beyond criticism': In Suzanne de Castell, A. Luke & C. Luke, eds., *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London: Falmer Press, 261-262.

OLSON, David (1989b). On the language and authority of textbooks. In Suzanne de Castell, A. Luke & C. Luke, eds., *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London: Falmer Press, 233-243.

PATRÍCIO, Manuel F. (1992). *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Texto Editora.

PEREIRA, Cilene, PINILLA, Aparecida, COSTA, Cristina & OLIVEIRA, Thereza (2005). Géneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In Angela Paiva Donísio, Anna Rachel Machado & Maria Auxiliadora Bezerra orgs., *Géneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 27-58.

PEREIRA, Luísa (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Porto. Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.

PIRES, Eurico (1989). *Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita In O Ensino básico em Portugal*, Porto: Edições Asa, 9-40.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições: Gradiva.

RAMALHO, Glória. (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for international student assessment*. Lisboa: Gave.

REIS, Carlos & LOPES, Ana (1996). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

REIS, Carlos (1997). *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

RIBEIRO, António (1996). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

ROLDÃO, M^a do Céu & ABREU, Isaura (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. *In O Ensino Básico em Portugal*, Rio Tinto: Edições Asa, 41-94.

ROLDÃO, M^a do Céu (1996). A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida. *Inovação*, 9, 205-217.

ROLDÃO, M^a do Céu, NUNES, Luísa & SILVEIRA, Teolinda (1997). *Relatório do projecto “reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB.

ROLDÃO, M^a do Céu (1999). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. *In Ramiro Marques e Maria do Céu Roldão orgs., Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, 12-21.

ROLDÃO, M^a do Céu (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

ROJO, Roxane (2003). O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5^a a 8^a séries). *In António Augusto Gomes Batista & Roxane Rojo, orgs., Livro didático de língua portuguesa*. Letramento. Campinas: Mercado das Letras, 69- 99.

ROJO, Roxane (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In Meurer, J. L., Adair Bonini & Désirée Motta-Roth, orgs., Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 184-207.

SANTOS, Odete (1988). *O português na escola, hoje*. Lisboa: Ed. Caminho.

SANTOS, Ribeiro, LEITE, Elvira (2002). A área de projecto e a metodologia de trabalho de projecto. *Noesis*, 61, 42-49.

SEQUEIRA, Fátima (1989a) Construtivismo e aprendizagem da leitura. In Fátima Sequeira & Inês SIM-SIM, (orgs.), *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura, vol. 1*. Braga: Universidade do Minho, 69-77.

SEQUEIRA, Fátima (1989b) Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura. In Fátima Sequeira & Inês SIM-SIM (orgs.), *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura, vol. 1*. Braga: Universidade do Minho, 99-108.

SILVA, Fraústo, CARNEIRO, Roberto, EMÍDIO, Manuel, GRILO, Eduardo (1988). Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. In Fraústo da Silva (coord.) *Documentos preparatórios –I*. Lisboa: Ministério da Educação, 165-257.

SILVA, Olinto (2005). Reorganização curricular do ensino básico. Novas dinâmicas na escola? In Carlinda Leite org., *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 149-170.

SIMÃO, Ana (2002). Uma oportunidade para auto-regular as aprendizagens. *Noesis*, 61, 29-32.

SIMÃO, Ana (2002a). Perspectivas sobre as área transversais do currículo e relações com as áreas disciplinares. In DEB, *Gestão flexível do currículo – reflexão de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, 31-38.

SIM-SIM, Inês (1989) *Diferenças sócio-culturais na aquisição da linguagem: uma sensibilização ao problema*. In maturidade linguística e aprendizagem da leitura, vol. 1. Braga: Universidade do Minho, 9-19.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês & FERRAZ, Maria (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

SIM-SIM, Inês (1997). Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita. *Palavras*, 11, 47-50.

SLEETER, Christine & GRANT, Carl (1991). Race, class, gender and disability. In Michael W. Apple & Linda K. Christian-Smith, eds., *The politics of the textbook*. New York, London: Routledge.

SMITH, Brigid (1994). *Through writing to reading classroom strategies for supporting literacy*. London, New York.

SPRENGLER – CHAROLLES, Liliane (1986). Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. *Pratiques*, 52, 9-27.

TEIXEIRA, João (2004). *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.

TERZI, Sylvia B. (1995). *A construção da leitura*. Campinas: Pontes Editores.

TIEDEMANN, Patrick (2001). *The four resources modelo f critical literacy: a contextualization and recontextualization*. New Literacies. EDUC 3900-01, 1-27.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). *Globalização e interdisciplinariedade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

VAL, Graça C., BREGUNCI, Graça, SILVA, Ceris, CASTANHEIRA, Lúcia & MARTINS, Aracy (2004). In António Augusto Gomes Batista & Maria da Graça Costa Val orgs., *Livros de alfabetização e de português*. Belo Horizontes: Autêntica, 75-114.

VALADARES, Lúcia (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Porto: Edições Asa.

VENÂNCIO, Isabel (2002). Potencialidades da área de projecto. *Noesis*, 61, 54-55.

VIEIRA, Manuela (2005). A gestão flexível do currículo e a inovação. In Carlinda Leite org., *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 149-170.

VIGNER, Gérard (1982). *Écrire*. Paris: CLE International.

ZABALZA, Miguel (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Manuais escolares

COSTA, Fernanda & MENDONÇA, Luísa (2002). *Com todas as letras. Língua portuguesa, 7º ano*. Porto: Porto Editora.

COSTA, Fernanda & MENDONÇA, Luísa (2003). *Com todas as letras. Língua portuguesa, 8º ano*. Porto: Porto Editora.

COSTA, Fernanda & MENDONÇA, Luísa (2004). *Com todas as letras. Língua portuguesa, 9º ano*. Porto: Porto Editora.

PALMA, Constança & PAIXÃO, Sofia (2002). *Ponto e vírgula 7. Língua portuguesa, 7º ano*. Lisboa: Texto Editora.

PALMA, Constança & PAIXÃO, Sofia (2002). *Escrita em dia. Língua portuguesa, 7º ano*. Lisboa: Texto Editora.

PALMA, Constança & PAIXÃO, Sofia (2003). *Ponto e vírgula. Língua portuguesa, 8º ano*. Lisboa: Texto Editora.

PALMA, Constança & PAIXÃO, Sofia (2002). *Escrita em dia. Língua portuguesa, 8º ano*. Lisboa: Texto Editora.

PALMA, Constança & PAIXÃO, Sofia (2004). *Ponto e vírgula 9. Língua portuguesa, 9º ano*. Lisboa: Texto Editora.

PALMA, Constança & PAIXÃO, Sofia (2002). *Escrita em dia. Língua portuguesa, 9º ano*. Lisboa: Texto Editora.

PINTO, Elisa & BAPTISTA, Vera (2002). *Plural – língua portuguesa 7º*. Lisboa: Lisboa Editora.

PINTO, Elisa & BAPTISTA, Vera (2003). *Plural – língua portuguesa 8º*. Lisboa: Lisboa Editora.

PINTO, Elisa & BAPTISTA, Vera (2004). *Plural – língua portuguesa 9º*. Lisboa: Lisboa Editora.

SERPA, Ana, VERÍSSIMO, Artur, AMARAL, Cármen, RODRIGUES, Goretti, SOUSA, Henriqueta & COSTA, Rosário (2002). *Ser em português 7*. Porto: Areal Editores.

SERPA, Ana, VERÍSSIMO, Artur, AMARAL, Cármen, RODRIGUES, Goretti, SOUSA, Henriqueta & COSTA, Rosário (2003). *Ser em português 8*. Porto: Areal Editores.

SERPA, Ana, VERÍSSIMO, Artur, AMARAL, Cármen, RODRIGUES, Goretti, SOUSA, Henriqueta & COSTA, Rosário (2004). *Ser em português 9*. Porto: Areal Editores.

Textos oficiais. Legislação

- 1964– Decreto -Lei de 9 de Julho.
- 1973- Lei nº 5 de 25 de Julho.
- 1975- Circular nº 1 de 19 de Julho.
- 1984- Decreto-Lei nº 301/84.
- 1986- Decreto-Lei nº 46 de 14 de Outubro.
- 1987- Decreto nº 57/87 de 31 de Janeiro de 1987.
- 1987- Despacho nº 14/SERE/87 de 4 de Novembro de 1987.
- 1989- Despacho nº 1 /SERE/89 de 10 de Fevereiro de 1989.
- 1989- Decreto-lei nº 286 de 29 de Agosto.
- 1990- Despacho nº 124 de 31 de Julho
- 1990- Decreto nº 369/90 de 26 de Novembro de 1990.
- 1991- Resolução nº 29 do Conselho de Ministros.
- 1992- Decreto-Lei nº 98-A/92 de 20 de Junho
- 1995- Anexo à Circular nº 10 de 8 de Maio de 1995.
- 1996- Circular nº 16/96 de 18 de Abril de 1996.
- 1997- Despacho nº 4848/97 (2ª série) de 30 de Julho.
- 1998- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.
- 1998- Circular nº 15/98 de 14 de Maio de 1998.
- 1999- Circular nº 66 de 26 de Abril de 1999.
- 1999- Despacho 9590 de 14 de Maio.
- 2000- Circular nº 7 de 4 de Abril.
- 2000- Circular nº 8 de 13 de Abril.
- 2001- Decreto-lei nº 6 de 18 de Janeiro.

2001- Despacho normativo n.º 30 de 19 de Julho.

2002- Circular n.º 2 de 11 de Abril.

2005- Despacho normativo n.º 1 de 5 de Janeiro.

2005- Despacho normativo n.º 15 de 28 de Fevereiro.

2006- Lei n.º 47 de 28 de Agosto.

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

Outros textos

1988- Documentos preparatórios II. Comissão de Reforma do Sistema Educativo (org.). Lisboa: Ministério da Educação.

1991- Língua portuguesa. Programa do 3.º Ciclo, vol. II. Lisboa: DGBS.

1993- Roteiro da reforma do sistema educativo. Guia para pais e professores. Lisboa: Ministério da Educação.

1998- Educação, integração, cidadania — documento orientador das políticas para o ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

1999- Gestão flexível do currículo. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.

2000- Reorganização curricular do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico.

2001- Currículo nacional do ensino básico — competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção do Ensino Básico.

2003- Regulamentação da acção dos promotores editoriais nas escolas/agrupamentos de escolas de 9 de Maio.

2005- Anteprojecto de proposta de lei — avaliação de manuais escolares.

Webgrafia

APEL, Associação Portuguesa de Editores e Livreiros [em linha]. Disponível em <URL: <http://www.apel.pt/pageview.aspx?pageid=112&langid=1> de Setembro.>, O Mercado do Livro Escolar em Portugal (revisto em 15 de Maio de 2008). Citado em Março de 1998.

APEL, Associação Portuguesa de Editores e Livreiros [em linha]. Disponível em <URL: <http://www.apel.pt/pageview.aspx?pageid=228&langid=1> de Setembro.>, O Mercado do Livro Escolar em Portugal (revisto em 15 de Maio de 2008). Citado em Setembro de 2008.

DIÁRIO DA REPÚBLICA ELECTRÓNICO. [em linha]. Disponível em <URL: <http://dre.pt/comum/html/crp.html>.> Dec-Lei nº 538/79 (revisto em 15 de Maio de 1976-80). Citado em Setembro de 2008.

DIÁRIO DIGITAL. DINHEIRO DIGITAL [em linha]. Disponível em [URL:http://diariodigital.sapo.pt/dinheiro_digital/new.asp?.section_id=3&id-news=92139](http://diariodigital.sapo.pt/dinheiro_digital/new.asp?.section_id=3&id-news=92139), Grupo Leya projecta publicar mil títulos este ano (act.) (Revisto em 8 de Janeiro de 2008). Citado em Agosto de 2008.

EUROPEAN COMMISSION. EDUCATION AND TRAINING 2010-DIVERSE SYSTEMS, SHARED GOALS. [em linha]. Disponível em <URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/progressreport_en.html > (Revisto em 10 de Julho de 2008). Citado em Agosto de 2008.

GEPE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO. [em linha]. Disponível em <URL: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/114.html> >, Taxas de retenção e desistência nos ensinos básico e secundário (1997 a 2007). Citado em Julho de 2008.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. —Further Notes on the Four Resources Model. [em linha]. Disponível em <URL: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> (revisto em Agosto de 1999). Citado em Agosto de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTAL DA EDUCAÇÃO. [em linha]. Disponível em <URL: <http://www.min-edu.pt/np3/416.html>. >. 30 Anos de Estatísticas da Educação. (revisto em 5 de Fevereiro de 2007). Citado em Agosto de 2008.

APÊNDICE

Guião I — Entrevista aos Professores

Nome

Em que escola lecciona?

Quantos anos tem de serviço?

Qual a sua situação no ensino? É do Quadro de Nomeação Definitiva?

Que tipo de formação teve?

Que funções exerce ou exerceu na escola?

Já alguma vez leccionou o ensino básico? Que ano(s)?

Em que escola se encontrava quando se adoptou o manual do 7º ano de escolaridade? E o do oitavo?

Desde Setembro de 2001 que as escolas portuguesas do 1º e 2º ciclos têm vindo a participar na implementação da Reorganização Curricular no Ensino Básico. Em 2003, foi a vez das escolas do 3º Ciclo o fazerem.

I.

1. O que pensa acerca da Reorganização Curricular do E. Básico?
2. [E das alterações que implicou no currículo?
3. Como é que as incorporou na sua prática pedagógica?

II

1. Em sua opinião, em termos gerais, em que medida os novos manuais, lançados pelas editoras, aquando da Reorganização Curricular, são diferentes dos anteriores?
2. Qual o manual de Língua Portuguesa adoptado na sua escola para o 7º ano de escolaridade?
 - 2.1. Que pensa dele?
 - 2.2. De que modo participou na sua adopção?
 - 2.3. Dos manuais que analisou, aquando da selecção e adopção do manual para o 7º ano de escolaridade, qual considerou o melhor? Porquê?
3. Relativamente ao 8º ano, qual foi o adoptado na sua escola?
 - 3.1. Que pensa dele?
 - 3.2. Daqueles que analisou, qual considerou o melhor? Porquê?

III

1. Que tipo de utilização costuma fazer do manual escolar?
2. E dos materiais que o acompanham?
 - 2.1. Quais utiliza, quando e porquê?
3. Qual a sua opinião sobre o número, as características e o âmbito dos materiais fornecidos pelas editoras?
4. Na sua opinião, qual é a mais qualificada e a mais credível editora escolar portuguesa?
 - 4.1. Porquê?

Guião II — Entrevista aos Editores

Desde Setembro de 2001 que as escolas portuguesas do 1º e 2º ciclos têm vindo a participar na implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico. No ano transacto, foi a vez das escolas do 3º Ciclo a fazerem:

I.

1. Como é que a editora procura responder a tais mudanças?
2. Como conjuga a editora todo este conjunto de orientações e regulamentações oficiais por um lado e a sua recepção junto dos professores, por outro?

II

1. Tendo mudado o referencial, também mudaram as orientações, os autores?
2. A editora aposta em novos produtos, em novas propostas?
3. Como se posiciona a editora perante os autores?
 - 3.1. Há novos autores a trabalhar?
 - 3.2. Como foram incorporados? Quem o faz? São propostos ou autopropõem-se?
4. Que tipo de instruções dá a editora aos autores para a elaboração do manual escolar?
 - 4.1. Que grau de autonomia lhes fornece?
 - 4.2. A editora sugere a inclusão, por exemplo, de questionários, fichas informativas, de gramática?
5. O que leva uma editora a cortar a colaboração com um determinado autor? (Já houve?).

III

1. Em que medida os manuais escolares acompanham esta Reorganização Curricular do 3º Ciclo do E. Básico?
2. De que modo a editora assegura a qualidade dos seus produtos?
4. Por que razões um professor deve escolher um manual desta Editora?
5. Há alguma quebra na adopção dos vossos manuais?
6. Há alguma diferença introduzida este ano nos manuais do 8º ano?
7. Por que razão o manual escolar é acompanhado de outros materiais?
 - 7.1. Qual a sua função?

IV

1. Como é que a editora faz chegar às escolas os seus manuais?
2. A que estratégias obedece a sua difusão? (cf. o papel dos autores nessa difusão).
3. Por quem é realizada a sua distribuição?
4. Por que razão a editora coloca no mercado vários manuais do mesmo ano?
5. Perante o decreto-lei que regulamenta a acção dos promotores editoriais nas escolas, como é que a editora resolveu a questão da difusão dos manuais escolares?
 - 5.1. Que problemas é que se colocam à editora no momento em que está interessada na divulgação dos seus produtos? (cf. Direitos de Autor de outras editoras).

V.

1. Qual a posição que a editora ocupou na venda de manuais escolares de Língua Portuguesa para o 7º ano de escolaridade?
 - 1.1. Quais os títulos mais vendidos em 2001?
 - 1.2. E este ano?
2. A editora teve muitas devoluções de um mesmo título? Qual?
3. Que quota detém esta editora no mercado escolar nacional?
4. A nível nacional, quais as editoras que mais venderam? E que títulos?

Guião III — Entrevista aos Autores

Desde Setembro de 2001 que as escolas portuguesas do 1º e 2º ciclos têm vindo a participar na implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico. No ano transacto, foi a vez das escolas do 3º Ciclo o fazerem.

I

1. Quais são os objectivos e as funções que espera que o seu manual cumpra?
2. Em que medida as novas orientações curriculares foram contempladas no manual de que é autor?
3. Há alguma diferença entre este manual e os anteriores (seus ou do mercado)? Quais?
4. É capaz de me dizer quais os princípios pedagógicos e científicos a que o seu manual obedece?
5. Por que é que este manual tem a estrutura que apresenta?
6. Qual a razão da existência de bandas laterais no manual? Qual a sua função?
7. Como justifica a opção da utilização do Texto Literário no Texto principal e qual o critério adoptado para a escolha dos *textos secundários*, ou seja, porquê estes e não outros?
8. Como conciliam o desenvolvimento das competências nos alunos ao longo do Ciclo?
9. Porquê a presença de actividades relativas às *Áreas Curriculares Não Disciplinares*, como o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e as TIC? Qual a função da Língua Portuguesa neste contexto?
10. Que tipo de relação existe entre o tipo de actividades propostas e o tipo de textos escolhidos? (ex. Criatividade, provérbios, fazer provérbios, palavras cruzadas)...
11. Qual a razão de os textos seleccionados serem maioritariamente narrativos?
12. Justifique o recurso frequente, por um lado, a actividades relacionadas com a leitura e o funcionamento da língua e por outro, com a escrita expressiva e lúdica?
13. Porque optaram pela utilização de “excertos” no Texto Dramático? (cf. narrativa - 3 obras).

II

1. Quais são as principais diferenças entre os manuais do 7º ano e do 8º ano?
2. O que acha que um manual de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico deve conter?
3. Por que vem o manual acompanhado de outros materiais?
 - 3.1. Qual a sua função?
4. Aponte algumas razões pelas quais, na sua opinião, um professor deve escolher o seu manual.
5. Como acha que o professor utiliza o seu manual dentro da sala de aula?
 - 5.1. E quanto aos outros materiais que acompanham o manual escolar, como os utiliza?
 - 5.2. Em que circunstâncias?

III

- 1- De que forma foram escolhidos/seleccionados como “autores de manuais escolares” para esta editora?
- 2-[Quem o fez? Autopropuseram-se ou propuseram-nos?]
- 3- Que tipo de instruções a editora vos dá para a elaboração do manual escolar?
 - 3.1. Que grau de autonomia lhes fornece?
 - 3.2. Como elaboraram o manual escolar? Em conjunto ou separadamente?

- 3.3. A editora sugere a inclusão, por exemplo, de questionários, fichas informativas, de gramática?
- 3.4. O que leva uma editora a cortar a colaboração com um determinado autor?
4. Explique-me a sua intervenção em todo o processo que vai da proposta do livro à sua adopção nas escolas.
5. Por que acha que o seu manual foi dos mais vendidos?
6. Como resolveram a questão de “direitos de autor” face à obra integral e, neste caso, das obras de Sophia de M. Andresen?