



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

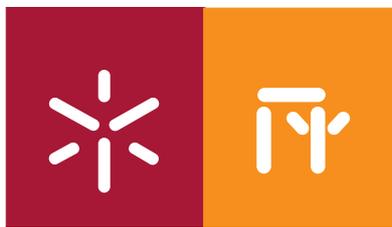
Sandra Maria Pinheiro Mesquita

A vida dos manuais escolares
Processos de renovação dos manuais de
Língua Portuguesa

Manuel Augusto Afonso Rodrigues **A vida dos manuais escolares** Processos de renovação dos manuais de Língua Portuguesa

UMinho | 2009

Outubro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Sandra Maria Pinheiro Mesquita

**A vida dos manuais escolares
Processos de renovação dos manuais de
Língua Portuguesa**

Tese de Mestrado em Educação

Área de Supervisão Pedagógica em Ensino de Português

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio

Outubro de 2009

DECLARAÇÃO

Nome: Sandra Maria Pinheiro Mesquita

Endereço electrónico: sandra_mesquita2004@hotmail.com

Telefone: 253319299/966628972

Número do Bilhete de Identidade: 11331529

Título dissertação/tese:

A vida dos manuais escolares. Processos de reprodução dos manuais de Língua Portuguesa

Orientadora:

Maria de Lourdes Trindade Dionísio

Ano de conclusão: 2009

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação, área de Supervisão Pedagógica em 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

No decurso da elaboração deste estudo, recebi vários auxílios que não posso deixar de registar. À Doutora Maria de Lourdes Dionísio, orientadora desta dissertação, agradeço o apoio, a partilha do saber, as observações rigorosas, mas justas, o estímulo e a crescente exigência que me foi impondo à medida que desenvolvia este projecto. Acima de tudo, foi um desafio que tanto me estimulou intelectual como emocionalmente.

Uma palavra de reconhecimento a todos os meus colegas e amigos, pelo apoio e permanente incentivo necessários à concretização deste trabalho. Em particular, queria agradecer à Flora Osório, ao António Araújo, à Marta Barreto e ao Tiago Aires pela forma crítica e enriquecedora como reviram os capítulos desta tese. À Sandrina Sousa pela ajuda prestada na tradução do resumo para inglês.

Por fim, a toda a minha família, em especial, ao meu marido, Jorge, e às minha filhas, Inês e Beatriz, que muitas vezes sofreram a minha ausência, mas que foram sempre o meu porto seguro.

Título: *A vida dos manuais escolares. Processos de renovação dos manuais de Língua Portuguesa*

Resumo

Os manuais escolares são livros produzidos deliberadamente para servir de suporte ao processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, são objectos estruturantes da prática pedagógica, dos seus conteúdos e mesmo das suas formas de transmissão. São um instrumento extremamente complexo, com um estatuto muito próprio, uma multiplicidade de funções, o que tem impulsionado e expandido o campo e as problemáticas de investigação.

Com este estudo pretendemos identificar os processos de renovação - lugares de manutenção ou mudança - de dois grupos de manuais, correspondentes a momentos temporais e curriculares diferentes. O primeiro grupo, editado em 1991/1992, teve por base o Decreto-Lei n.º 286/89 e o segundo, publicado em 2002/2003, fê-lo em resposta à Circular n.º 2/2003.

Este estudo comparativo centrou-se na análise de aspectos como a organização, as componentes essenciais dos manuais e os aspectos gráficos. Depois de analisados estes projectos, concluímos que continua a ser o texto narrativo que predomina no manual, mas que há uma maior abertura da aula de Português ao género juvenil contemporâneo. Se nos manuais de 1991/1992 os autores deste género literário eram esporadicamente citados, nos de 2002/2003, estes acabam por cimentar o seu lugar. Por outro lado, é visível uma reconceptualização das actividades, já que há uma diminuição das actividades de leitura e um aumento das de escrita e oralidade. No entanto, será precipitado falar numa redefinição radical ao nível dos textos, das actividades e dos autores lidos, porque são mais visíveis lugares de continuidade do que de mudança.

No entanto é-nos possível afirmar que é sobretudo na forma – e não no conteúdo - que os manuais mais têm mudado. Passados dez anos, os livros de Português apresentam imagens mais sofisticadas e actuais, principalmente porque há uma aposta, por parte das editoras, em cores e ilustrações mais coloridas e apelativas.

Palavras-chave: manuais escolares; renovação.

Title: *The life of textbooks. The renovation processes of the Portuguese textbooks.*

Abstract

Textbooks are books that are intentionally made to support the teaching and learning process and therefore, they are important objects in the structure of the pedagogic language, in the contents of the texts and even in the way it is transmitted. The textbook is an extremely complex instrument with its own status, with multiple functions, which has caused expansion not only in this field but also in the problematic investigations.

With this research we intend to identify the processes of renovation – change or maintenance places- of two groups of textbooks, corresponding not only to a different moment in time but also to a different curriculum. The first one, edited in 1991/1992, was created having its basis the law by decree no. 286/89 and the second one edited in 2002/2003, appeared due to the circular letter no. 2/2003.

This comparative study focused in the analysis of aspects such as organization, the essential components and the graphic aspects of the textbooks. After analyzing these textbooks, we concluded that the narrative text is the one that prevails in the textbook. Due to this it has been given more receptivity to the juvenile contemporaneous gender in the Portuguese lesson. If the authors of this literary gender were rarely cited in the textbooks of 1991/1992, in the ones of 2002/2003 they are frequently cited. On the other hand, it's visible that some activities have changed, giving more emphasis to written and spoken activities than to reading activities. Nevertheless, it is too earlier to talk about a radical redefinition of texts, of activities and of the authors read because we can see that a few changes have taken place in the textbooks.

However, it is possible to affirm that it is mainly in the form – and not in the contents- that the textbooks have been changing. In ten years, the Portuguese textbooks show more sophisticated and actual images because publishing houses are giving more importance to appulative colours and illustrations in the textbooks.

Keywords: textbooks; renovation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA	3
1.1. O manual escolar	3
1.1.1. A criação, a produção e a divulgação do manual	10
1.1.2. Os critérios de selecção de um manual	12
CAPÍTULO II – O ESTUDO.....	19
2.1. Objecto, objectivos e corpus	19
2.1.1. O objecto.....	19
2.1.2. Os objectivos do estudo	21
2.1.3. O <i>corpus</i>	23
2.2. Os procedimentos de análise.....	26
2.2.1. Os “textos de abertura”	27
2.2.2. Os textos da colectânea	31
2.2.3. Os autores citados	33
2.2.4. As actividades.....	34
2.2.5. Os elementos gráficos.....	36
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS.....	39
3.1. A organização geral dos manuais.....	39
3.1.1. Os “textos de abertura”	40
3.1.1.1. Os objectivos do manual	41
3.1.1.2. Os critérios de selecção dos textos	46
3.1.1.3. As instruções para o uso do manual.....	48
3.2. Os textos do manual.....	49
3.2.1. Os tipos.....	49
3.2.2. Os autores citados	53
3.3. As actividades	61
3.4. Os elementos gráficos	63
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
1. Livros citados	75

2. Textos diversos.....	78
2.1. Legislação e programas	78
2.2. Manuais escolares	79
2.3. Sítios da <i>internet</i>	80
ANEXOS	81
Anexo 1. Correspondência das páginas dos manuais O Gosto das Palavras	81
Anexo 2. Aspectos novos no manual O Gosto das Palavras de 1995.....	84
Anexo 3. Autores citados mais do que uma vez, por manual e por grupo	85
Anexo 4. Autores mais citados em G1 e G2.....	87
Anexo 5. Organização dos manuais de G1 e G2	89
Anexo 6. Grelha de apreciação de manuais.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categorias de análise dos “textos de abertura”	28
Quadro 2. Categorias de análise dos textos	32
Quadro 3. Categorias de análise das actividades	34
Quadro 4. Categorias de análise das gravuras	37
Quadro 5. Funções das imagens de G2.....	38
Quadro 6. Organização dos manuais.....	40
Quadro 7. Presença e ausência dos objectivos em função do critério “dimensão de referência”	42
Quadro 8. Áreas de remissão dos “objectivos de atitudes”	43
Quadro 9. Presença e ausência de objectivos em função dos domínios verbais.....	44
Quadro 10. Presença e ausência de critérios de selecção dos textos	46
Quadro 11. Distribuição dos textos pelos manuais nos grupos 1 e 2	50
Quadro 12. Frequências e percentagens dos textos em função dos tipos, por manual	51
Quadro 13. Autores mais citados, por grupo	54
Quadro 14. Autores que deixam de ser citados em G2	56
Quadro 15. Autores que emergem em G2	58
Quadro 16. Autores presentes em G1 e G2.....	60
Quadro 17. Distribuição das actividades pelos manuais	61
Quadro 18. Elementos gráficos das capas de G1	64
Quadro 19. Elementos gráficos das capas de G2	64
Quadro 20. Tipo de gravuras, por manual e por grupo	65
Quadro 21. Função das imagens que se mantêm em A'	66
Quadro 22. Função das imagens que se mantêm em B'	67
Quadro 23. Função das imagens que se mantêm em C'	67
Quadro 24. Função das imagens que se mantêm em D'	67

INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado *A vida dos manuais escolares. Processos de renovação dos manuais de Língua Portuguesa*, realizada no âmbito do Mestrado em Educação, área de Supervisão Pedagógica do Ensino do Português, centra-se no estudo dos processos de renovação de reedições de dois grupos de manuais de Língua Portuguesa.

Acreditando que os manuais são o lugar de reprodução, por excelência, do discurso pedagógico oficial e que a Reforma Curricular do Ensino Básico e as novas orientações emanadas do Ministério em 2003, concretamente a Circular n.º 2/2003, poderão ter repercussões imediatas nos projectos editoriais, decidimos comparar as edições de manuais de Língua Portuguesa que correspondem a estes momentos curriculares, para desta forma identificarmos os lugares de mudança e de continuidade visíveis nestes recursos.

Os objectivos que os autores salientam no seu 'projecto' pedagógico, os critérios apresentados para a selecção dos textos, bem como as instruções para o uso dos próprios manuais são algumas das perguntas para as quais podemos encontrar resposta num dos primeiros constituintes do manual: os seus "textos de abertura".

Por sua vez, a partir do interior do livro didáctico, podemos estudar, numa dimensão mais ampla, a sua organização, e decorrente desta, os textos, autores e actividades seleccionados. Restam-nos os elementos gráficos usados pelas editoras para cativar o professor no momento da adopção de um determinado manual e para torná-lo mais apelativo e sugestivo.

Estruturado em três capítulos seguidos de uma síntese das principais conclusões, discutimos, no capítulo 1, a relevância do manual escolar nas práticas pedagógicas, tendo sempre presente a ideia de que, algumas vezes, é este e não o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir objectivos.

Depois de destacar algumas das suas características e principais funções, referimo-nos ao contexto editorial, tentando estabelecer ligações do manual com o mundo editorial e os professores, no momento de selecção e adopção de um livro escolar. Por fim, fazemos uma breve referência aos esforços que têm vindo a ser desenvolvidos pelo Estado, no sentido de avaliar e certificar os manuais escolares.

No capítulo 2, expomos o objecto, traçamos os objectivos, definimos o *corpus* e explicitamos as opções metodológicas tomadas para a sua análise.

O capítulo 3 corresponde ao estudo comparativo de manuais de Língua Portuguesa do 7.º ano, editados entre 1991/1992 e 2002/2003, recorrendo às dimensões já atrás identificadas, como a organização, as componentes principais – “textos de abertura”, textos, autores, actividades – e os aspectos gráficos dos livros escolares.

Identificar e caracterizar as mudanças ao nível dos manuais que constituem o nosso *corpus* são os objectivos gerais neste trabalho. Dele esperamos mais um contributo para a caracterização dos projectos editoriais actuais.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA

1.1. O manual escolar

Os diplomas legais produzidos em contexto português, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 57/87, procuram definir o manual escolar e apresentam-no como

“todo o instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destina ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objectivos e conteúdos programáticos e quanto à sua própria organização da aprendizagem.”

No artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 369/90, o manual escolar aparece com uma nova e mais completa significação:

“[...] entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor.”

E mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 47/2006 define este objecto como um instrumento construído em função do programa oficial, um

“recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio a trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico [...]”

Estes documentos legais têm um entendimento relativamente semelhante sobre o conceito de manual, principalmente quando o pensam como um livro do aluno e como um objecto com uma função nitidamente pedagógica, que intervém directamente no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente a este assunto, não há consenso generalizado, porque se para uns o manual é um objecto indiscutivelmente pedagógico, para outros, este é mais do que isso. Foi esta natureza controversa e complexa que, nos últimos vinte anos, fez com que a investigação relativa aos manuais escolares tivesse tido um impulso considerável (Choppin, 2004). Este dinamismo da investigação resulta naturalmente da convergência de vários factores que se prendem não só com essa complexidade do objecto “manual escolar”, mas também com a multiplicidade das suas funções e com a diversidade de agentes que ele compreende.

Mais próximos da realidade educativa, mais simplificados do que os programas, usados por professores e alunos, os manuais têm inúmeras características que os tornam objecto central do processo de ensino-aprendizagem.

Castro & Sousa (1998: 44), a este propósito, esclarecem a centralidade deste dispositivo à luz de vários princípios:

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

O facto de os professores partirem dos manuais para planificar as suas aulas, de as aprendizagens dos alunos terem por base estes livros e os próprios momentos formais escritos de avaliação partirem de propostas já existentes nos manuais, são motivos válidos que confirmam a sua importância no contexto de ensino-aprendizagem.

Como afirma Brito (1999: 146),

Pensamos que, se o manual escolar contribui para desenvolver inovações pedagógicas e permite que os actores – alunos e professores – mergulhem numa imensa cena de novas pistas, instrumentos e práticas que abrem o acesso à renovação do palco onde evoluem os conhecimentos pedagógicos, onde é refinada a sensibilidade de cada actor educativo, na especificidade dos vários contextos, então, o manual preenche uma função formativa, quer para os alunos quer para os professores”.

Num estudo recente, Choppin (2004) concluiu que, a partir de 1960, a pesquisa histórica sobre o livro e as edições didácticas sofreu uma mudança de perspectiva, se tivermos em conta que, por exemplo, inicialmente os livros didácticos eram estudados exclusivamente como objectos ideológicos e culturais e, só mais tarde, começam a ser abordados como instrumentos pedagógicos e didácticos ou como produtos de mercado, que são comercializados e consumidos. Isto quer dizer que o manual poderá ser estudado em diferentes vertentes, tais como o seu conteúdo, a política, a economia, o uso, entre outras, por serem aspectos que condicionam a sua produção.

Para Choppin (1992), os manuais são instrumentos poli e ambivalentes - utilizados quer pelos alunos quer pelos professores, individual ou colectivamente, seja em casa seja na sala de

aula -, e que podem ser estudados atendendo ao facto de serem um bem de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, um objecto pedagógico e uma forma de transmissão de valores, cultura e ideologia(s). É neste sentido que o investigador francês se refere ao manual como um objecto que assume várias funções, destacando quatro fundamentais e que são variáveis mediante “o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (p.553).

A primeira função é a “referencial”, também designada de “curricular” ou “programática”, e prende-se com o facto de o livro didáctico ser uma interpretação do programa, ou seja, conter a informação necessária para o aluno obter sucesso numa determinada disciplina. O manual, segundo este autor, constitui-se como “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (Choppin, 1992:18). O livro didáctico é, por conseguinte, uma forma de concretização do currículo prescrito.

A segunda função salientada pelo autor é a “instrumental”, tendo em conta que o manual apresenta métodos de aprendizagem, sugere exercícios ou actividades que, dependendo do seu tipo, podem favorecer a aquisição e o desenvolvimento de determinadas competências e permitir a memorização de certos conhecimentos, entre outras. Assume, por isso, um papel de extrema importância na aquisição e desenvolvimento das competências, quer se trate do ensino básico quer do ensino secundário.

Não nos podemos esquecer que estes livros didácticos são também um factor determinante na estruturação da comunicação pedagógica, especificamente porque permitem não só planificar e organizar as aprendizagens, mas também transmitir conhecimentos. Os manuais, ao serem reconhecidos unanimemente por todos os intervenientes na arena pedagógica como um suporte da prática docente, são, portanto, objectos utilitários criados para servir de suporte ao ensino de uma determinada disciplina em contexto pedagógico e encarados pela comunidade educativa, nomeadamente professores e alunos, como facilitadores da estruturação dos saberes (Choppin, 1992).

É nesta perspectiva que podemos afirmar que os manuais escolares abordam o programa curricular, não só em termos conceptuais, isto é, do entendimento dos conteúdos que se pretendem adquirir, como também em termos de metodologias e de perspectivas políticas, culturais e sociais.

A regulação da prática pedagógica está, no caso dos livros escolares, associada a uma função recontextualizadora que passa pela concretização, com maior ou menor proximidade, de orientações contidas nos programas das próprias disciplinas, emanadas de instâncias situadas a um nível superior que, no caso português, é o Ministério da Educação. Isto leva-nos a reconhecer que, dentro das directivas prescritas pelo programa oficial, há lugar para falar de uma “certa autonomia”, a qual se prende com o facto de estes objectos pedagógicos estarem sujeitos a uma filtragem social e, acima de tudo, pessoal, da informação científica que determina a escolha dos conteúdos considerados válidos, como já havia constatado Neves (1992).

Contrariamente a esta posição, há quem acredite que os manuais têm um “poder absoluto de regulação”, uma vez que certos professores se deixam submeter “aos princípios, às escolhas, à estrutura, às linhas orientadoras, às leituras, deixando muito pouco para a liberdade profissional especializada do docente”, podendo conduzir à “desprofissionalização” (Silva, 2008). Goodman (1988: 128) chega mesmo a afirmar que “uma das grandes tragédias dos livros escolares é a dependência que eles desenvolvem no professor.” Por sua vez, Brito (1999) refere-se ao manual como sendo um “instrumento todo-poderoso”, que influencia a prática pedagógica e que é utilizado, muitas vezes,

“como uma bíblia, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade, menosprezando-se a complementaridade e a valorização que, acrescidamente, possa buscar-se noutros manuais e autores, acabando por esvaziar-se o sentido e a pertinência da possibilidade de outras explorações que conduzam os alunos a ultrapassar uma vivência escolar que não pode nem deve caminhar de mãos dadas com a rotina.” (p. 142)

Choppin (2004) associa ainda ao manual a função ideológica e cultural, a mais antiga de todas. Segundo este autor, o livro didáctico foi-se afirmando como “um dos vectores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”, um suporte para as gerações mais jovens e também para as futuras. Como instrumento cultural e pedagógico, não só circunscreve um conjunto de saberes que são transmitidos e/ou adquiridos nas escolas, como os legitimam. Defendendo que o manual escolar “pode fornecer um conjunto de documentos, textuais ou icónicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.”, Choppin (*op. cit.*) reconhece também uma função documental. Essa função só é encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal do aluno e visam favorecer a sua autonomia.

Estas funções não podem ser indissociáveis da natureza de “bem de consumo” que o manual apresenta, porque é um objecto produzido para dar lucro. Neste sentido, a forma como aquelas funções se podem concretizar estão em muito relacionadas com os contextos económicos e políticos de cada país.

Enquanto mercadoria e produto, os manuais estão sujeitos às regras do mercado, obedecendo à evolução das técnicas de fabricação e comercialização, ainda que constituam mercadorias protegidas e com estatuto especial, face às contrafacções e às regras de mercado.

Com efeito, na criação do manual interferem vários agentes, nomeadamente o editor, o autor e os técnicos especializados dos processos gráficos, e podemos afirmar que algumas das opções tomadas por autores e editores, bem como as múltiplas estratégias de sedução não podem ser desarticuladas das características de «mercado». Do ponto de vista funcional, as editoras não podem deixar de ser associadas a uma outra qualquer empresa, uma vez que também elas trabalham em prol do lucro rápido. Basta para isso ver como, no mercado, a mesma editora coloca uma série de livros da mesma disciplina com, por vezes, organização e conteúdo semelhantes.

As editoras competem entre si, recorrem a múltiplas estratégias de *marketing* de forma a satisfazer os seus destinatários: em primeira instância, o professor, pois é este que selecciona, adopta e usa o manual escolar; e, em segunda, os alunos, por serem também seus reais compradores e utilizadores.

Para além da multiplicidade de dimensões referidas, a lógica de mercado anda naturalmente associada à “materialidade”, como afirma Magalhães (1999: 279), uma vez que o manual implica uma série de

“técnicas e materiais de fabrico e reprodução, um processo e percurso produtivos, um comércio como mercadoria e produto manufacturado, trocado, vendido, transportado, oferecido”.

Ao serem os livros com maiores tiragens a nível nacional (cf. Silva, 2008) - o que garante, em certa parte, a sobrevivência das instâncias comerciais (editoras) -, os manuais são alvo de mudança contínua e, por isso, é compreensível que haja uma aposta na sua edição e reedição. Portanto, a necessidade de responder periodicamente às novas realidades, ao cansaço dos professores e de se apresentar como produto novo, científica e pedagogicamente actualizado, leva as editoras a estarem em contínua produção de materiais.

No entanto, esta produção constante do “novo” não é compatível com uma certa estabilização da “empresa”, e é natural que em edições sucessivas sejam visíveis mudanças,

muitas delas apenas a um nível mais superficial, como por exemplo, ao nível do aspecto gráfico (inserção de imagens, recurso a cores diferentes e coloridas, melhor qualidade do papel, etc.), e da organização.

Partindo do pressuposto de que as decisões de adopção dos manuais passam, muitas vezes, a depender mais das práticas de promoção e comercialização dos livros escolares do que da apreciação crítica e fundamentada sobre a sua qualidade, registam-se, por vezes, algumas revisões e ajustamentos, traduzidos a vários níveis, tais como: *i)* nas equipas que participam na construção e organização do manual (já que é frequente assistirmos à mudança de um, de dois ou, às vezes, de todos os elementos da equipa inicial); *ii)* nos textos que incluem e autores considerados, porque apesar de existirem manuais que poucas alterações sofrem nestes seus elementos constitutivos, há ocasiões em que as orientações curriculares “obrigam” a mudanças se não radicais pelo menos significativas, fazendo abandonar determinados textos e autores do ‘cânone’ escolar anterior; *iii)* nas actividades propostas para o estudo dos textos; *iv)* nos seus elementos gráficos: cor e imagens.

Porque, frequentemente, as questões gráficas são critério de diferenciação na escolha dos manuais, é compreensível que as editoras apostem em mudanças a este nível. Como afirma Bento (2008: 231),

“é sobretudo em critérios de natureza comercial (como o aspecto gráfico, a profusão de materiais, a multiplicidade de actividades) que os editores apostam para que os professores adoptem os seus manuais e “projectos” a ele associados”.

Assim, as maiores ou menores actualizações que os manuais comportam – às quais podemos chamar processos de “renovação” - não significam, necessariamente, a mudança total dos conteúdos (e até da forma dos “projectos”).

Tendo um manual um período de validade de seis anos, dificilmente, podemos falar em substituição, sendo mais adequado falar em renovação (cf. Goodman, 1988). Estes mecanismos são, em muitos casos, “pequenos” ajustes que vão surgindo e que decorrem de novas orientações científicas e pedagógicas como, por exemplo, do surgimento de novos programas ou de outras directivas pedagógicas ao nível do discurso oficial. Todavia, na maior parte das vezes, essas pequenas modificações prendem-se com aspectos formais (organizativos e gráficos) e parecem constituir-se mais como estratégias de *marketing*, cujo principal objectivo é persuadir o professor a escolher e a adoptar um determinado manual.

Decorrente do desenvolvimento tecnológico, e concretamente da vertente gráfica, cada vez mais, os livros escolares têm uma estrutura e organização um pouco diferentes das de outros tempos. Atentando concretamente na estruturação do livro de Português, e como já referimos anteriormente, este compreende componentes como: i) os “textos de abertura” que, como o próprio nome o indica, introduzem e apresentam o próprio manual especificando os vectores norteadores, os princípios que subjazem à sua concepção e construção, reforçando o que é a aula de Português; ii) os textos, componente essencial e a base do processo de ensino-aprendizagem; iii) as actividades para o estudo destes mesmos textos.

Nos manuais, e concretamente ao nível da organização, o critério que as editoras têm usado é variado. Há manuais que apresentam macro-unidades estruturadas em função de critérios temáticos, das obras de leitura, dos conteúdos programáticos, dos modos ou géneros literários, das modalidades comunicativas. A título de exemplo, e com base em investigações anteriores, por exemplo, Dionísio (2000) e Bento (2008) podemos referir que a maior parte dos manuais tem tido como critério estruturador os géneros literários – narrativo, poético e dramático. A este propósito, Dionísio (2000) afirma que a ordem dos modos literários, anteriormente explicitada, é representativa das sequências que têm configurado os manuais e pressupõe uma determinada prática pedagógica já orientada, dando privilégio aos textos de um determinado género.

Basta pensarmos no privilégio que tem sido dado ao texto narrativo, que não só tem aparecido em primeiro lugar nas sequências de texto como também lhe tem sido dedicado um número elevado de páginas do livro de Português, para percebermos a importância deste género literário no contexto de ensino-aprendizagem.

Não será abusivo afirmar que, perante tal facto, os autores dos manuais têm entendido que em primeiro lugar se deve dar tratamento ao texto narrativo, aparentemente o mais importante de todos os modos literários – já presumível nos “textos de abertura” destes mesmos manuais; e só depois, e com menor relevo, se têm estudado os textos poético e dramático, para não falar de outros géneros da esfera não literária.

O facto do texto narrativo ser o género textual mais destacado na organização do manual vem corroborar algumas teses que afirmam o domínio deste tipo de texto, tal como Dionísio (2000). De facto, no quadro da grande diversidade de géneros literários, tem havido um nítido domínio dos textos narrativos e dos poéticos, embora estes últimos quase sempre com um papel secundário, o que se abordará mais adiante.

Não é por acaso que os resultados do estudo PISA (2001: 32) vieram confirmar a tradição do privilégio dado ao estudo do texto narrativo, pois no relatório apresentado pelo GAVE, os alunos portugueses tiveram um “sucesso relativo” quando confrontados com interpretação de textos narrativos, ou seja, quando tiveram de responder a perguntas sobre o texto narrativo, fizeram-no um pouco melhor do que quando tiveram de responder a perguntas sobre outros textos. Quando os itens requerem reflexão avaliativa sobre o formato do texto – pressupondo-se distanciamento do conteúdo, o sucesso é relativo, “é mais penalizado do que quando a reflexão recai sobre o conteúdo da informação que apela para conhecimentos prévios do sujeito” (PISA, 2001: 32).

Contudo, quando se tratou do texto dramático ou textos informativos extensos, os referidos alunos apresentaram uma diferença negativa significativa, comparativamente com os valores médios da OCDE.

1.1.1. A criação, a produção e a divulgação do manual

Nos manuais escolares interferem, directa e indirectamente, muitos agentes educativos e sociais, nomeadamente, a um nível macroestrutural, o Ministério de Educação; depois intervêm os autores, os editores e os livreiros; e a um nível microestrutural, encontramos os professores e os alunos, a quem é conferido o poder de execução:

Estes actores, na sua qualidade de utilizadores, produtores, distribuidores ou agentes regulados, motivados por questões de natureza pedagógica e eficiência educativa, por razões relativas à qualidade, preço e peso [...] debatem e problematizam os manuais escolares, colocando questões e suscitando reflexões que podem contribuir para uma melhoria dos processos de concepção e de utilização deste material didáctico (Ponte: s/d).

O manual, na perspectiva de Choppin (2004), como vimos anteriormente, pode ser considerado um produto de mercado, que é fabricado, comercializado, distribuído e consumido. 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).

Neste sentido, podemos resumir a existência de um manual a três fases - a criação, a produção e a comercialização - e quase todo este processo é da responsabilidade do editor, que segundo Jorge Martins (cit. em Bento, 2008: 78), 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 mercado.”

O editor acaba por se transformar no criador do manual, ao ser o responsável por várias operações que vão desde a selecção das matérias (conteúdos) e materiais, à planificação e gestão das diversas etapas, sendo a última delas a difusão do produto final. Para o processo de divulgação do livro, o *marketing* torna-se fundamental. Está associado particularmente à publicidade, ou seja, a diferentes formas de promoção do produto para posterior venda, que normalmente se prendem com a oferta domiciliária de manuais e de materiais de apoio. Nesta perspectiva, Bento (2008) fala de uma nova concepção de representação do *marketing* que consiste somente em sublinhar “qualidades do produto”, podendo por vezes não dar lugar a campanhas.

Interessa-nos, por conseguinte, saber como é que se faz chegar ao professor a qualidade do manual para que ele o seleccione, o adopte e logicamente o leve à compra, por parte do encarregado de educação. A autora atrás referida, a propósito deste assunto, fala em “marca” e “embalagem”. A “marca” corresponde à “imagem institucional que os mediadores da rede do livro (editores, gráficos, críticos e livreiros)” e a “embalagem” ao “grafismo do próprio livro (capa, arquitectura, gráfica, colecção” (Martins, 2005, cit. em Bento, 2008: 80-81). São, no fundo, estes aspectos que acabam por determinar o período de vigência de um determinado livro e que vêm justificar o facto de certos professores escolherem determinadas editoras em detrimento de outras. Ou seja, os professores têm uma representação *a priori* da “marca” e “embalagem” de cada editora, e por isso mesmo já sabem qual delas tem qualidade científica superior e melhores organização e apresentação gráfica.

Ora, é legítimo afirmar que é no sentido de responder aos interesses dos professores, de os persuadir e de os “conquistar” que as editoras apostam na reedição de determinados manuais ou, por vezes, na construção de novos, pondo à disposição do docente, cada vez mais, um leque variado de opções, de forma a condicionar a sua escolha:

«As editoras adaptam-se ao mercado de trabalho, conciliando aquilo que os potenciais compradores pensam que deveria ser, numa “arte” excepcional em escamotear uma opção pedagógica de facto. Trata-se de uma não explicitação de opções que se prende com a pretensão de querer agradar a um leque grande de professores, mas que é muitas vezes coerciva da criatividade de cada um, professor ou alunos, que é permissora e (in?)conscientemente foco dinamizador da perpetuação de práticas pedagógicas conservadoras (Tormenta, 1996: 10).

Alguns dos exemplos concretos que confirmam essa tentativa das editoras cativarem os professores, no momento de adopção de manuais, são, por exemplo, aqueles materiais que acompanham o manual, nomeadamente os textos “satélites” (os recursos multimédia, cadernos de apoio e de exercícios, livros de exercícios, fichas de avaliação, vídeos, CD ROM, acetatos,) bem como as cores, o tipo de letra, tudo aquilo que vai ao encontro dos interesses quer do professor quer do aluno, e que acaba por pesar no momento de selecção e adopção do manual. E, por outro lado, a criação, na mesma editora ou em editoras afins, de um manual semelhante, mas com outra “roupagem” ou de um outro manual que possa ir ao encontro dos diferentes “estilos” de professor (Bento, 2008).

Por isto mesmo é que Castro afirma que se tem assistido, durante os últimos vinte anos, a uma “progressiva complexificação” dos manuais escolares, facto este que parece não poder ser desligado do esforço de renovação e inovação pedagógica, ou seja, das suas características de produto de mercado (cf. Castro:1999).

Tendo em conta que os manuais influenciam o trabalho do professor e do aluno, dentro e fora da sala de aula, e que as editoras tentam seduzir os professores a seleccioná-los e adoptá-los, conferindo-lhes por isso alguma novidade, no que se refere a aspectos de conteúdo, de forma e de grafismo, interessa conhecer o modo como os professores escolhem estes objectos tão determinantes do processo de ensino-aprendizagem.

1.1.2. Os critérios de selecção de um manual

Atendendo ao papel fundamental que os manuais representam no contexto escolar e tomando como princípio que estes determinam a prática lectiva, é cada vez mais importante a problematização da sua avaliação, selecção e adopção.

Torna-se necessário que a escolha de um manual seja reflectida, consciente e que tenha por base critérios esclarecidos, para que se torne, num futuro imediato, uma escolha acertada e, por isso, profícua.

No momento da adopção de manuais, os professores têm em conta um conjunto de características, entre elas a organização, o conteúdo, o aspecto gráfico. De entre os vários aspectos privilegiados, destacam-se, por exemplo, o facto de afirmarem seguir o Programa Oficial, privilegiando informações variadas e pertinentes; serem proveitosos para o trabalho dos alunos e dos professores, funcionando como um estímulo para a criatividade e imaginação; conter informações novas e actualizadas, abrindo espaço a outros percursos, para além do manual, e facultando possibilidades de trabalho autónomo; apresentar um registo de língua e uma terminologia adequadas ao ensino-aprendizagem dos alunos, favorecendo, para além da exploração de cada uma disciplina, a interdisciplinaridade; apresentar imagens apelativas, referentes ao texto e, de preferência, verídicas; adequar textos a imagens; serem elaborados com critério pedagógico e rigor científico.

No entanto, e como afirma Brito (1999), “a adopção do manual não é tarefa fácil, nem pacífica para os professores” (p. 141).

Os momentos de avaliação de manuais, para posterior selecção e adopção, ocorrem no final do terceiro período, altura em que os professores se encontram afadigados e pressionados por tantas decisões como, por exemplo, a avaliação final dos alunos e o balanço do ano lectivo, o que naturalmente, vem condicionar o procedimento analítico dos novos projectos editoriais. É possível afirmar que, muitas vezes, a escolha de determinado manual poderá ser influenciada por certos colegas, que estão, *a priori*, informados relativamente aos manuais de determinada editora e que, por terem um discurso mais convincente, acabam por interferir decisivamente em todo este processo. Também, como afirma Huot (1989), a diversidade de níveis que os professores leccionam, o estabelecimento de ensino onde estão inseridos e o próprio perfil do professor são também variáveis a ter em conta em todo este processo de escolha.

Mais importante ainda é perceber que critérios presidem efectivamente à escolha e adopção de um manual. Goodman (1988: 28) fala em “factores objectivos” na escolha de um manual e menciona três aspectos como determinantes: “a excelente selecção de textos”, “a existência de exercícios de interpretação para esses mesmos textos” e o facto de “os materiais, que constam no manual, serem baseados em investigações científicas sobre o processo de leitura”. Um estudo posterior, efectuado por Brito (1999), vem confirmar que a “boa selecção de textos” é o primeiro critério a pautar a escolha de um manual, seguindo-se os “textos variados”, de “tipologia diferente”, “produzidos pelos alunos”, “agradáveis”, “adaptados ao grau de escolaridade” e aos “interesses dos alunos”.

Neste mesmo estudo, quando questionados os docentes acerca do que consideravam ser o manual desejável, para além dos aspectos anteriormente citados relativos aos textos, foram também focados a inclusão de fichas de variada natureza - de trabalho, informativas e de síntese -, assim como “propostas de actividades diversificadas”. Outros critérios indicados foram ainda a “boa disposição gráfica”, “seguir o programa”, “não ser volumoso”, “preço acessível”, “ser atractivo”.

A autora concluiu, perante os dados apresentados, que os professores desejam um manual “compósito”, ou seja, que compreenda bastantes exercícios e textos.

Relativamente aos aspectos gráficos, nomeadamente a cor, a organização, a encadernação, entre outros, não podemos deixar de concordar com Brito, quando diz que há uma aposta em artefactos desta natureza:

“Aderimos, ou não, ao toque gostoso do papel, à mancha das palavras organizadas em colunas, somos sensíveis ao estímulo provocado por cada imagem, os nossos olhos brilham e sorriem face à sugestão das cores... e o texto torna-se fácil e apetecível e o seu conteúdo inteligível. Participam as mãos, os olhos, enfim, todos os nossos sentidos reunidos numa análise que, pretendemos, seja o mais aliciante possível” (Brito, 1999: 142).

Porque o processo de escolha de um manual deve ser alicerçado em critérios cada vez mais rigorosos e fundamentados, nesta última década, foram emanados alguns normativos, pelo Governo, com o intuito de legislar sobre a avaliação e adopção de manuais escolares.¹

Dos documentos divulgados, salientamos as Circulares n.º 66/99, n.º 7/2000 e n.º 6/2001, por compreenderem grelhas genéricas para analisar e avaliar o manual escolar, sendo as primeiras duas referentes aos livros escolares do 3.º Ciclo do Ensino Básico e a última respeitante aos do ensino secundário; relevamos também a Circular 2/2002,² que interessa particularmente para o nosso estudo, na medida em que antecipa um momento importante de mudança curricular, a Reorganização Curricular do Ensino Básico, e que vem esclarecer a avaliação e a adopção de manuais escolares, informando que continuam em vigor os programas

¹ É de salientar que o Decreto-Lei n.º 369/90, que ainda é o documento definidor da política do manual escolar, estabelece um conjunto de procedimentos sobre a adopção de manuais escolares dos quais nos interessa destacar, por exemplo, o período de vigência dos manuais, de três anos, para os Ensinos Básico e Secundário; a possibilidade de avaliação da qualidade dos manuais por comissões científico-pedagógicas nomeadas pelo Ministério de Educação; e a definição dos critérios de avaliação dos manuais escolares. Conhecida a realidade actual, sabe-se que as comissões de apreciação e avaliação dos manuais não foram criadas e esta política não foi posta em prática. (Silva, 2008)

² As grelhas constantes em todas as circulares referidas contêm diferenças substanciais que não interessam directamente ao nosso estudo. Para um melhor esclarecimento sobre estes dois documentos normativos, ver Bento, 2008, pp. 110 – 114.

vigentes até ao momento, salientando-se, contudo, a necessidade de estes serem articulados com o Currículo Nacional do Ensino Básico.

A Circular n.º 66/99 apresentava como princípios de selecção dos manuais a “Adequação ao programa”, “Qualidade Científica”, “Adequação ao nível etário dos alunos”, e “Vantagens ponderando a relação qualidade/preço”. Por sua vez, a Circular n.º 7/2000 referia como critérios a adoptar na selecção de um manual: a “Organização e método”, “Informação”, “Comunicação” e “Características materiais”, critérios bastante próximos da grelha de apreciação de manuais proposta na Circular n.º 6/2001. Na verdade, apesar da configuração das grelhas ser diferente, os domínios apresentados são idênticas às anteriormente referidas.

No que respeita às grelhas apresentadas, constata-se, mais uma vez, que são semelhantes, apresentando ligeiras mudanças relativamente aos critérios apresentados para os dois primeiros domínios, a saber: “Organização e método” e “Informação”, o que pressupõe não trazer alterações significativas.

Em 2005, é tornado público o Anteprojecto de Proposta de Lei, emanado do Ministério da Educação (que, um ano mais tarde, passa a ser a Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto), e que vem confirmar os esforços que têm vindo a ser desenvolvidos no sentido de determinar padrões de qualidade dos manuais escolares. Neste documento normativo afirmava-se que o facto de os professores e os alunos se apoiarem substancialmente em manuais escolares faz com que a avaliação dos mesmos seja “portanto essencial para a garantia da qualidade do ensino e para a promoção do sucesso educativo” (p. 2)

Neste Anteprojecto, o Governo fazia crer que a aprovação de um sistema de avaliação e certificação de manuais escolares era uma necessidade socialmente reconhecida e a intenção será a de, através de uma avaliação ponderada dos manuais, conseguir melhorar a qualidade do ensino em Portugal.

Saliente-se ainda que este documento normativo faz referência a alguns princípios orientadores, dos quais destacamos, pelo interesse que têm no âmbito deste estudo, a liberdade conferida aos professores para a escolha dos manuais e a ressalva que foi feita no sentido de a qualidade científica e pedagógica dos livros escolares ser fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

A mudança do período de vigência dos manuais de três para seis anos, também promulgada neste documento, poderá ser entendida como uma forma de lutar contra a orientação mercantilista das editoras, podendo querer significar também um entendimento

diferente do uso do manual. O “conhecimento” que nele consta terá de ser válido por seis anos, pelo que deverá ser obrigatoriamente relevante e válido para os alunos a que se destina.

Outro aspecto importante, regulamentado na Secção II (artigo 9º, pontos 5 e 7), tem a ver com a constituição de comissões de avaliação e certificação de manuais. Estas deverão integrar professores dos ensinos básico e secundário em actividade profissional, e nunca autores ou pessoas que detêm interesse editoriais, para não comprometer a avaliação dos manuais. Por poder haver imparcialidade no acto avaliativo, é aconselhável que os elementos avaliadores estejam fora da concepção dos manuais. Em suma, a exegese que se faz pode ficar comprometida por diversos interesses, entre eles os de natureza económica.

Finalmente, interessa-nos o artigo 11º (ponto 1), do Capítulo II, por estarem enumerados os critérios³ que deverão presidir à avaliação dos manuais. Espera-se que este sistema de avaliação opere e que tenha reflexo imediato nas novas produções de manuais.

No que se refere ao processo de selecção e adopção de manuais propriamente dito, sabe-se, como vimos anteriormente, que este tem subjacente uma série de estádios prévios que vão desde a sua criação até à apreciação, avaliação e selecção por parte dos professores.

Como também já referimos, a adopção dos manuais vem sendo regulada pela Circular nº 2/2002, de 11 de Abril, que se refere à adopção de manuais para os anos de 2002/2003, especificamente para o 7.º ano de escolaridade de Língua Portuguesa, ano de grande importância para a nossa investigação, em virtude da reorganização curricular do 3.º ciclo⁴ que, no capítulo seguinte, será devidamente explicada.

O prazo para apreciação, selecção e adopção dos manuais do 7.º ano foi entre 11 e 28/06/2002. Neste intervalo de tempo, os professores tiveram de seleccionar os manuais para, posteriormente, as escolas fazerem o registo da lista de todos os manuais adoptados. No entanto, para além deste registo, os professores tiveram de preencher dois formulários: um deles com a aplicação dos critérios de apreciação dos manuais e outro em que os docentes mencionaram os problemas relacionados com o cumprimento dos programas, a qualidade

³ De acordo com o artigo 11º do ponto 1, Secção II, Capítulo II, da Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, os novos critérios de avaliação dos manuais serão os seguintes: “ o rigor científico, linguístico e conceptual; a adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional; a conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor; d) a qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, informação e comunicação; e) possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto; f) a qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.”

⁴ A Circular n.º 2/2002 informa que existem novos programas para algumas disciplinas. No caso concreto da Língua Portuguesa, “continuam em vigor os actuais programas, mas salienta-se a necessidade de estes serem agora interpretados em articulação com o *Curriculo Nacional do Ensino Básico*”. (ponto 6º)

científica dos manuais ou a sua adequação ao nível etário dos alunos, denominado “Registo de Caracterização de Problemas Detectados”. Depois de preenchidos esses documentos, os professores teriam de os encaminhar para o Ministério da Educação até 30 de Setembro. Silva (2008), acerca deste procedimento do Ministério, conclui que

“se a informação é sigilosa ou restrita e não produz efeitos (até porque não funcionam as comissões de apreciação dos manuais e os dados poderão ser enviados para o Ministério da Educação após o início do ano lectivo), medidas como estas produzem como singular efeito uma rápida comercialização dos manuais escolares, mas não assegurarão a sua qualidade pedagógica nem científica” (p. 161).

Relativamente aos critérios de apreciação dos manuais, estruturados em quatro secções – “organização e método”, “informação”, “comunicação”, “características materiais” (ver Anexo 6) -, há duas conclusões a registar: a primeira é que estes critérios avaliam mais a forma do que o conteúdo propriamente dito, como nos comprovam os itens seleccionados para avaliar os manuais. Dos quatro parâmetros apresentados para a apreciação dos manuais, três deles (“organização e método”, “comunicação”, “características materiais”) reenviam-nos para os aspectos formais dos manuais - a organização, a concepção gráfica, ilustrações e características materiais. Só um dos parâmetros - “Informação” - é que aponta para o conteúdo do livro escolar. A informação deve estar em consonância com o nível de escolaridade e com as competências definidas no Currículo e, por isto mesmo, neste domínio, é dado privilégio às competências, aos objectivos, aos conteúdos e às orientações metodológicas a seguir. Subjaz a estas preocupações a transmissão de valores para a cidadania, dando-se especial interesse aos valores sociais, religiosos, étnicos, entre outros.

Na secção “organização e a métodos” apresenta-se o manual como objecto de estudo e de trabalho do aluno, e por isso é essencial que seja orientado para ele. Interessa então a coerência, a funcionalidade, a metodologia seguida, que deve facilitar o percurso didáctico de aprendizagem do aluno. Assim, o manual deve ser motivante, com propostas de várias actividades que promovam a criatividade e a interdisciplinaridade.

Na secção “Comunicação”, sublinha-se a ideia de que o grafismo deve ser apelativo, motivante, de fácil actualização e que facilite a aprendizagem. E, no que respeita às “Características materiais”, os livros devem permitir a reutilização e, por isso, é importante que sejam resistentes, consistentes, devendo ter em conta as suas dimensões e peso dado que os seus utentes são crianças em desenvolvimento.

E a segunda conclusão retirada dos critérios de apreciação dos manuais, para além de se centrarem nos aspectos formais, tem a ver com o facto de ao terem de ser aplicados a todos os manuais, independentemente das áreas disciplinares a que correspondem, sem haver por isso uma avaliação diferenciada que respeite a especificidade de cada disciplina, o rigor e a adequação de todo este processo apreciativo é posto em causa.

Como afirma Bento (2008), é do conhecimento geral que os critérios que presidem à selecção dos manuais, por parte dos professores, têm por base questões de natureza “paratextual”, que pouco têm a ver com a “qualidade do conteúdo disciplinar”. Logo, é necessário apostar em “projectos” que ponham em prática melhores métodos de ensino-aprendizagem, em detrimento de “objectos” de aspecto inovado e actualizado.

CAPÍTULO II – O ESTUDO

2.1. Objecto, objectivos e *corpus*

2.1.1. O objecto

Ultrapassada a natureza de “antologia” ou “selecta literária”, o manual de Língua Portuguesa (LP) aparece como “um texto totalizante”. Quer isto dizer que ao conter a “antologia escolar”, a “gramática escolar”, o “caderno de actividades” (cf. Castro, 1999: 191), o manual de LP aspira a servir todos os aspectos envolvidos no ensino da língua. Na verdade, ao fazerem uma interpretação do programa de uma disciplina, ao esclarecerem objectivos de aprendizagem, ao fornecerem elementos de leitura e ao transmitirem valores, fazem com que “manual” e “disciplina de Língua Portuguesa” sejam hómologos. Estes objectos pedagógicos, ao serem seguidos na totalidade e, por vezes, decalcados, fazem com que o manual se confunda com a própria disciplina. Neste sentido, “o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português.” (Castro, 1999: 191)

Os professores usam estes recursos para organizarem as actividades de aprendizagem na sala de aula, esperando deles obter instrumentos e conseqüentemente práticas inovadoras. Estes princípios de inovação e de actualização são do conhecimento geral dos editores e, por conseguinte, são tidos em consideração no momento de criação do manual. É por isto mesmo que o livro escolar, concretamente de Português, se tem vindo a complexificar, como tem vindo a ser reafirmado nas linhas de rigor das próprias editoras.

O rápido progresso da concepção e da essência do livro escolar fez com que a tradicional “selecta literária” tenha vindo, aos poucos, a aglutinar um conjunto de outros livros auxiliares ou “satélites” (Choppin, 1992:15), tais como livros do professor, cadernos do aluno, fichas informativas, guiões de leitura, livros de actividades, entre outros, de forma a articular as várias exigências dos professores e mesmo dos alunos.

Na verdade são essas alterações que, por vezes, marcam a diferença no acto de selecção e adopção de um manual. Não obstante, a organização do próprio manual é também um dos aspectos tidos em consideração nesse momento de escolha.

O facto de estar de acordo com as novas orientações do Discurso Pedagógico, com o Programa, respondendo aos seus objectivos e conteúdos, é também um factor a acrescentar. Toda e qualquer mudança ao nível do discurso pedagógico oficial poderá implicar actualizações

nos projectos editoriais, pese embora o facto de sabermos que muitas destas mudanças e pequenos ajustes resultam também da natureza de objecto de mercado que o manual é.

Em síntese, estas adaptações feitas pelas editoras poderão ser de natureza variada e operar ao nível de diferentes domínios: da forma, do conteúdo e do grafismo. Ao nível da organização, podem ocorrer, por exemplo, mudanças no número de unidades, bem como na sua ordem de apresentação. No que se refere ao conteúdo, poderão suceder actualizações nos “textos de abertura” que introduzem os manuais, nos textos da colectânea - sejam principais e secundários, nos autores citados e nas actividades seleccionadas para o estudo dos textos. Finalmente, e no que respeita aos aspectos gráficos, poderão ser visíveis mudanças ao nível da cor, imagens, dos títulos, entre outras.

Por isso, este estudo tem como objecto os processos de renovação e actualização do manual, ou seja, os aspectos “novos” introduzidos pelos editores, no sentido de responderem às novas orientações curriculares e pedagógicas e às várias exigências dos professores. Desta forma, serão estudados comparativamente, os textos de abertura, os textos da colectânea, as actividades e os aspectos gráficos.

A eleição de determinadas obras em detrimento de outras, destes e não de outros textos, institui os manuais como textos de excelência para a consecução de objectivos definidos para o nível de ensino em causa e é neste sentido que Dionísio (2000: 87) afirma que

“seja a sua função exclusivamente de produção ou de reprodução do cânone, a natureza normativa e normalizadora da antologia, na medida em que se propõe uma selecção de textos organizada segundo determinados princípios, vê-se assim reforçada quando a essa selecção se aliam as funções de instruções para a leitura, isto é, quando para os textos seleccionados, são apresentados os questionários a realizar sobre eles, deste modo se circunscrevendo o que conta como conhecimento válido a ser transmitido.”

A autora defende ainda que, em qualquer uma das vertentes dos manuais – “selectas literárias” ou “manuais compósitos” – se veiculam concepções, se constroem pedagogias e por isso lhes correspondem diferentes funções. No caso dos manuais “compósitos”, para além da função “antológica” está-lhe intrínseca também a função de manual de instruções e de orientação do trabalho do professor. Assim, podemos afirmar que se nos manuais antológicos as preocupações mais evidentes se prendem com o facto de proporcionar ao jovem o contacto com os clássicos da literatura nacional (o cânone literário), há estudos que defendem que aos manuais actuais, para além desta função, estão subjacentes preocupações morais, culturais e cívicas, ou seja, socializadoras, justificadas por exemplo pela temática dos textos da maior parte

dos manuais, normalmente relacionadas com as vivências dos alunos – a escola, o trabalho, o jogo, a amizade, a educação, entre outras.

Ao mesmo tempo, esses mesmos estudos têm verificado que nos manuais escolares de Língua Portuguesa há uma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa, atendendo à maior diversidade de textos do manual, o qual se organiza em dois planos complementares: um, do qual fazem parte os textos seleccionados; e outro, constituído pelas actividades propostas para a leitura desses textos (fichas/guiões de leitura, propostas de trabalho variadas, etc.), o que levou Dionísio (2000) a falar em dois planos complementares: o fundacional e o complementar, respectivamente, que consideraremos também no estudo do nosso objecto.

2.1.2. Os objectivos do estudo

Tendo bem presente que as modificações curriculares induzem mudanças nas instituições escolares e, forçosamente, nos livros das várias disciplinas (e previsivelmente nas práticas pedagógicas dos professores), decidimos estudar comparativamente dois grupos de manuais de Língua Portuguesa do 7º ano, que foram editados em períodos temporais e curriculares distintos, para tentarmos perceber os lugares de continuidade e de mudança.

Assim, e de forma a identificar os processos de renovação ou reprodução do manual de língua materna, decorrentes das novas orientações – concretamente da Reorganização Curricular do Ensino Básico -, propusemo-nos analisar os manuais editados em 2002/2003 e compará-los com os de 1991/1992, já examinados por Dionísio (2000), num estudo semelhante.

Para tal, estudaremos os aspectos intrínsecos à concepção do manual, nomeadamente a organização (número de unidades e ordem de apresentação), os elementos constitutivos (“textos de abertura” que introduzem os manuais, textos principais e secundários, autores citados, actividades seleccionadas para o estudo dos textos) e aspectos gráficos (capa e imagens).

Desta forma, são objectivos específicos deste estudo, no que respeita à organização dos manuais:

- identificar os lugares de mudança e de continuidade nos manuais do Grupo 2 (editados em 2002/2003) no que respeita ao número de unidades, ao número de páginas destinado a cada uma delas, bem como à sua designação.

Para o estudo dos elementos constitutivos do referido grupo, especificamente dos “textos de abertura”, dos textos da antologia e respectivos autores, e das actividades propostas para o estudo desses textos -, traçámos, para um primeiro momento, os seguintes objectivos:

- identificar os objectivos, os critérios de selecção e as instruções para o uso presentes nos seus “textos de abertura”;
- caracterizar o tipo de textos seleccionados;
- identificar os autores mais citados;
- caracterizar o tipo de actividades escolhidas para análise dos textos.

Num segundo momento, estudaremos comparativamente os dados obtidos com os já apresentados por Dionísio (2000), relativos ao Grupo 1, no sentido de concretizarmos os seguintes objectivos:

- identificar a permanência ou exclusão de objectivos, de critérios de selecção de textos, bem como de instruções para o uso do próprio manual ao nível dos “textos de abertura”;
- identificar o tipo de texto privilegiado pela sua frequência, a fim de perceber a concepção de aula de Língua Portuguesa subjacente nos manuais.
- identificar a manutenção ou abandono de determinados autores, como forma de compreender a actualização ou reafirmação do cânone;
- comparar o número de actividades e o(s) domínio(s) a que se dá maior relevo, para percebermos quais foram as inovações trazidas pela Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Finalmente, e no que se refere aos elementos gráficos, foram delineados os seguintes objectivos:

- identificar as manutenções e mudanças presentes nas capas dos manuais, no que se refere a títulos, subtítulos, cor predominante e imagens privilegiadas.
- caracterizar as imagens presentes no interior dos manuais.

Assim, e depois de comparados os dois grupos de manuais, no que se refere à organização, aos elementos constitutivos e aos elementos gráficos, tentaremos perceber as inovações trazidas pela Reorganização Curricular do Ensino Básico aos manuais de 7.º ano de Língua Portuguesa.

2.1.3. O corpus

O estudo será conduzido a partir de um *corpus* constituído por manuais de Língua Portuguesa do 7º ano de escolaridade, disponíveis no mercado em dois momentos temporais diferentes e consequentemente em conjunturas curriculares distintas.

O primeiro grupo de manuais (G1) corresponde à edição de 1991/1992, e decorre, por isso, das orientações do Decreto-Lei n.º 286/89, ou seja, da Reorganização Curricular do Ensino Básico; por sua vez, o segundo grupo (G2), publicado em 2002/2003, teve por base a Circular n.º 2/2002 que, apesar de não prever mudanças significativas nos programas da disciplina de Língua Portuguesa, faz apelo a uma articulação permanente destes programas com as competências essenciais apresentadas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Parece-nos pertinente justificar agora as opções de circunscrição do nosso *corpus* em termos temporais, uma vez que em 2006/2007 foram reeditados novos manuais de 7.º ano de escolaridade de Língua Portuguesa e estes não são contemplados nesta investigação.

Este estudo foi iniciado em 2003, pouco tempo depois ser dada a conhecer a Circular n.º 2/2002, que esclarece que “a adopção de manuais escolares para o ano lectivo de 2002/2003 corresponde a uma nova etapa da vida das escolas, marcada pela Reorganização Curricular do Ensino Básico” e que “continuam em vigor os actuais programas, mas salienta-se a necessidade de estes serem agora interpretados com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”. (p. 1)

Nessa altura, resultado desta nova orientação oficial, interessava-nos estudar comparativamente o conjunto de manuais editados em 1991/1992 (dezoito manuais) – de acordo com o Decreto-Lei n.º 286/89⁵ - e os que aparecem posteriormente à Circular supra referida (dezassete manuais).

⁵ O Decreto-Lei n.º 286/89 define os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. No preâmbulo deste decreto, apresentam-se as opções que fundamentam esta organização. Relativamente à área específica do nosso estudo, o português,

Genericamente, os objectivos traçados eram, como já foi exposto, perceber os lugares de continuidade e mudança desse conjunto de manuais. Para o efeito, aquele *corpus* é suficiente, pois compreende as características que se pretendem estudar. Através da comparação dos manuais editados nestes períodos temporais e curriculares diferentes já nos era possível identificar os processos de reprodução e renovação dos manuais de Língua Portuguesa, ao nível da estruturação geral, das componentes e dos elementos gráficos.

Pela legislação à data em vigor, os manuais de 1991/1992 poderiam ser substituídos quatro anos depois, pelo que, em 1996/97, as editoras puderam apresentar novos produtos para o 7.º ano; passados quatro anos - em 2001/2002 -, novas propostas surgiram.

Depois de comparadas as edições de livros escolares de 1991/1992 e 2002/2003, verificou-se a manutenção de manuais, apenas sofrendo pequenas actualizações, não dando origem a novos livros escolares. No entanto, há outros em que as mudanças são tão visíveis e numerosas podendo dizer-se que constituem manuais novos.

Da decisão de considerar a relação de continuidade e descontinuidade entre os vários manuais, verificou-se que a mesma editora reedita um manual, com as seguintes situações:

1. título e equipa iguais, capa diferente.
2. mesmo título, equipa diferente, capa diferente.
3. título diferente, equipa igual, capa diferente.

Da aplicação destes critérios resultou o seguinte *corpus*:

“valoriza-se o ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”. No artigo 9.º, sublinha-se que “Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna”.

GRUPO 1

1991/1992

A - ARAÚJO, Horácio, TEIXEIRA, M.^a Ascensão e BETTENCOURT, M.^a Assunção, (1993), *Língua Portuguesa 7, 7.º ano*, Lisboa: Texto Editora.

B - BAPTISTA, Vera Saraiva e PINTO, Elisa Costa, (1991), *Outros signos – 7.º ano de escolaridade*, Lisboa: Lisboa Editora.

C - COSTA, Fernanda e CASTRO, Rogério de, (1994), *Viagens em Português – 7.º ano*, Porto: Porto Editora.

D - VERÍSSIMO, Artur, SERPA, Ana Isabel, SOUSA, Henriqueta e RODRIGUES, Goretti, (1992), *O gosto das palavras 7*, Porto: Areal Editores.

GRUPO 2

2002/2003

A' - ARAÚJO, Horácio, TEIXEIRA, M.^a Ascensão e BETTENCOURT, M.^a Assunção, (2002), *Língua Portuguesa 7, 7.º ano*, Lisboa: Texto Editora.

B' - PINTO, Elisa Costa, BAPTISTA, Vera Saraiva, (2002), *Plural – 7.º ano/3.º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Lisboa Editora.

C' - COSTA, Fernanda, MENDONÇA, Luísa, (2002), *Com todas as letras – Língua Portuguesa 7º ano*, Porto: Porto Editora.

D' - SERPA, Ana Isabel, VERÍSSIMO, Artur, AMARAL, Carmen, RODRIGUES, Goretti, SOUSA, Henriqueta e COSTA, Rosário, (2003), *Ser em Português 7*, Porto: Areal Editora.

É importante referir que, num primeiro momento de constituição do *corpus*, houve um manual⁶ que chegou a integrar a lista apresentada, por reunir todos os critérios estabelecidos. Contudo, depois de uma análise exploratória, este teve de ser excluído por não se revelar pertinente para a consecução dos objectivos traçados para o estudo. De facto, constatámos que o manual em causa, apesar de se apresentar como “renovado” e contendo outras propostas de leitura e de actividades, contempla quase na sua totalidade os mesmos textos e actividades, igualdade escamoteada por uma ordem diferente (ver Anexos 1 e 2).

⁶ O manual em causa é de VERÍSSIMO, Artur, SERPA, Ana Isabel, SOUSA, Henriqueta e RODRIGUES, Goretti, (1994). *O gosto das palavras 7*. Porto: Areal Editores.

2.2. Os procedimentos de análise

Para a prossecução dos objectivos apresentados no ponto anterior, primeiramente, estudaram-se os manuais do Grupo 2 (de 2002/2003) e, só depois, foram comparados com os do Grupo 1 (de 1991/1992), dados obtidos em Dionísio (2000), por já ter analisado esse *corpus*. Note-se, porém, que a investigadora, no seu estudo, contemplou as componentes dos manuais (“textos de abertura”, textos, autores e actividades), não se referindo aos domínios da organização e dos elementos gráficos. O presente estudo contempla a análise dessas vertentes também nos manuais de 1991/1992.

Porque nos interessa particularmente a comparação dos dois *grupos* já apresentados, as categorias de análise usadas para o estudo dessas componentes dos manuais, nomeadamente, “textos de abertura”, textos e autores citados, actividades seleccionadas, serão as mesmas que Dionísio (2000) usou na sua investigação. Para os domínios da organização e dos elementos gráficos, a metodologia usada complementa duas fases diferentes: a primeira será dedicada exclusivamente à identificação e a segunda à comparação dos dados obtidos nos dois grupos.

Como referimos anteriormente, pretendemos com este estudo analisar os processos de renovação do manual escolar de Língua Portuguesa, ao longo de várias edições, no que respeita à organização, aos seus elementos constituintes e aos elementos gráficos e, para o efeito, dividimos a análise em seis fases distintas:

1. Para estudarmos as mudanças ao nível do domínio da organização do manual, foram contabilizadas as unidades, registadas as suas designações, bem como o número de páginas correspondente.

2. Estudaram-se de seguida os “textos de abertura” dos manuais que constituem o nosso *corpus* no que respeita aos objectivos apresentados pelos autores dos manuais, aos critérios explicitados para a selecção dos textos, bem como às instruções, dadas pelos autores, para pelo professor para o uso do manual.

3. Procedeu-se à identificação dos textos que integram o manual, classificando-os segundo o seu tipo, a fim de percebermos as concepções de aula de língua materna apresentadas pelos autores dos manuais.

4. A fim de dar conta de mudanças ao nível do “cânone” escolar, identificámos todos os autores, contabilizando-se depois aqueles que têm mais do que uma citação.

5. Agrupámos, em função dos domínios para que reenviam, as actividades seleccionadas para estudar os textos da antologia, para podermos reconhecer o aumento ou a diminuição do número de actividades nos novos manuais e identificar qual(uais) o(s) domínio(s) a que se dá maior importância.

6. Considerámos os elementos gráficos dos manuais, a fim de estudarmos o papel que desempenham no processo de reedição de manuais. Começámos por comparar as capas dos manuais que constituem o nosso *corpus*, no que respeita aos títulos e subtítulos, bem como à cor, para depois, e já no interior do manual, identificarmos as imagens usadas. Desta forma reconhecemos os processos de renovação das reedições de manuais.

Num momento final, comparámos os dados obtidos com os já apresentados por Dionísio (2000), no sentido de clarificar a sua evolução dos projectos editoriais desde 1991/1992 a 2002/2003.

2.2.1. Os “textos de abertura”

O Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro considera o manual escolar um

“instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada”.

Tendo bem presentes os princípios norteadores deste Decreto-Lei e sabendo que o estudo dos “textos de abertura” permite analisar a forma como as mudanças curriculares propostas pelo discurso oficial foram interpretadas e concretizadas (quer ao nível da organização e estruturação do manual quer do seu conteúdo), estudámos estes textos que introduzem os manuais, porque é neles que os autores clarificam o seu destinatário e, por vezes, justificam algumas das opções metodológicas realizadas.

Como afirma Choppin (2004: 559),

“Os prefácios são um interessante objecto de trabalho, na medida em que, nos limites de uma exposição sucinta, elaborada e reflectida, tais prefácios permitem discernir os projectos conscientes – confessados, ou confessáveis – dos autores e medir a clivagem entre os princípios alegados e a aplicação que deles é feita no livro”.

Estes textos aparecem com variadas designações, tais como “Prefácio”, “Nota Introdutória”, “Introdução”, entre outras.

Para o estudo dos “textos de abertura”, foram utilizadas as categorias apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Categorias de análise dos “textos de abertura”

TEXTOS DE ABERTURA		
Objectivos	Crítérios de selecção dos textos	Instruções para o uso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ conhecimento; ▪ capacidade; ▪ atitude. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ presença; ▪ ausência. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aberto; ▪ fechado.

Primeiramente, e para a identificação dos objectivos privilegiados, foi utilizada a tipologia proposta por Pratt (1980), já usada por Castro (1995) e Dionísio (2000), que dá conta de três tipos de objectivos educativos para o ensino: os relativos à aquisição do “conhecimento”, ao desenvolvimento de “capacidades” e à promoção de “hábitos e atitudes”.

Assim, numa primeira fase, identificámos os “objectivos” apresentados pelos próprios autores dos manuais, no sentido de ver se a eventual variação está de alguma forma relacionada com a concretização prática dos discursos oficiais, nomeadamente, o apresentado no Decreto-Lei n.º369/90 de 26 de Novembro, que impõe a definição de uma política de manuais escolares e estabelece que, como expusemos anteriormente, o manual deverá visar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de mudança de atitudes, tudo isto de acordo com os programas em vigor, podendo ainda conter directrizes no sentido de se aplicarem actividades de avaliação da aprendizagem.

Para esse efeito, foram utilizadas as três categorias referidas no quadro anteriormente apresentado.

Na primeira categoria – “objectivos de conhecimento” – que se entendem como objectivos referentes à transmissão/aquisição de saberes linguísticos, literários e/ou culturais, considerámos enunciados como:

- “os textos são acompanhados por pequenos questionários que ajudarão a melhor perceber as normas que regem a correcta utilização do Português.”
- “os exercícios permitir-te-ão conhecer o funcionamento da nossa língua.”

Por sua vez, na categoria “objectivos de capacidades” foram classificados os enunciados que se perspectivam como meio de desenvolvimento de competências (linguísticas ou de compreensão/interpretação). Nela incluímos enunciados como:

- “actividades de oralidade desenvolverão as tuas competências.”
- “as actividades de escrita aperfeiçoarão as tuas técnicas de escrita.”

Finalmente, na terceira categoria – “objectivos de atitudes” agruparam-se as referências à dimensão formadora/socializadora da personalidade, ou seja, direccionadas especificamente para o desenvolvimento de atitudes e de valores. São exemplos dessa categoria as expressões:

- “despertar o gosto pela investigação”;
- “formar leitores interessados e implicados”.

Quanto aos “critérios de selecção dos textos”, considerámos a presença ou ausência de referência a critérios para a escolha dos textos que integram o manual, isto é, a indicação das razões pelas quais foram seleccionados. Os casos de presença serão comentados na globalidade, embora sempre que nos parecer relevante algum caso, faremos um comentário particular.

Para critérios de selecção considerámos as características dos alunos (interesses, idade, etc.), as obras literárias do programa (os autores canónicos), a pertinência do conteúdo ou de aspectos formais, entre outros.

Uma vez que a regulação implícita no manual é cada vez mais criticada e posta em causa (cf. Silva, 2008), nomeadamente porque seria importante que os professores enfraquecessem o uso deste tipo de dispositivo, recorrendo a outros, como preconiza o Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro:

“Os docentes podem recorrer a meios didácticos além do manual adoptado, em ordem ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e de acordo com os objectivos pedagógicos definidos nos programas”.

Para a análise dos critérios de selecção invocados pelos autores dos manuais, tivemos em atenção “a menção a” e outras que possam emergir do texto.

Consideraram-se aqui, seguindo os procedimentos de análise do *corpus* de 1991/1992, as instruções para o uso do manual, ou seja, as orientações explícitas ou implícitas para utilização do manual na sala de aula, mais concretamente as referências aos seus modos de aproveitamento e manuseamento pedagógico.

Neste sentido, analisaram-se as instruções para categorizar os “textos de abertura” consoante são “abertos” ou “fechados”. Quando se remetem para a necessidade de usar outros materiais ou se faz referência a possíveis formas de uso do próprio manual, aquelas instruções foram incluídas na categoria “aberto”. Foram integradas nesta categoria situações em que se sugere aos professores a possibilidade de reorganização, apelando à necessidade de adequação aos contextos do seu uso, tais como:

- “este livro não é um espaço onde se encontram respostas últimas e definitivas”;
- “este livro é espaço aberto a sugestões e críticas”.

Por outro lado, quando nos manuais se encontram referências que apresentam aquele livro escolar como o único recurso a utilizar na sala de aula, nos quais se encontram, por exemplo, as respostas pretendidas, não havendo necessidade de recorrer a quaisquer outros dispositivos, estas instruções permitem a categorização do manual enquanto “fechado”. São disto exemplos casos como:

- “este livro contém as respostas para os seus dilemas profissionais”;
- “aqui encontra actividades para desenvolver a criatividade e a fantasia”.

2.2.2. Os textos da colectânea

Descritos os procedimentos, as categorias e os critérios adoptados para a análise dos “textos de abertura”, passamos a estudar um dos constituintes básicos comuns aos manuais de Língua Portuguesa: os textos. Dada a vastidão de entendimentos do que pode ser considerado “Texto”, seguimos aqui, também, a decisão de Dionísio (2000:140). Assim:

“todos os trechos, como obras completas, novelas, um conto, um poema, um *slogan* publicitário, uma adivinha, desde que se encontrem claramente delimitados no discurso, independentemente da sua extensão, características estruturais ou intencionalidade pragmática de origem”.

A delimitação desta unidade foi feita tendo em atenção existência de referência a um autor e a indicação da fonte de origem do texto transcrito. Tendo por base este critério, serão excluídas da nossa análise todas e quaisquer citações que, tal como fez Dionísio (2000), no estudo dos manuais que aqui constituem o Grupo 1.

Neste estudo, foram considerados textos que, no interior dos manuais, desempenham funções distintas - aqueles que servem de separadores de unidade, as pequenas biografias de autores, que são designados de textos secundários, e os textos nucleares – aqueles que são normalmente seguidos de um questionário de interpretação (cf. Castro & Sousa, 1998)

Os textos foram classificados segundo um sistema de categorias, correspondente a diferentes tipos de texto. Naturalmente que dada a relevância do PISA, podíamos ter optado pelas categorias estabelecidas para o estudo da leitura neste estudo internacional, no entanto, e cientes da dificuldade e fragilidade da definição de categorias, bem como da falta de consenso entre os estudiosos no que respeita a esta questão, os “tipos” definidos seguiram, tendo em conta que estamos perante um estudo comparativo, a proposta de Dionísio (2000), recorrendo-se desta forma a categorias mais próximas do contexto pedagógico.⁷

Assim sendo, os textos dos manuais foram classificados segundo as categorias constantes no Quadro 2, a seguir.

⁷ Mesmo sabendo que não há consenso entre os estudiosos e que a categorização escolhida revela “fragilidade”, recorreremos ao seguinte critério para definir os tipos: o “suporte do texto escrito”, por exemplo, os textos de imprensa; a “apresentação”, quando distinguimos Banda Desenhada e Narrativo; a “intenção comunicativa”, para o texto informativo; o “domínio”, quando se distingue a natureza da informação dos textos; as “características macroestruturais”, para toda uma produção de estatuto ainda pouco claro, como é a nova produção infanto-juvenil (Dionísio, 2000).

Quadro 2. Categorias de análise dos textos

TEXTOS	
1. Narrativos.	6. Informativos metalinguísticos.
2. Poéticos.	7. Informativos de divulgação.
3. Dramáticos.	8. Imprensa.
4. Tradição popular e oral.	9. Outros.
5. Banda desenhada.	

Como afirma Dionísio (2000:144), se os tipos Narrativo, Poético e Dramático não colocam problemas de reconhecimento imediato, uma vez que a sua definição é consensual – sustentada pela teoria literária e mesmo pelos manuais – o mesmo não acontece com os restantes tipos apresentados no quadro anterior, que continuam a colocar aos analistas controvérsia na sua definição.

Inserimos no tipo “Narrativo” aqueles textos que têm características por todos reconhecidos, nomeadamente as suas categorias: acção, tempo, espaço, personagens, narrador.

Naqueles geralmente designados por poemas (textos estruturados em verso), que consideramos textos “Poéticos”, incluímos também, para além dos do modo lírico, os que fazem parte do modo narrativo, como são, por exemplo, os textos do Romanceiro.

Por sua vez, no género “Dramático” incluímos as peças de teatro, os dramas, as comédias, etc., como por exemplo as obras ou excertos de *À beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres e *Leandro, Rei da Helíria*, de Alice Vieira, etc..

Os programas oficiais actuais prevêem o trabalho pedagógico com textos de “Tradição Popular e Oral”. Nesta categoria inserimos as adivinhas, as lenga-lengas, as cantigas tradicionais, isto é, grande parte da produção oriunda da tradição popular.

Foram considerados textos de “Imprensa” as notícias, as entrevistas e a publicidade. Fez-se, por conseguinte, intervir o critério suporte, pelo que a categorização decorreu da identificação do lugar onde foi originalmente publicado, independentemente da sua estrutura.

Subdividiram-se os textos “Informativos” em “Metalinguísticos” e “de Divulgação”. Os textos “informativos metalinguísticos” são aqueles em que a mensagem se orienta para os elementos do código, explicando-os, definindo-os ou analisando-os. É por isso que nestes inserimos as fichas de carácter informativo, que explicam o funcionamento linguístico, bem

como os verbetes de dicionário, glossário, entre outros. Por sua vez, os textos “informativos de divulgação” são aqueles que pretendem difundir uma informação de maior alcance, como por exemplo, os prospectos relativos ao vírus da Gripe H1N1, à educação para um consumo racional da água, da energia, entre outros.

A “Banda Desenhada”, que teve por base o critério da apresentação, integrou todas e quaisquer narrativas por imagens, normalmente acompanhadas por um texto verbal. São dela exemplos os textos de Quino, Gosciny, etc..

Finalmente, em “Outros”, e para podermos representar todos os tipos, inserimos receitas, folhetos, impressos, etc., isto é, escritos do quotidiano com validade muito breve (Dionísio, 2000).

2.2.3. Os autores citados

No plano contemporâneo, concretamente no campo pedagógico, o termo cânone associa-se a um “catálogo de autores” e a instância de validação de um texto como canónico é certamente a questão mais debatida e que maior controvérsia tem gerado.

O termo tem o sentido de lista/catálogo de autores ou de obras seleccionadas como de referência. Num contexto escolar, refere-se também ao conjunto de textos que os programas oficiais consideram de estudo obrigatório, por serem modelares e merecedores de conservação e perpetuidade.

Mais do que uma simples listagem de textos, esta selecção e consolidação de textos representa uma “selecção de cultura” (cf. Apple, 1986 e Castro, 1999). O currículo resulta sempre deste tipo de operações, pelo que nenhuma selecção de textos é um produto neutro que possa ser visto isoladamente, sem os seus valores e crenças ideológicas e culturais.

Como afirma Aguiar e Silva (1989: 42),

“Pelos autores que escolhe que exclui, pelos estilos de época que privilegia, pelos géneros e subgéneros discursivos que escolhe, pelo modo que delimita um “texto” no texto originário, pela distribuição tipológica dos seus textos, pelos títulos que impõe, pelas linhas de leitura que propõe, a antologia é um instrumento de fundamental importância nas estratégias e nos processos de metacomunicação literária e de aprendizagem da língua materna em texto.”

Foi a partir deste fundamento que fizemos o levantamento dos autores citados nos manuais do Grupo 2, dando conta da frequência com que ocorrem, para depois se compararem com os dados já obtidos sobre o Grupo 1.

Desta forma, foi possível estudar a manutenção ou abandono de determinados autores, de forma identificar os autores que emergem e os que desaparecem do cânone escolar.

2.2.4. As actividades

As actividades apresentadas nos manuais configuram-se como lugares de construção e reconstrução dos saberes dos alunos e constituem-se como elementos privilegiados da análise dos saberes a adquirir e a desenvolver. Os manuais de Língua Portuguesa são constituídos por textos/trechos que constituem o cerne da maioria das actividades propostas. Falamos, então, numa relação de dependência, que implicitamente veicula procedimentos de regulação, quando os manuais apresentam certas perguntas para um texto. Ao recorrer-se a esta ou àquela pergunta, transmite-se a ideia de que, para ensinar aquele texto, tem de se interpretar exclusivamente dessa forma e de que para se saber interpretar esse texto tem de se saber responder às perguntas apresentadas no mesmo.

Entendemos, aqui, por “actividade” toda e qualquer instrução para a acção que pressuponha um texto, desde a leitura do texto, até ao desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. Para a análise das actividades, estudaremos os domínios para que reenviam e, para tal, recorreremos às categorias que correspondem aos domínios definidos pelos Programas de Português que vigoram em Portugal desde o ano lectivo de 1991/1992 e que especializam a disciplina de *Língua Portuguesa* (Quadro 3).

Quadro 3. Categorias de análise das actividades

ACTIVIDADES	
1. Leitura.	4. Funcionamento da língua.
2. Escrita.	5. Outras.
3. Oralidade (ouvir/falar).	

Dado que os domínios nem sempre têm fronteiras muito claras e precisas, delimitámos do seguinte modo a unidade “actividades”: entendemos como actividades de “leitura” todo e qualquer procedimento que visa a recontextualização do sentido do texto. Inserimos nesta modalidade actividades como:

- identificar a personagem principal do texto;
- caracterizar o herói;
- explicar o sentido de uma expressão.

Como actividades de “escrita”, por sua vez, considerámos aquelas que implicam a realização de processos de planeamento, redacção, revisão e correcção de texto. Pertencem a este domínio actividades como:

- redigir uma notícia;
- escrever um pequeno poema;
- fazer um resumo.

Foram consideradas actividades do domínio oral todos as solicitações que pressupunham a professores e alunos a realização de alguma tarefa pelo recurso à oralidade. Foram integrados nesta categoria enunciados como:

- contar oralmente uma fábula que conheça;
- debater com os colegas a importância da amizade;
- fazer o reconto oral de um texto.

Finalmente, as actividades relativas ao “funcionamento da língua” serão aquelas que implicam o trabalho sobre o conhecimento explícito das regras de funcionamento da língua, tais como:

- sublinhar, em frases, os nomes, os adjectivos e os verbos;
- identificar a classe e a subclasse de uma palavra destacada.

Na categoria “Outras”, agrupámos os desenhos, as actividades de pesquisa, de recolha de objectos, desde selos a postais ilustrados, passando por provérbios, adivinhas, etc. Inserimos nesta categoria actividades como:

- construir um poema visual;
- informar-se acerca de uma figura lendária.

O procedimento analítico utilizado para a prossecução dos nossos objectivos consiste na identificação e contabilização, no Grupo 2, das frequências de ocorrência de actividades de leitura, escrita, oralidade, funcionamento da língua e outras. Posteriormente, serão comparados com os dados de Dionísio (2000) sobre o Grupo 1.

2.2.5. Os elementos gráficos

Porque ao nível macroestrutural há directrizes no sentido de se escolherem manuais que facilitem a sua utilização e motivem o aluno para a aprendizagem, e que recorram a uma organização gráfica sugestiva e a diferentes tipos de ilustrações (relacionadas adequadamente com o texto), há editoras que chegam a fazer estudos prévios, nomeadamente do público a que os seus projectos se destinam, no sentido de ir ao encontro das necessidades educativas quer dos alunos quer dos professores.

Esta questão, nas palavras de Tormenta (1996), vem, por um lado, revelar uma certa sensibilidade dos autores e comprovar o conhecimento que eles têm da “psicologia do respectivo grupo etário”. Por outro lado, declara também as intenções do manual quanto à sua utilização, apresentando-se como uma alternativa às rotinas e “como oferta de outros tipos de motivação para a aula de Língua Portuguesa.”

Atendendo ao facto do nosso estudo ter como objectivo identificar e caracterizar os processos de renovação dos manuais de Língua Portuguesa ao longo das suas várias edições, e tendo bem presente que o Ministério da Educação apresenta como critérios de apreciação dos manuais escolares “a concepção e a organização gráfica do manual (caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos e subtítulos, etc.)”, bem como “os diferentes tipos de ilustrações (fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas)” (Ver Anexo 6), propusemo-nos identificar alguns dos dispositivos usados pelas editoras para seduzir o professor a adoptar um determinado livro.

Desta forma, e para o estudo do domínio da inserção de elementos gráficos, o procedimento metodológico usado foi o seguinte: identificaram-se as diferenças e as

semelhanças visíveis nas capas dos manuais de G1 e G2, concretamente ao nível da cor e das ilustrações.

De seguida, identificámos os elementos gráficos existentes no interior dos manuais e agrupámo-los, usando as categorias apresentadas por Tormenta (1996), que pretendia estudar os vários artefactos gráficos accionados pelas editoras no sentido de motivar os professores (aqueles que seleccionam e adoptam os manuais) e os alunos, que também são seus utilizadores.

Quadro 4. Categorias de análise das gravuras

GRAVURAS	
1. Fotografias.	4. Mapas.
2. Desenhos.	5. Outras.
3. Esquemas.	

Na categoria “Fotografias” considerámos também os retratos e as pinturas em geral; nos “Desenhos” englobámos a banda desenhada; nos “Esquemas” inserimos os quadros e gráficos e, finalmente, nos “Mapas” incluímos todas as representações gráficas do globo terrestre.

Seguidamente, para estudar a inserção de elementos gráficos no interior dos dois grupos de manuais, identificaram-se os textos comuns e compararam-se as ilustrações que acompanham esses textos, no sentido de se identificar a sua “manutenção” ou “abandono”.e de as caracterizar quanto à função desempenhada. Recorremos às categorias que constam no Quadro 5, para estudar as funções subjacentes a essas imagens.

Quadro 5. Funções das imagens de G2

FUNÇÕES
1. Pré-leitura.
2. Confronto temático.
3. Decorativa.

Entendemos por “Pré-leitura” as imagens que funcionam como uma antecipação do(s) conteúdo(s) dos textos a ler. A função de “Confronto temático” traduz-se na relação da imagem com a temática do texto. E a função “Decorativa” corresponde a uma ilustração do texto sem exercícios que orientem para a sua funcionalidade.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

3.1. A organização geral dos manuais

Ao estudarmos a organização geral dos manuais que constituem o nosso *corpus*, e tendo por base os dados obtidos a partir do Quadro 6, que se segue, constatámos que todos os manuais estão estruturados em unidades, que se apresentam todas elas segundo modos literários e/ou tipologias textuais. No entanto, nota-se uma alteração significativa dos manuais de G2: há uma redução do número de unidades. Todos os manuais do G2, sem excepção, passam a integrar cinco unidades. Se atentarmos concretamente no seu conteúdo (Anexo 5), percebemos que, em todos os casos, uma das unidades se destina sempre à avaliação de diagnóstico e três das restantes ao estudo dos principais tipos de texto: narrativo, poético e dramático. A unidade excedente centra-se ou no texto funcional ou na narrativa oral e tradicional e há dois manuais em que corresponde especificamente a exercícios de escrita ou fichas informativas.

Se considerarmos o número de páginas correspondente a cada unidade, verificamos que nos dois grupos há uma maior preponderância do texto narrativo, o que pressupõe que este tipo de texto seja o mais trabalhado nas aulas de língua materna e, por isso, o texto para o qual os alunos estão a ser melhor preparados. Deste facto ainda é possível retirar uma outra conclusão: ao dar-se supremacia ao texto narrativo, é natural que não haja lugar para a leitura de textos do domínio transaccional, funcional e informativo, por exemplo. Estes dados vêm ao encontro dos apresentados por Dionísio (2000) e dos divulgados pela avaliação PISA. Neste estudo internacional sobre a literacia de leitura nos estudantes de 15 anos, identifica-se um melhor desempenho ao nível dos textos narrativos dos alunos portugueses. O mesmo não sucede quando “a interpretação requer a identificação rigorosa e a localização precisa da informação contida no texto.” (GAVE, 2001: 51), o que pressupõe que os alunos estejam deficitariamente preparados para a interpretação de outros tipos de texto.

Quadro 6. Organização dos manuais

MANUAIS		N.º DE UNIDADES	TEXTO DE ABERTURA	DESIGNAÇÃO	N.º DE PÁGINAS
GRUPO 1	A	5	Sim	Prefácio	296
	B	9	Sim	Introdução	304
	C	10	Sim	À partida Desta Viagem Algumas Palavras	264
	D	10	Sim	Texto Introdutório	208
GRUPO 2	A'	5	Sim	Nota Introdutória	320
	B'	5	Sim	Conhecer o Manual	239
	C'	5	Sim	À partida Desta Viagem Umas Palavras	287
	D'	5	Não	-	253

3.1.1. Os “textos de abertura”

Os “textos de abertura” são o lugar de excelência para a análise dos manuais, nomeadamente no que respeita aos objectivos que se visam com a obra, aos critérios de selecção dos textos que incluem e às instruções para o uso do próprio manual, o que nos permite clarificar os princípios estruturadores e as opções realizadas pelos autores dos manuais.

Estes textos que abrem os manuais configuram uma interpretação do discurso oficial por parte dos autores e, no caso concreto dos manuais que constituem o nosso *corpus*, podemos neles ver a concretização da Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Os manuais do Grupo 1, ao apresentarem todos a chancela “segundo os novos programas”, invalidaria a explicitação de objectivos, porque estes estão já pressupostos nos programas que os regulam. No entanto, a sua presença nos “textos de abertura” é frequente, pelo que estamos, neste sentido, perante o reconhecimento do estatuto do próprio manual, enquanto agente de recontextualização (concepções subsumidas na organização e conteúdo das propostas).

Depois de analisados os oito manuais que constituem o *corpus* deste estudo, concluímos que apenas um - o manual D' (G2) -, como mostrámos anteriormente, não apresenta nenhuma variante destes “textos de abertura”.

O destinatário de todos os textos introdutórios é o professor, à excepção do manual B', que elege o aluno como receptor. No entanto, não podemos esquecer que a circunstância que

dará significado à ocorrência de momentos de justificação das opções feitas pelos seus próprios autores é o facto de o professor ser o responsável pela adopção do manual.

Como afirma Castro (1999: 191),

“Os manuais escolares são textos de utilização preferencial pelos alunos – nas suas “actividades”, nos seus “enquadradores discursivos”, nos seus “textos de endereçamento” são os alunos que elegem como destinatários: mas este é um destinatário de segundo nível, porque o primeiro é, obviamente, o professor que é quem decidirá sobre a adopção ou não; aliás, este destinatário emerge frequentemente em notas de abertura que precisamente o seleccionam como leitor primeiro; pode acontecer, para lá disto, a ocorrência de comentários, de sugestões, de observações que só ganham sentido se concebermos o professor como leitor ideal deste tipo de textos”.

No caso concreto do manual B' (G2), o facto de o aluno ser o destinatário de eleição terá de ser interpretado como um receptor de “segundo nível”, pois naturalmente o primeiro é o professor. Realmente, as notas que se seguem só ganham sentido se tivermos em consideração que o professor é o leitor ideal deste tipo de textos:

“cada um dos textos é acompanhado de um questionário orientado, uma bússola que te mostra o caminho da compreensão do texto”. (Man. B')

“[...] muitos textos de muitos autores [...] mostram-te muitos mundos e possibilitam um melhor conhecimento de ti mesmo e dos outros”. (Man. B')

Apesar do uso da segunda pessoa do singular, o que nos aproxima mais do registo do aluno, a verdade é que esta informação relativa às componentes dos manuais (textos e autores) só faz sentido se tivermos em consideração que o professor é o responsável máximo pela selecção e adopção do manual escolar.

3.1.1.1. Os objectivos do manual

A classificação dos objectivos expressos nos “textos de abertura” foi orientada segundo as categorias anteriormente apresentadas: objectivos relativos a “conhecimentos”, a “capacidades” e a “atitudes”.

Como já havíamos referido, o manual D' é o único que não tem um texto introdutório. Os autores do referido manual, ao optarem por não inserir este texto de abertura, poderão querer distanciar-se nitidamente do manual D, ou seja, é provável que haja uma tentativa de afastamento dos Programas de 1991/92, o que só poderá vir a ser confirmado depois da análise do referido manual.

O Quadro 7 resultou da verificação da “presença” ou “ausência” de objectivos nos “textos de abertura” e, a partir da sua leitura, podemos constatar uma evidente continuidade na sobrevalorização dada aos objectivos relativos às “atitudes” e uma alteração significativa na importância dada às “capacidades”. Se Dionísio (2000) constatava que os manuais correspondentes à Reforma Curricular (G1) privilegiavam as “atitudes” em detrimento das “capacidades” e do “conhecimento”, o mesmo não se pode afirmar relativamente a G2. Uma leitura mais atenta mostra que há um manual – o B’ – que apresenta uma redefinição ao nível dos objectivos privilegiados, pois diferencia-se da sua correspondente edição, por fazer referência aos três domínios (“conhecimento”, “capacidades” e “atitudes”). Os restantes manuais do Grupo 2 (A’ e C’) curiosamente mostram a permanência dos objectivos relativos às “atitudes” e uma sobrevalorização dos objectivos relativos às “capacidades”.

Como já havíamos constatado anteriormente, no G2, há já um manual que faz referência ao domínio do conhecimento, o que poderá ser entendido como uma tentativa de mostrar que os conhecimentos sobre, por exemplo, o funcionamento da língua ainda fazem parte da aula de Língua Portuguesa (cf. Silva, 2008), facto que será comprovado mais à frente.

Quadro 7. Presença e ausência dos objectivos em função do critério “dimensão de referência”

Dimensões de referência OBJECTIVOS	MANUAIS							
	GRUPO 1 (Dionísio, 2000)				GRUPO 2			
	A	B	C	D	A’	B’	C’	D’
Conhecimento	-	-	-	-	-	+	-	
Capacidades	+	-	+	-	+	+	+	
Atitudes	+	+	+	+	+	+	+	

Uma análise mais atenta dos “textos de abertura” de G2 vem mostrar que, apesar de todos os manuais deste grupo referirem objectivos referentes às atitudes, a verdade é que a maior parte dos casos nos remete para áreas menos específicas da disciplina de Língua Portuguesa, como já havia constatado Dionísio (2000) sobre os manuais do G1.

Se considerarmos que nos “textos de abertura” dos manuais de G2, à excepção do C’, há referências a objectivos indirectamente ligados à aula de língua materna, parece-nos legítimo afirmar que os autores dos manuais actuais demonstram preocupações de transversalidade com

a cidadania, educação estética, moral e tecnológica, entre outros aspectos. Por isso é compreensível que este grupo recorra a verbos como “educar”, “sensibilizar”, “divertir”, “comover”; ou seja, este segundo grupo de manuais demonstra uma continuidade evidente no que respeita aos objectivos das atitudes enunciados, privilegiando, por isso, o lado mais subjectivo e sensível do aluno, algo que já acontecia nos manuais de 1991/1992. Os enunciados, abaixo transcritos, no Quadro 8, são prova da remissão dos objectivos de atitudes para áreas menos específicas da Língua Portuguesa:

Quadro 8. Áreas de remissão dos “objectivos de atitudes”

GRUPO 1 (Dionísio, 2000)	GRUPO 2
“(…) promover o gosto pela investigação” (A)	“(…) educação para a cidadania” (A’)
“(…) propiciar aos alunos a progressiva formação da sua personalidade e a redescoberta da sua identidade e do mundo físico e humano que os rodeia” (C)	“(…) educação estética” (A’) “(…) sensibilização às Tecnologias de Informação e Comunicação” (A’)
“(…) desenvolver a capacidade de manifestar os seus pensamentos, desejos e necessidades, com clareza, beleza e originalidade” (C)	“(…) possibilitar um melhor conhecimento de ti mesmo e dos outros” (B’)

Já foi dito que, no manual B’, se faz referência aos três domínios e é curioso notar que, apesar de haver alusão às “capacidades”, nesse manual não se deixa de valorizar o desenvolvimento de atitudes afectivas relativas ao trabalho linguístico, o que pressupõe um entendimento de aula de língua materna diferente dos outros manuais do mesmo grupo. A aula de Português é uma aula de interpretação (leitura), de escrita, de oralidade e de conhecimento explícito da língua, como nos comprovam os seguintes enunciados:

- “(…) perceber as normas que regem a correcta utilização do Português” (B’)
- “(…) inúmeras actividades de oralidade, de escrita, de pesquisa, de criatividade desenvolverão as tuas competências” (B’)

Note-se, no entanto, que a dimensão do “conhecimento” ainda aparece subvalorizada no G2. Apenas no manual B’ lhe é dada expressão, como é bem visível no enunciado:

- “É por isso que a maioria dos textos são também acompanhados por pequenos questionários que te ajudarão a melhor perceberes as normas que regem a correcta utilização do Português.” (B’)

Este facto pode ser entendido como uma forma de responder aos novos entendimentos das aulas de Língua Portuguesa por parte do Ministério de Educação, que até ao dia de hoje, advoga que as aulas devem privilegiar o desenvolvimento de “competências” em detrimento de “conhecimentos”.

Da comparação dos “textos de abertura” dos dois grupos de manuais há ainda algumas conclusões a registar. Em primeiro lugar, podemos afirmar que todos os manuais do G2, à excepção do manual C’, fazem referência aos domínios específicos da disciplina, em consonância aliás com os programas emanados para a disciplina de Língua Portuguesa, que fazem menção a quatro domínios concretamente: leitura, escrita, comunicação oral e funcionamento da língua. Só o manual anteriormente referido – C’ – é que “ignora” o domínio do conhecimento explícito da língua, como nos comprova o quadro a seguir apresentado.

Quadro 9. Presença e ausência de objectivos em função dos domínios verbais

MANUAIS Domínios verbais	GRUPO 1 (Dionísio, 2000)				GRUPO 2			
	A	B	C	D	A’	B’	C’	D’
Leitura	+	+	+	+	+	+	+	
Escrita	+	+	+	+	+	+	+	
Comunicação oral	+	-	+	+	+	+	+	
Funcionamento da língua	-	-	+	-	+	+	-	

Naturalmente que temos de registar essa mudança significativa ao nível das reedições dos manuais: enquanto que nos manuais de 1991/1992 só um manual é que fazia referência a todos os domínios da disciplina – o manual C -, ignorando quase todos eles o conhecimento sobre o funcionamento da língua, nos de 2002/2003, todos os manuais dão relevo aos quatro domínios específicos da aula de língua materna à excepção do C’. Presumivelmente só há uma forma de entender este facto: como na edição anterior já se havia assegurado que aquele projecto ia de encontro às directrizes dos novos programas de Língua Portuguesa, os autores entenderam que não havia necessidade de reafirmar na reedição do manual essa ideia porque os seus utilizadores já tinham conhecimento disso.

Podemos então concluir que, apesar dos Programas de Língua Portuguesa favorecerem a interligação entre a comunicação oral e escrita e a reflexão sobre a língua, os manuais escolares de G1 mostraram uma relação conflituosa entre esses domínios (Barbeiro, 1999). No entanto, o mesmo não se passa com os manuais do G2, em que podemos falar numa preocupação evidente, por parte dos autores dos manuais, em reproduzir os entendimentos dos programas de Português, que concebem a aula de língua materna como uma aula de leitura, de escrita, de gramática e de oralidade (ouvir/falar).

O mesmo quadro (Quadro 9) vem, todavia, mostrar uma aparente contradição relativamente aos dados anteriormente apresentados, pois ao não haver grande preocupação com o domínio do “conhecimento”, era natural que não se valorizasse o “funcionamento da língua”, o que na verdade não acontece. Mais uma vez esta discordância só pode ser entendida tendo em conta que, se em 1991/1992, os manuais deste *corpus* apresentavam todos a chancela “segundo os novos programas” e este facto invalidaria a explicitação de objectivos, porque estes estão já pressupostos nos programas que os regulam. Assim e, perante o reconhecimento do estatuto do próprio manual enquanto agente de recontextualização, em 2002/2003, os autores optaram por relevar alguns dos objectivos que lhes pareceram necessários reafirmar.

Será então legítimo afirmar que os Grupos 1 e 2 mantêm uma continuidade evidente no que respeita aos “objectivos das atitudes” expressos nos textos que introduzem e estes continuam a reenviar-nos para áreas menos específicas da Língua Portuguesa. A grande diferença entre os dois grupos é que o grupo de 2002/2003 apresenta uma concepção de aula mais próxima dos Novos Programas de Português, privilegiando o desenvolvimento de competências de leitura, de escrita, e comunicação oral e de funcionamento da língua.

No entanto, parece-nos ainda importante referir que, tendo por base o estudo dos “textos de abertura”, a maior preocupação destes manuais prende-se com a sensibilização e motivação dos alunos, o que poderá ser entendida como uma questão comercial. São formas implícitas de cativar o professor, de levá-lo a acreditar que este ou aquele são o melhor manual a adoptar.

3.1.1.2. Os critérios de selecção dos textos

Os “textos de abertura” também podem ser (deveriam ser) o lugar para justificar a presença de determinados tipos de texto no interior do manual. Os princípios de selecção dos textos podem demonstrar a sensibilidade dos editores para aspectos, como a adequação etária, o propósito da intertextualidade, entre outros.

O grau de generalidade obtido com a análise dos “objectivos” privilegiados manifestou-se também ao nível da explicitação da selecção dos textos que o manual apresenta. Assim, será apenas notada e comentada a presença ou ausência de informação sobre tais critérios.

Como é possível constatar a partir dos dados apresentados no Quadro 10, no nosso *corpus* há um único manual que não refere critérios para as escolhas efectuadas - o manual A' (G2). Podemos interpretar esta omissão de critérios como uma forma de assumir que não há necessidade de voltar a afirmar o que já foi apresentado na edição anterior, e que, naturalmente, os tipos de textos presentes nos manuais estão de acordo com a faixa etária e os interesses dos alunos.

Quadro 10. Presença e ausência de critérios de selecção dos textos

MANUAIS	GRUPO 1 (Dionísio, 2000)				GRUPO 2			
	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
Critérios de selecção de textos								
Presença (+) vs Ausência (-)	+	+	+	+	-	+	+	

Se em 2000, Dionísio falava em critérios de selecção dos textos extrínsecos à especificidade dos objectivos e conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, a verdade é que, em 2002/2003, os princípios de escolha dos textos enumerados continuam a ser externos à aula de língua materna, tais como a adequação aos “interesses” e às “características dos alunos”.

Os enunciados abaixo transcritos correspondem aos manuais de 1991/1992 e mencionam os critérios apresentados nos “textos de abertura” para a selecção de textos que, na sua maioria, não clarificam as opções de escolha por determinados textos:

- “[textos] adequados ao nível etário dos alunos” (A)
- “apresentar uma selecção de textos em que a variedade e a diversidade de tipos de discurso estivessem o mais possível em consonância com a sensibilidade e os interesses da faixa etária da população escolar a que se destinam [...]” (A)
- “textos seleccionados com a intenção de cativar os alunos da idade em causa” (B)
- “textos capazes de cativar jovens de 12, 13,14 anos” (B)
- “elaborada com base nas obras mais requisitadas pelos alunos” (D)

Por sua vez, os manuais de 2002/2003, que como já foi afirmado, continuam a apresentar critérios extrínsecos à disciplina de Língua Portuguesa, apresentam os seguintes critérios de selecção de textos:

- “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 [...]” (B’)
- “incluímos outros textos de diferentes tipologias, favorecendo deste modo uma intertextualidade, que permitirá uma comparação de textos de origem diferente e temática idêntica” (C’)

Há também o caso em que é dito que a selecção dos textos é feita com base no papel da experiência vivida pelo autor/professor e nas linhas de continuidade que naquela se alimentam, isto é, têm por base as experiências particulares anteriores. É o que se passa com o manual A’.

- “o presente projecto cresceu e evolui num lúcido compromisso entre a firmeza da experiência adquirida e a vontade de trilhar caminhos novos que possam representar mais-valias (...)” (A’)

Esta citação pode servir de apoio a uma interpretação possível para a ausência de critérios explícitos relativamente à selecção de textos, tal como para a não fundamentação do juízo de “adequação” dos mesmos, anteriormente apresentada por Dionísio (2000), que tem a ver com a afirmação da “testagem do próprio manual em momentos anteriores”.

No entanto, o que nos parece ser o mais importante registar, partindo do estudo dos “textos de abertura” dos manuais, é que nunca há referência às opções e razões para a escolha de determinados tipos de texto em detrimento de outros. Aquando das edições dos manuais de 2002/2003, os editores já tinham conhecimento de algumas conclusões provenientes de estudos internacionais, como o PISA da OCDE, cujo primeiro relatório nacional é ainda divulgado em finais de 2000. Os resultados deste estudo sobre a literacia de leitura dos estudantes

portugueses de 15 anos destacam a necessidade de serem estudados diferentes tipos de textos nas aulas de Língua Portuguesa (cf. GAVE, 2001). Neste sentido, era presumível que os autores dos manuais, reconhecendo o estatuto do próprio manual enquanto agente de recontextualização, se servissem dos “textos de abertura” para fundamentar as suas opções e para afirmarem a tentativa de contrariar os dados verificados nesses estudos internacionais.

3.1.1.3. As instruções para o uso do manual

Uma das constatações sobre os manuais é a sua natureza “totalizante” (cf. Choppin, 1992; Silva, 2008), isto é, apresentarem-se como o único lugar do saber científico e pedagógico. Neste sentido, foi possível analisar os manuais tendo em consideração o facto de se constituírem como “um recurso entre outros” ou “como o recurso”. Para captar estas duas grandes possibilidades, usámos as categorias “aberto” e “fechado”.

Incluimos, na primeira categoria, como dissemos atrás, afirmações que sugerem percursos alternativos e externos, que afirmam (ou aconselham) a necessidade de as suas propostas serem complementadas; e na segunda – “fechado” – aquelas que assumem o manual como um objecto que contém todas as repostas, tudo o que o professor precisa para a sua prática lectiva. Recorde-se que a ausência da expressão de abertura será tomada como indicador do seu fechamento.

Nos manuais do G1, como constatou Dionísio (2000), há dois manuais (B e D) que são claramente “abertos”, pois sublinham a necessidade de procurar percursos alternativos para o que é apresentado, ou seja, para complementar as suas próprias propostas. São exemplos disso os enunciados:

- “[este livro] não é, como já depreenderam, um espaço onde encontrarão respostas últimas e definitivas. Poderá, isso sim, se merecer a vossa preferência, ser apenas mais uma viagem de descoberta a aprendizagem no país da LÍNGUA” (D).

- “[...] devendo [...] este manual ser entendido como um livro aberto, capaz de proporcionar um trabalho plural, de acordo com as características e os interesses de cada uma das turmas que o utilizem. Cabe ao professor a auscultação desses desejos – sentir.” (B)

No entanto, nos restantes casos, porque há uma ausência da enunciação de abertura, os manuais foram tomados como de natureza “ fechada”. Dionísio (2000) conclui que a maioria dos manuais assume o poder total de regulação da prática pedagógica, situação que acaba

também por acontecer nos manuais do G2. Apesar de haver um nítido predomínio da situação de ausência total de instruções para o uso do manual - como já acontecia no G1-, há, no entanto, casos em que é possível identificar instruções para o uso do próprio manual, como nos confirmam, por exemplo, as seguintes transcrições:

- “[O manual é atravessado por algumas linhas de fundo, das quais se destacam:]1. A educação para a cidadania, cuja abordagem poderá ser feita através de actividades realizadas, ora em trabalho individual, ora em trabalho de grupo ou de pares, rentabilizando a riqueza temática e tipológica dos textos propostos.” (A’)
- “Janelas abertas para o mundo, eles [textos] mostram-te muitos mundos e possibilitam um melhor conhecimento de ti mesmo e dos outros” (B’)
- “...cada texto é acompanhado de um questionário orientador, uma bússola que te mostra o caminho da compreensão do texto.” (B’)
- “É por isso que a maioria de textos são também acompanhados por pequenos questionários que te ajudarão a melhor perceberes as normas que regem a correcta utilização do Português”. (B’)
- “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” (C’)

Confirma-se, assim, a natureza omnipresente e “totalizante”, que o manual assume quando não faz referência à necessidade de utilizar outros recursos no contexto pedagógico e omite a relevância do poder do professor, no que respeita à gestão do próprio manual. Não podemos deixar de mostrar algum estranhamento face a este facto quando já desde os programas de 1991 se apela à diversidade de recursos que devem ser utilizados na aula de língua Portuguesa.

3.2. Os textos do manual

3.2.1. Os tipos

No interior de cada uma das unidades que compõem o manual, como já referimos, encontramos os textos, embora com estatutos diferentes, salvaguardados, na maior parte das vezes, por procedimentos tipográficos – títulos, imagens, recurso a cores, marcadores/separadores – que nos permitem reconhecer a sua maior ou menor centralidade. É neste contexto que podemos falar em textos “nucleares” e textos “complementares”. A diferença

de estatuto é explicitamente visível, dada a posição secundária e/ou final na unidade em que ocorrem.

Da análise dos manuais quanto a esta sua componente estruturante, resultou o Quadro 11, onde se dá conta da distribuição dos textos. No grupo 2 contabilizaram-se 849 textos e no Grupo 1, Dionísio (2000) dava conta de 600 textos.

Quadro 11. Distribuição dos textos pelos manuais nos grupos 1 e 2

MANUAIS	GRUPO 1 (Dionísio, 2000)				GRUPO 2			
	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
N.º de textos	187	146	160	107	294	164	214	177

Independentemente do facto de estarem aqui considerados textos que, no interior dos manuais, desempenham funções distintas - textos secundários e textos nucleares - não podemos deixar de anotar a relativa disparidade de valores verificados na maioria dos manuais.

A análise comparativa dos dois grupos demonstra um aumento significativo do número de textos em todos os manuais que constituem o G2. Não nos parece descabido afirmar que este aumento de textos se deva aos resultados do estudo internacional PISA e à consequente afirmação de que é necessário trabalhar cada vez mais variados tipos de texto.

Atentemos, então, no Quadro 12, nas frequências e nos valores percentuais obtidos com a aplicação das categorias: “texto narrativo”, “poesia”, “texto dramático”, “de tradição popular e oral”, “banda desenhada”, “informativo de divulgação”, “informativo metalinguístico”, “de imprensa” e “outros”. Os dados recolhidos vêm confirmar, tal como já havia concluído Dionísio (2000), que se configura privilegiadamente a leitura da literatura.

Quadro 12. Frequências e percentagens dos textos em função dos tipos, por manual

MANUAIS	GRUPO 1 (Dionísio, 2000)				GRUPO 2			
	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
TIPOS DE TEXTO	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Narrativo	45 24.1	77 52.7	49 30.6	55 51.4	73 24.8	49 29.9	63 29.4	42 23.7
Poesia	32 17.1	21 14.4	24 15.0	28 26.1	32 10.9	40 24.4	44 20.6	40 22.6
Dramático	4 2.1	1 0.7	6 3.8	2 1.9	4 1.4	4 2.4	2 0.9	5 2.8
TP Oral	11 5.9	1 0.7	1 0.6	3 2.8	20 6.8	0 0	2 0.9	14 7.9
BD	6 3.2	3 2.1	14 8.8	1 0.9	8 2.7	1 0.6	11 5.1	4 2.3
Informativo Divulg.	39 20.9	9 6.2	6 3.8	5 4.7	43 14.6	37 22.6	57 26.6	3 1.7
Informativo Metaling.	31 16.6	25 17.1	44 27.5	11 10.3	45 15.3	28 17.1	5 2.3	61 34.5
Imprensa	10 5.4	8 5.5	14 8.8	2 1.9	59 20.1	5 3.0	28 13.1	0 0
Outros	9 4.8	1 0.7	2 1.3	0 0	10 3.4	0 0	0 0	8 4.5
TOTAL	187 100.1	146 100.1	160 100.2	107 100	294 100	164 100	214 98.9	177 100

Da comparação de G1 e G2, resulta uma conclusão imediata: todos os manuais de G2 tendem a privilegiar outros tipos de textos para além do texto narrativo.

Se no G1 os dados revelam que as aulas de língua materna privilegiam o estudo do texto narrativo, o G2 vem demonstrar que, apesar de ser visível uma pequena abertura a outros tipos de textos, algo preconizado pelos resultados obtidos pelos estudantes portugueses no estudo PISA, como já afirmámos em momentos anteriores, os valores percentuais da frequência com que aparecem nos manuais revelam um peso pouco considerável no cenário geral.

Se tivermos ainda em conta os critérios anteriormente identificados na justificação da selecção de textos do manual, podemos observar que, na verdade, o texto narrativo continua a ser um dos tipos predominantes e naturalmente considerado pelos autores dos manuais como o mais adequado ao nível de escolaridade em estudo. Este aspecto parece-nos que só poderá ser entendido à luz da tradição escolar e da disciplina de Língua Portuguesa, em particular, a qual, apesar de há muito ser definida como aula de língua, continua a ser uma aula de literatura.

Note-se que a reduzida presença de textos que não integram o campo literário denuncia que os alunos, tal como se afirma no PISA (cf. GAVE, 2001), trabalham privilegiadamente o texto do tipo narrativo e só esporadicamente têm contacto com outros tipos de textos, concretamente os dos domínios funcional e informativo (listas, formulários, gráficos, diagramas). Assim sendo, podemos concluir que os nossos estudantes não têm grande oportunidade para automatizar mecanismos de leitura referentes a este tipo de textos.

Um outro comentário deve ser ainda feito sobre os dados sistematizados no Quadro 12, particularmente, sobre a natureza da presença da “gramática” nos manuais. Os valores percentuais permitem ver que o texto de natureza metalinguística ocupa uma posição de relevo, a par do texto narrativo e poético, o que nos permite considerar que esta presença da “gramática” nos manuais vem confirmar a ideia de que o manual deve conter tudo o que é importante na aula de Português, e nesta, a par da leitura, a “gramática” confirma-se ser o conteúdo “sincrónica e diacronicamente mais relevante” (Castro, 1995: 59).

Por outro lado, fica bem visível uma certa contradição quando confrontados estes resultados com os objectivos identificados nos “textos de abertura”. Notámos, nestes textos que introduzem o manual, a ausência quase total de “objectivos de conhecimento”; agora vemos, neste quadro, a presença sistemática de textos “metalinguísticos”. Na verdade, só uma análise das funções desempenhadas por estes textos poderiam justificar a sua presença. No entanto, não será ousado afirmar que a desvalorização do conhecimento poderá ser aparente, pois a presença de textos desta natureza confirma que a aula de Português não põe de lado o seu espaço de gramática. Tendo consciência de que o trabalho pedagógico, ao nível da sala de aula, não é uma reprodução fiel dos conteúdos dos manuais, parece legítimo pensar, perante estes dados,

“que a questão da gramática no ensino do Português tem de ser referida a outros factores que não exactamente o da sua exclusão como conteúdo de ensino; a título de hipótese, pensamos que devem ser tidos também em consideração naquela discussão o tipo de conteúdos gramaticais seleccionados e a forma da sua organização, a par dos objectivos que são definidos para o seu ensino e aprendizagem”. (Dionísio, 2000: 238)

Se atentarmos nas frequências do G2, notamos que há um tipo de texto que ganha relevo, comparativamente aos dados do G1: aumento de texto informativo de divulgação. Estes dados, contudo, invalidam a conclusão de que a aula de Língua Portuguesa por via do manual está mais aberta ao texto informativo.

Na verdade, estes números resultam, em parte, da presença significativa de biografias de autores.

Será possível concluir que, tendo por base a análise dos “tipos” de textos presentes no nosso *corpus*, os manuais, desde 1991/1992 até 2002/2003, apresentam propostas de textos bastante repetitivas, não sendo visível grande inovação nem muito menos uma ruptura entre os dois grupos de manuais.

Teremos então de concordar com Tormenta (1996: 57) quando este afirma que “apesar dos manuais se assumirem como “arautos da inovação”, na verdade, assistimos unicamente a autênticos travestis”.

3.2.2. Os autores citados

Conscientes de que a “canonização” não advém apenas da citação de um autor num determinado manual e de que o significado de mais ou menos citações pode, naturalmente, ser, como nos alerta Tavares (1989: 93), uma função de um “*corpus* de textos já escolarizados” a que os autores recorressem por “razões de continuidade”, procederemos, ainda assim, ao levantamento de todos os autores citados, mais do que uma vez⁸, nos manuais do Grupo 2.

Depois de identificados os autores, procedeu-se à comparação com os do Grupo 1, estudados por Dionísio (2000). Deste procedimento resultou o seguinte quadro 13, a seguir apresentado:

⁸ A adoção do critério “mais do que uma citação” no levantamento de frequências em cada manual visou aferir da “segurança” da presença do autor no cânone que emerge dos manuais em estudo.

Quadro 13. Autores mais citados, por grupo

AUTORES MAIS CITADOS	GRUPO 1				GRUPO 2			
	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
Agustina Bessa-Luís	2				2			
Alexandre O'Neill								2
Alexandre Parafita					2			
Alice Vieira		3	3		2			
Almada Negreiros		2						
Almeida Garrett			2			3		2
Altino Tojal			2					
Álvaro Magalhães		2					2	
Ana M. Magalhães/Isa. Alçada					6		2	
Ana Saldanha					2			
Antoine de Saint Exupéry								2
António Aleixo	3							
António Gedeão		2	4	2	2		2	2
António Mota					3		3	
António Pedro							3	
António Tabucchi				2				
António Torrado			3		3		2	
Armando Côrtes-Rodrigues				2				2
Augustin Fernández Soares							2	
Baptista-Bastos				2				
Bill Watterson					4		2	
Carl Sagan		3						
Cecília Meireles	2	3			3	5	2	
Eça de Queirós		3	2					
Ellen Richman		2						
Érico Veríssimo			2					
Esopo						2		
Eugénio de Andrade		2						2
Fernanda Frazão		2						
Fernando Pessoa	2							2
Fernando Sabino	2							
Filipe Sá	2							
Garcia Barreto					2			
Gianni Rodari		3					3	
Gosciny e Uderzo	2		5					
Graça Gonçalves					2	3		
Henrique Galvão		2						
Ilse Losa	4		3		2			
Jerry Scott/Jim Borgman							3	
João de Barros				3				4
João de Deus			7				2	
João Pedro Méseder							2	
José Afonso		2						
José de Oliveira Cosme		2						
José Gomes Ferreira								2
José Jorge Letria				2				3
José Rodrigues Miguéis		2		2				2
Júlio Dinis			2					
La Fontaine						2		
Luis Sepúlveda						3		

Luisa Ducla Soares				2	7	2	9	
M. Giacometti/Fernando Graça					2			
Manuel Bandeira			3				2	3
Manuel da Fonseca			5					
Marguerite Yourcenar				2				
Maria Alberta Menéres		3			5			
Maria Rosa Colaço			2					
Maria Teresa Maia Gonzalez					2			
Mário Castrim							2	
Matilde Rosa Araújo	2		2		2			
Mia Couto						2		
Michael Ende						2		
Miguel Esteves Cardoso		2						
Miguel Torga	4	2		2	4			
Millôr Fernandes								2
Nat Hentoff							2	
Quino			5					
Saul Dias					2			
Sebastião da Gama			4	2	4		2	3
Sélvio Romero					2			
Soeiro Pereira Gomes		2	2					
Sophia de M. B. Andresen	6	4	4	8	5	3		7
Teófilo Braga	3						2	
Trindade Coelho	3		2	8				4
Urbano Tavares Rodrigues	2							
Vasco Cabral	2							
Vergílio Alberto Vieira						2	3	
Vergílio Ferreira	2							

A partir deste quadro, fica esboçado o núcleo de textos mais partilhado pela comunidade de alunos ao nível do ensino, ou seja, o núcleo de autores canónicos no contexto pedagógico.

De imediato, o que os dados apresentados nos revelam é a variedade de autores, de épocas, de estilos - desde Esopo, Almeida Garrett, Bill Waterson até Alice Vieira, Luisa Ducla Soares, entre outros, isto é, dos clássicos à nova literatura juvenil portuguesa. Aliás, verifica-se uma clara aposta na literatura infanto-juvenil, pela presença de autores como António Mota, António Torrado, Luisa Ducla Soares e a parceria Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Tal aposta poderá ser justificada, entre outros aspectos, pela simplicidade do texto e também pela proximidade aos interesses e às realidades vividas que tais textos poderão ter.

Da comparação dos dois grupos de manuais resultam três situações: autores que desaparecem totalmente em G2; autores que emergem em G2 e que não eram citados em G1; e autores que se mantêm em G1 e G2.

Não será prematuro afirmar que, no Quadro 12 que se segue, se antevê uma possível reestruturação do cânone, nomeadamente quando nos deparamos com o desaparecimento de autores recomendados pelos programas, tais como Fernando Sabino, Marguerite Yourcenar e

Vergílio Ferreira. Naturalmente que podemos pensar nas dificuldades de interpretação dos textos destes autores, que exigem uma maior proficiência de leitura, designadamente, na mobilização de referenciais literários, no entanto, numa altura em que se fala tanto de multiculturalidade, e porque o conto de Yourcenar recomendado mostra culturas diferentes, esta opção de exclusão não fica bem clara.

Parece também ser significativo o facto de, depois de comparados os dois grupos de manuais, 26 dos autores citados em G1 terem desaparecido, como nos comprova o Quadro 14.

Quadro 14. Autores que deixam de ser citados em G2

AUTORES	GRUPO 1 (Dionísio, 2000) (N.º CITAÇÕES)
Almada Negreiros	2
Altino Tojal	2
António Aleixo	3
António Tabucchi	2
Batista-Bastos	2
Carl Sagan	3
Eça de Queirós	5
Ellen Richman	2
Érico Veríssimo	2
Fernanda Frazão	2
Fernando Sabino	2
Filipe Sá	2
Gosciny e Uderzo	7
Henrique Galvão	2
José Afonso	2
José de Oliveira Cosme	2
Júlio Dinis	2
Manuel da Fonseca	5
Marguerite Yourcenar	2
Maria Rosa Colaço	2
Miguel Esteves Cardoso	2
Quino	5
Soeiro Pereira Gomes	4
Urbano Tavares Rodrigues	2
Vasco Cabral	2
Vergílio Ferreira	2

Facilmente se entende que nomes como Almada Negreiros, Érico Veríssimo, Henrique Galvão, Vergílio Ferreira deixem de aparecer nos manuais. São autores que pertencem a uma geração anterior (década de 40/50), que serão substituídos por autores contemporâneos e

actuais, que vão ao encontro dos interesses e motivações dos nossos jovens. No entanto, é-nos possível entender esta opção como uma tentativa de simplificar léxico e estruturas pela consciência das características dos sujeitos que habitam as aulas, a fim de trazer para a leitura mais alunos. Contudo, nem sempre a simplificação ao encontro dos interesses dos jovens será benéfica. Se por um lado desperta e motiva para a leitura, por outro pode ser pernicioso por quebrar um quadro de referências culturais comuns. A este propósito será pertinente referir Ítalo Calvino (1991: 10) que afirma que

“não se lêem os clássicos por dever ou por respeito, mas só por amor. Salvo na escola: a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássicos entre os quais poderemos depois reconhecer os “nossos” clássicos.

Parece-nos também importante destacar a ausência de Homero, a não ser que as referências a João de Barros sejam da sua adaptação da *Odisseia*.

Depois de conhecidos os autores que deixam de ser citados nos manuais, interessa circunscrever os autores que emergem em G2, para confirmarmos ou não uma possível redefinição do cânone escolar actual.

A partir da análise do Quadro 15, abaixo apresentado, apercebemo-nos que os autores que integram o G2 pertencem, na sua maioria, à literatura infanto-juvenil. É de certeza fruto de um novo entendimento de formação de leitor na escola que alguns autores da Literatura Infanto-Juvenil, como Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, António Mota, António Torrado, Luís Sepúlveda, figuram nos manuais. Agora não por cedência aos programas, como constatava Dionísio (2000) sobre o Grupo 1 dos manuais, mas porque, num espaço de dez anos, adquiriram estatuto escolar.

Quadro 15. Autores que emergem em G2

AUTORES	GRUPO 2 (N.º CITAÇÕES)
Alexandre O'Neill	2
Alexandre Perafita	2
Ana M. Magalhães/Isabel Alçada	8
Ana Saldanha	2
Antoine de Saint Exupéry	2
António Mota	6
António Pedro	3
Augustin Fernández Soares	2
Bill Watterson	6
Esopo	2
Garcia Barreto	2
Graça Gonçalves	5
Jerry Scott/Jim Borgman	3
José Gomes Ferreira	2
La Fontaine	2
Luis Sepúlveda	3
Maria Teresa Maia Gonzalez	2
Mário Castrim	2
Mia Couto	2
Michael Ende	2
Millôr Fernandes	2
Nat Hentoff	2
Saul Dias	2
Silvio Romero	2
Vergílio Alberto Vieira	5

Interessante ainda é confirmarmos que os manuais A' (*Língua Portuguesa 7*) e C' (*Com todas as letras – Língua Portuguesa 7º ano*) configuram já alguma mudança ao nível do elenco de autores, porque nomes como Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, António Mota, António Torrado, Luís Sepúlveda e outros, têm nestes manuais presença assídua. Para além dos nomes citados anteriormente, surgem também nomes como Alexandre Perafita, Antoine de Saint Exupéry, Ana Saldanha, Garcia Barreto, Esopo, La Fontaine, Maria Teresa Maia Gonzalez, também autores de literatura infanto-juvenil.

Bill Watterson – autor de *Banda Desenhada* – parece ter vindo substituir a dupla Goscinny/Urdezo, citada em G1, justificado, eventualmente, pela actualidade da obra de Bill Watterson, e talvez por ser entendido como de uma geração anterior. No entanto, também nos parece acertado falar neste caso numa forma de adequação às motivações e interesses dos alunos. Se analisarmos, por exemplo, o *Calvin*, do Bill Watterson, reparamos que esta obra é

mais intemporal por não ter um contexto histórico marcado. Por sua vez, o *Astérix*, divertido e actual, implica alguns conhecimentos de História, por isso exige que o leitor tenha conhecimentos históricos sólidos. Não significa, no entanto, que o *Calvin* seja mais acessível, pois tem subjacentes críticas, filosofias e questões diversas, mas muitas vezes estas aparecem camufladas, mas leva-nos a pensar que a opção por Bill Watterson prende-se com a adequação aos conhecimentos de uma faixa etária.

Finalmente, uma outra realidade surgiu da análise comparativa de G1 e G2: há autores que se mantêm e que cimentaram o seu lugar no cânone. Falamos de Sophia de Mello Breyner Andresen, a autora mais citada nos manuais que constituem o nosso *corpus*, e de outros autores, que constam no Quadro 16.

Recomendada em diversos níveis de ensino e em diferentes tipos de texto, Sophia de Mello Breyner Andresen continua a ser a autora com mais obras adoptadas, tanto na narrativa como na poesia lírica, talvez pela simplicidade e beleza, quer pelos modelos e questões que coloca.

Destacamos do quadro que se segue, por serem os autores mais citados em G2 (com 4 ou mais citações), Almeida Garrett, António Gedeão, Cecília Meireles, João de Barros, Luísa Ducla Soares, Manuel Bandeira, Maria Alberta Menéres e Miguel Torga. Com esta lista fica a perceber-se um dos lugares em redefinição, já que apesar de não nos permitir concluir que haja uma mudança radical ao nível da selecção de autores, como se pressupunha, constata-se uma ténue redefinição ao nível dos textos e autores lidos pelos alunos na aula de Português.

Quadro 16. Autores presentes em G1 e G2

AUTORES	GRUPO 1 (Dionísio, 2000) (N.º CITAÇÕES)	GRUPO 2 (N.º CITAÇÕES)
Alice Vieira	6	2
Almeida Garrett	2	5
Álvaro Magalhães	2	2
António Gedeão	8	6
António Torrado	3	5
Armando Côrtes-Rodrigues	2	2
Cecília Meireles	5	10
Eugénio de Andrade	2	2
Fernando Pessoa	2	2
Gianni Rodari	3	3
Ilse Losa	7	2
João de Barros	3	4
João de Deus	7	2
José Jorge Letria	2	3
José Rodrigues Miguéis	4	2
Luísa Ducla Soares	2	18
Manuel Bandeira	3	5
Maria Alberta Menéres	3	5
Miguel Torga	8	4
Sebastião da Gama	6	9
Sophia de Mello B. Andresen	22	15
Trindade Coelho	13	4

O estatuto de relativa autonomia dos manuais e a sua acção de instrumento recontextualizador dos programas são ainda mais visíveis, quando nos deparamos com autores que aqueles não prevêem. Tanto o Grupo 1 como o Grupo 2 de manuais (Anexo 3), embora reproduzam alguns dos autores recomendados pelos programas oficiais, não o fazem em exclusivo.⁹

Perante a mesma realidade, no estudo que se toma aqui como elemento de comparação, Dionísio (2000), ao comparar o seu *corpus* com o de Tavares (a partir de 1974 até 1985), constata que há uma grande estabilidade no cânone escolar, à revelia das alterações nos

⁹ Nestes textos programáticos apresenta-se uma lista de que fazem parte, para o texto narrativo: Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Cavaleiro da Dinamarca*; José Rodrigues Miguéis, *Arroz do Céu*; Agustina Bessa Luís, *Dentes de Rato*; Ilse Losa, *O Mundo em que Vivi*; Marguerite Yourcenar, *A Fuga de Wang-Fô*; João de Barros, *Adaptação de A Odisseia de Homero*; Trindade Coelho, *Os Meus Amores*; Vergílio Ferreira, *A Estrela*; Fernando Sabino, *O Menino no Espelho*; Maria Alberta Menéres, *À Beira do Lago dos Encantos*; Rudyard Kipling, *Lobos do Mar*. Quanto à poesia são recomendados: Almeida Garrett (Romanceiro); João de Deus; Saul Dias, Sebastião da Gama; António Gedeão; Cecília Meireles; Manuel Bandeira. Fica estabelecido que a partir da lista de textos narrativos, o professor pode escolher entre 3 a 5 obras para trabalho no âmbito da leitura da obra integral (cf. Programas de Língua Portuguesa. *Plano de Organização do Ensino- Aprendizagem*, Vol. II, 3.º Ciclo).

sistemas social e educativo. Refere ainda a existência de pontos de mudança que consubstanciarão um ténue processo de redefinição – tendo em conta, por exemplo, a aparição de autores representativos da literatura infanto-juvenil, mas conclui que

“apesar da abertura da aula de Português ao género juvenil contemporâneo”, este facto não se apresentou como suficiente “para ajuizar de uma redefinição radical ao nível dos textos e autores lidos pelos alunos na aula de Português” (p. 246).

3.3. As actividades

As actividades, como já referimos, apresentam-se, na maior parte das vezes, como dependentes dos textos e constituem-se como elementos fulcrais privilegiados pelos professores para a análise dos mesmos. Através do seu estudo será possível perceber qual a concepção de aula de Português que lhe subjaz.

Apesar de ser visível uma diminuição de actividades de leitura nos manuais de G2, o Quadro 17 representa-nos a aula de Português como essencialmente dedicada a esta competência. Tal como no Grupo 1, o Grupo 2 demonstra o privilégio das actividades de leitura, e, à excepção do manual A', todos os manuais apresentam mais de 50% de actividades dedicadas a este domínio.

Quadro 17. Distribuição das actividades pelos manuais

MANUAIS	GRUPO 1				GRUPO 2			
	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
TIPOS DE ACTIVIDADES	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Leitura	392 65.1	720 72.1	418 53.5	457 75.8	353 48.3	392 63.0	484 59.3	365 63.7
Escrita	41 6.8	54 5.4	17 2.2	18 3.0	65 8.9	67 10.6	84 10.3	74 13.0
Oralidade	7 1.2	16 1.6	7 0.9	8 1.3	45 6.2	21 3.4	69 8.5	15 2.6
F. Língua	109 18.1	171 17.1	321 41.1	94 15.6	228 31.2	122 19.6	150 18.4	98 17.1
Outros	53 8.8	38 3.8	18 2.3	26 4.3	40 5.5	21 3.4	29 3.6	21 3.7
Total	602 100.0	999 100.0	781 100.0	603 100.0	731 100.1	623 100	816 100.1	573 100.1

Apesar da maioria das actividades se orientar para a “leitura”, a verdade é que, com frequências e valores percentuais inferiores, a “escrita” e o “funcionamento da língua” são também preocupações evidentes dos autores dos manuais. Basta atentar no manual A’ em que 31.2% das actividades são dedicadas ao domínio do “funcionamento da língua”. Estes dados vêm contrariar as ideias apresentadas nos “textos de abertura”, anteriormente estudados, uma vez que neles os “objectivos de conhecimento” eram totalmente desvalorizados em detrimento dos “das atitudes”, como já se tinha concluído aquando do estudo dos tipos de textos privilegiados nos manuais.

No seu estudo, Dionísio (2000) concluiu pela existência de uma “subvalorização de modalidades como a escrita e oralidade” e de uma concepção um pouco limitada de que “se aprende a falar falando” e de que “se aprende a escrever escrevendo”. Também no Grupo 2 isso fica bem visível. Basta para isso atentarmos nas solicitações que se seguem, retiradas dos manuais do Grupo 2, e que não revelam qualquer preocupação em dar directrizes metodológicas concretas do que se pretende, ou seja, visam exclusivamente o produto final e não o processo propriamente dito:

- “Escreve uma carta a um amigo, procurando motivá-lo para a leitura do conto de Alexandre Perafita «As lágrimas do Pinheirinho.” (A’)
- “Organiza um debate, com os teus colegas, sobre “O poder da televisão”, observando, naturalmente aspectos positivos e negativos.” (B’)
- “Provoca um encontro entre dois diferentes e escreve o que acontece. (C’)
- “Escreve um diálogo entre dois dos peixes do Aquário sobre a família de que nos relata o texto.” (D’)

Da comparação de G1 e G2, resulta uma outra conclusão: em todos os manuais, exceptuando o manual A’, é visível uma diminuição do número de actividades. Esta redução poderá ser entendida como uma tentativa de evitar a tão apontada regulação deste dispositivo pedagógico, criando espaços para um trabalho pedagógico mais situado, isto é, em função do contexto particular em que a aula tem lugar.

A diminuição das actividades tem, contudo, a corresponder-lhe um aumento das actividades de escrita e oralidade. Eventualmente, as orientações programáticas e as necessidades afirmadas pelos professores (que se situam muito mais nestes dois domínios do que na leitura) são a razão para esta emergente reconfiguração no manual.

3.4. Os elementos gráficos

Hoje em dia, a ilustração e todos os processos de transfiguração e embelezamento do manual, que passam pela sua “concepção e organização” e pela inserção de diferentes “tipos de ilustrações”, são apostas constantes das editoras. Na verdade, são estes aspectos superficiais que tornam os objectos pedagógicos – concretamente os manuais - actuais, renovados e inovados.

Como critério de apreciação dos manuais, como já foi referido, o Ministério da Educação faz alusão aos aspectos gráficos, orientando o professor no sentido de seleccionar um manual que facilite a sua utilização e motive o aluno para a aprendizagem. A organização gráfica é também um dos aspectos salientados: deve ser sugestiva e recorrer a diferentes tipos de ilustrações.

Um dos mecanismos utilizados pelas editoras, no sentido de cativar o professor a escolher um manual em detrimento de outro, prende-se, por exemplo, com as capas ou mesmo com a inserção de variados elementos gráficos, nomeadamente ilustrações.

Tendo bem presente que é nosso objectivo identificar os lugares de mudança e/ou continuidade presentes nos dois grupos de manuais que constituem o nosso *corpus* e porque é com a capa do manual que o professor mantém o primeiro contacto visual, decidimos estudar as diferenças significativas existentes nos dois grupos de manuais, concretamente ao nível do título, da equipa de autores, da editora, da cor e da inserção de gravuras.

Desse estudo, resultaram os Quadros 18 e 19, que traduzem as diferenças e semelhanças presentes nas capas dos manuais de G1 e G2.

Quadro 18. Elementos gráficos das capas de G1

ELEMENTOS GRÁFICOS MANUAIS	A	B	C	D
Cor (es) Predominante(s)	Amarelo torrado esbatido	Azul claro esbatido	Branco, verde e rosa forte	Preto
Ilustrações	Imagem de uma esferográfica	Imagem de duas crianças com uma mochila às costas	Quadro de uma árvore	Imagem de um gelado

Quadro 19. Elementos gráficos das capas de G2

ELEMENTOS GRÁFICOS MANUAIS	A'	B'	C'	D'
Cor (es) Predominante(s)	Azul marinho	Azul claro esbatido	Várias cores quentes	Amarelo
Ilustrações	Imagem colorida e abstracta	Imagem de um menino com um livro	Imagem que retrata o ambiente escolar	Imagem de uma esferográfica

Uma análise mais pormenorizada dos dois grupos de manuais acaba por estabelecer diferenças óbvias e muito importantes. Constatámos que, em G2, as mudanças significativas ocorrem ao nível da cor e da inserção de gravuras. Na sua maioria, as reedições apresentam mudanças radicais nestes dois aspectos, dando por isso uma imagem completamente nova ao manual reeditado.

Se atentarmos nas capas, constatamos que todos os manuais de G1 apresentam capas muito sóbrias, com pouca cor ou com cores muito esbatidas, à excepção do manual C, que tem uma capa onde predominam cores fortes e vivas. As ilustrações correspondem a imagens que nos reenviam para os contextos escolar e social das crianças e têm cores também um pouco esbatidas.

Já em G2 temos uma tendência completamente diferente da de G1: apesar de as ilustrações mostrarem imagens que retratam os mesmos contextos que as edições de

1991/1992, a verdade é que as capas mostram cores muito variadas, maioritariamente garridas que, comparativamente com as de G1, são bem mais atractivas.

Se tivermos em conta os dados apresentados no Quadro 20, abaixo apresentado, rapidamente percebemos que há uma aposta, por parte dos editores, em determinados elementos gráficos. Referimo-nos especificamente às “fotografias” e a “Outros” elementos que, neste caso concreto, correspondem a pinturas, e que aparecem com um aumento significativo em todos os manuais de G2. No entanto, no que respeita à inserção de mapas e esquemas, esse consenso não se verifica, pois o número introduzido deste tipo de elementos diminui em alguns dos manuais de 2002/2003. Finalmente, os desenhos também têm um aumento considerável e só um dos manuais é que mostra um decréscimo deste tipo de elementos gráficos.

Podemos então concluir que há um aumento de fotografias, desenhos, esquemas, mapas e de outros elementos gráficos e que, num período de dez anos, as fotografias e os desenhos chegam mesmo a duplicar, prova de que as directrizes do Ministério, no sentido de seleccionar imagens de tipos diversificados e de preferência reais, foram uma opção acatada pelas editoras. Assim, e tendo por base estes dados, podemos mesmo afirmar que os manuais actuais preenchem um dos critérios que presidem à sua escolha - apresentam imagens bastante sugestivas que aparentemente visam motivar o aluno para a aprendizagem.

Quadro 20. Tipo de gravuras, por manual e por grupo

MANUAIS	GRUPO 1				GRUPO 2			
	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
TIPOS DE GRAVURA	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Fotografias	104 54.7	95 51.6	87 36.1	31 26.7	112 47.1	104 25.3	133 40.4	117 42.2
Desenhos	75 39.5	81 44.0	111 46.1	74 63.8	87 36.6	299 72.7	191 58.1	84 30.3
Esquemas	9 4.7	8 4.3	40 16.6	7 6.0	34 14.3	7 1.7	4 1.2	74 26.7
Mapas	2 1.1	0 0	3 1.2	4 3.4	5 2.1	1 0.2	1 0.3	2 0.7
Total	190 100	184 99.9	241 100.0	116 99.9	238 100.1	411 99.9	329 100.0	277 99.9

Num último momento de análise, identificámos os textos comuns às duas edições de manuais, verificámos a manutenção ou abandono das imagens que os acompanhavam, para posteriormente caracterizarmos as imagens quanto à função desempenhada. Deste procedimento resultaram os Quadros 21 a 24, que vêm mostrar que só um único texto de G2 é que mantém a ilustração das edições de 1991/1992. Por outro lado, percebemos que a função subjacente em todas as imagens é meramente ilustrativa, já que não contém exercícios que orientem para a sua funcionalidade, o que poderá ser entendido como uma tentativa de aproximação às faixas etárias e de motivação para a aprendizagem.

Nos quadros que se seguem, as letras “M” e “A” correspondem a “Mantém” e “Actualiza”, respectivamente.

Quadro 21. Função das imagens que se mantêm em A'

TEXTO/AUTOR	IMAGEM(NS)			FUNÇÕES		
	Não tem	M	A	Pré-leitura	Confronto temático	Decorativa
<i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> – Sophia de Mello Breyner Andresen			X			X
<i>O Mundo em que Vivi</i> - Ilse Losa			X			X
<i>Arroz do Céu</i> – José Rodrigues Miguéis			X			X
<i>O Menino no Espelho</i> – Fernando Sabino			X			X
<i>Dentes de Rato</i> – Agustina Bessa-Luis			X			X
<i>Os Meus Amores</i> – Trindade Coelho			X			X
<i>Lobos do Mar</i> – Rudyard Kipling			X			X
<i>Odisseia</i> - Homero			X			X
<i>A Estrela</i> – Virgílio Ferreira			X			X
<i>A Salvação de Wang-Fô</i> – Marguerite Yourcenar			X			X
<i>À Beira do Lago dos Encantos</i> – Maria Alberta Menéres			X			X
<i>Este Livro que vos Deixo</i> – António Aleixo			X			X
<i>“A Nau Catrineta”</i> – Almeida Garrett			X			X
<i>“Ó Minha Cidade Bela!”</i> – Matilde Rosa Araújo	X					
<i>“Trem de Ferro”</i> – Manuel Bandeira			X			X
<i>“O Poema”</i> – Saul Dias			X			X

Quadro 22. Função das imagens que se mantêm em B'

TEXTO/AUTOR	IMAGEM(NS)			FUNÇÕES		
	Não tem	M	A	Pré-leitura	Confronto temático	Decorativa
<i>"Brif, Bruf, Braf"</i> (<i>História ao Telefone</i>) – Gianni Rodari	X					
<i>As Lições do Tonecas</i> – José de Oliveira Cosme	X					
<i>Viagem à Roda do Meu Nome</i> – Alice Vieira			X			X
<i>A Menina do Mar</i> – Sophia de Mello Breyner Andresen			X			X
<i>Os Maias</i> – Eça de Queirós		X				X
<i>À Beira do Lago dos Encantos</i> – Maria Alberta Menéres			X			X

Quadro 23. Função das imagens que se mantêm em C'

TEXTO/AUTOR	IMAGEM(NS)			FUNÇÕES		
	Não tem	M	A	Pré-leitura	Confronto temático	Decorativa
<i>O Mundo em que Vivi</i> - Ilse Losa	X					
<i>Os Meus Amores</i> – Trindade Coelho			X			X
<i>"Perdão"</i> – João de Deus			X			X
<i>"Conde Nilo"</i> (<i>Romanceiro</i>) – Almeida Garrett			X			X

Quadro 24. Função das imagens que se mantêm em D'

TEXTO/AUTOR G1 e G2	IMAGEM(NS)			FUNÇÕES		
	Não tem	M	A	Pré-leitura	Confronto temático	Decorativa
<i>Os Meus Amores</i> – Trindade Coelho			X			X
<i>"A Estrela"</i> - Manuel Bandeira	X					
<i>"Cabe Sempre mais um"</i> , <i>A Caminho de Fátima</i> – Mário Castrim	X					
<i>"Metemos o Pé na Poça"</i> , <i>Pedro Alecrim</i> – António Mota			X			X
<i>"Cão e Presa"</i> , <i>Campo de Flores</i> – João de Deus			X			X
<i>"As Duas Pannelas"</i> , <i>Canção da Vida</i> – Armando Côrtes-Rodrigues			X			X
<i>"Minuciosa Formiga"</i> , <i>Feira Cabisbaixa</i> – Alexandre O' Neill			X			X
<i>"A Rã e o Boi"</i> , <i>Canção da Vida</i> - Armando Côrtes-Rodrigues			X			X
<i>"Bom Conselho"</i> – Chico Buarque da Hollanda			X			X
<i>"Velhos Provérbios"</i> , <i>Histórias ao Telefone</i> – Gianni Rodari			X			X

<i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> – Sophia de Mello Breyner Andresen			X			X
<i>“O Navegante”</i> – José Jorge Letria			X			X
<i>“O Medo”, No Voo de Uma Palavra</i> - José Jorge Letria			X			X
<i>“Natal...Na Província Neva”, Cancioneiro</i> – Fernando Pessoa			X			X
<i>“Dia de Natal”, Poesias Completas</i> – António Gedeão	X					
<i>“O Inverno”, Aquela Nuvem e Outras</i> – Eugénio de Andrade			X			X
<i>“Arroz do Céu”, Gente da Terceira Classe</i> – José Rodrigues Miguéis			X			X
<i>“Engarrafamento”</i> – António San Payo de Araújo	X					
<i>“Descoberta da Cidade”, Clarissa</i> - Érico Veríssimo	X					
<i>“Esta é a Cidade”, Poesias Completas</i> – António Gedeão	X					
<i>“O Milagre”, Discurso sobre a Cidade</i> – Daniel Filipe	X					
<i>“O Cego e o Harmónio”, Deste Mundo e do Outro”</i> – José Saramago	X					
<i>“Tarzan em Nova Iorque”</i> – Florenço Moniz			X			X
<i>“O Planeta da Imaginação”, À Beira do Lago dos Encantos</i> - Maria Alberta Menéres			X			X
<i>“A Nau Catrineta”, O Romanceiro</i> – Almeida Garrett			X			X
<i>“O Sol e o Vento”, Fábulas de Animais</i> – A. Fontes Machado			X			X
<i>“Abílio ou Luís?”, Viagem à Roda do Meu Nome</i> – Alice Vieira	X					
<i>“Marisa”, Antologia Poética</i> – Manuel da Bandeira			X			X
<i>“História Malcontada”, Contos Plausíveis</i> – Carlos Drummond de Andrade			X			X

Tendo por base os quadros apresentados, ainda nos é possível registar outra conclusão: o manual D' é o livro mais próximo da sua edição, uma vez que mantém um número considerável de textos. A grande diferença dos manuais reside essencialmente nos elementos gráficos inseridos, que continuam a manter uma função unicamente decorativa. Desta forma, é-nos possível afirmar que esta opção das editoras poderá servir essencialmente para despertar a atenção do aluno e não enriquecer as análises dos textos, com confronto temático ou pré-leitura de texto.

Assim, e mais uma vez, temos de afirmar que, passados dez anos, as editoras têm preocupações notáveis com a “sofisticação” dos manuais, apostando por isso em aspectos, acima de tudo, tipográficos, quer no exterior quer no interior do manual.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

Ao ser um livro que aborda interpretativamente o programa de uma determinada disciplina, para um determinado ano de escolaridade, e que concretiza relevantes funções - culturais, ideológicas, sociais, económicas e, essencialmente, pedagógicas – o manual é um objecto privilegiado de análise e discussão. Torna-se, no entanto, complexo e controverso quando nos apercebemos que as funções económicas e pedagógicas se sobrepõem.

Ao logo deste estudo, e decorrente das novas orientações – concretamente da Reorganização Curricular do Ensino Básico -, procurámos identificar os lugares de continuidade e de mudança dos manuais editados em 2002/2003, a vários níveis: organização (número de unidades e ordem de apresentação), elementos constitutivos (“textos de abertura”, textos da colectânea, actividades) e aspectos gráficos (capa e ilustrações), sendo para isso necessário comparar os dados obtidos com os que Dionísio (2000) havia recolhido, num estudo semelhante, sobre os manuais de 1991/1992.

Do estudo efectuado – da comparação da organização, componentes e aspecto gráfico dos manuais que constituem o nosso *corpus* – resultaram várias conclusões.

A primeira tem a ver com o facto de os manuais de Português de 2002/2003 estarem muito aquém da esperada renovação teórica e metodológica que sugeriam os Novos Programas de Português. Os manuais têm de ser vistos como instrumentos bastante conservadores, que, por factores diversos, não só científicos como económicos (o poder da lei de mercado), têm dificuldade em ser renovados. Aliás, podemos mesmo afirmar que a maior parte das evoluções que o manual conhece tem a ver essencialmente com a lógica de mercado, como por exemplo, com o aspecto gráfico apresentado, como veremos mais à frente.

Relativamente à “organização geral” dos manuais, verificámos que, em G2, na sua maioria os manuais estão estruturados em unidades, que se apresentam quase todas elas segundo modos literários e/ou tipologias textuais, ou seja, os princípios que subordinam a organização do manual demonstram uma necessidade de se abordar novos e diversificados textos, seguindo por isso as directivas dos programas.

Os manuais de G1 e G2 têm “texto de abertura”, ou seja, o lugar onde os autores dos manuais tendem a explicar os objectivos dos projectos editoriais, a apresentar critérios de selecção de textos, bem como a dar algumas instruções para o uso do próprio manual. Só há um manual que não contém esta variante de texto – D’. No início do nosso estudo, pusemos

como hipótese para este facto, uma tentativa de afastamento dos Programas de 1991/1992, o que não veio a constatar-se no momento de análise do *corpus*. Quando comparado com D, verificou-se uma manutenção ao nível dos tipos de texto, dos autores citados e das actividades apresentadas para o estudo dos textos, pelo que não se pôde falar em renovação mas, sim, em reprodução de manual.

Através da comparação dos “textos de abertura” dos manuais de G1 e G2, verificámos que o destinatário de todos estes textos introdutórios é o professor, ou seja, o responsável pela selecção e adopção de um determinado manual. Houve contudo um manual que elegeu o aluno como seu destinatário de eleição. Este facto terá de ser interpretado como um receptor de “segundo nível”, pois, no texto de abertura do referido manual, há notas que só ganham sentido se tivermos em consideração que o professor é o seu leitor ideal.

Já no que respeita aos objectivos presentes nos “textos de abertura”, concluímos que há uma continuidade evidente no que respeita à sobrevalorização dada aos objectivos relativos às “atitudes”, que continuam a demonstrar preocupações de transversalidade com a cidadania, educação estética, moral e tecnológica.

No entanto, a par da continuidade desta sobrevalorização é também visível uma alteração significativa na importância dada às “capacidades”. Se Dionísio (2000) constatava que os manuais correspondentes a G1 privilegiavam as “atitudes” em detrimento das “capacidades” e do “conhecimento”, nos de G2 começam também a ter revelado outros objectivos que não as “atitudes”.

É também importante referir que, no *corpus* em estudo, há já um manual – B’ - que apresenta uma redefinição ao nível dos objectivos privilegiados, diferenciando-se da sua correspondente edição, ao fazer referência aos três tipos (“conhecimento”, “capacidades” e “atitudes”). Assim, parece-nos possível afirmar que há uma ténue redefinição dos objectivos ao nível dos textos de abertura nos manuais de G2, o que pressupõe que a aula de Português dê, cada vez mais, privilégio ao desenvolvimento de competências, aquisição de conhecimentos e promoção de valores e atitudes, como seria suposto acontecer.

Ainda da comparação dos textos iniciais dos manuais, resultou uma outra conclusão: a maior parte dos autores destes textos fazem referência aos domínios específicos da disciplina - leitura, escrita, comunicação oral e funcionamento da língua, o que demonstra uma preocupação evidente dos autores em assegurar que os seus projectos vão de encontro às directrizes dos novos programas de Língua Portuguesa, algo que não acontecia em 1991/1992.

Naturalmente que estes dados mostram uma aparente contradição relativamente aos objectivos privilegiados pelos autores, porque ao não afirmarem, nos textos referidos, haver preocupação com o domínio do “conhecimento”, era natural que não se valorizasse o “funcionamento da língua”, o que, na verdade, não acontece.

Assim, e num espaço de dez anos, nota-se uma pequena redefinição ao nível dos “objectivos”, o que poderá ser entendida como uma mudança, apesar de ténue, nos entendimentos de aula de língua materna.

Relativamente aos critérios apresentados, também nos “textos de abertura”, para a selecção de textos, quase todos os manuais do nosso *corpus* não justificam as escolhas efectuadas. Podemos interpretar esta omissão de critérios como uma forma de assumir que não há necessidade de afirmar que os tipos de textos presentes nos manuais estão de acordo com a faixa etária e os interesses dos alunos, como declaram os documentos oficiais.

Apesar de haver um nítido predomínio da situação de ausência total de instruções para o uso do manual, há no entanto casos em que vemos implícita a apresentação de algumas instruções no sentido de orientar a utilização deste recurso ao nível da sala de aula.

Enquanto alguns dos manuais de G1 sublinhavam a necessidade de procurar percursos alternativos para o que era apresentado, sugerindo, por isso, a necessidade de complementar as propostas dos manuais, em G2, isso não se verifica. Estes apresentam-se como livros de natureza “totalizante” e suficiente para a formação adequada do aluno. Estamos naturalmente perante formas implícitas de cativar o professor, de levá-lo a acreditar que este ou aquele manual tem os “projectos” mais acertados e mais profícuos.

A análise comparativa dos dois grupos relativamente aos textos dos manuais demonstra um aumento significativo do número de textos em todos os manuais que constituem o G2. Este aumento, por sua vez, poderá ser explicado à luz dos resultados do estudo internacional PISA (2000) e à conseqüente afirmação de que é necessário trabalhar cada vez mais variados tipos de texto.

Depois de analisados os “tipos” de texto, relevámos o facto de, em G2, e na perspectiva dos autores dos manuais, o texto narrativo continuar a ser o mais adequado aos interesses dos alunos, seguindo-se o poético.

Por outro lado, apercebemo-nos que se mantém a tendência para a reduzida presença de textos que não integram o campo literário, o que denuncia que os alunos só esporadicamente têm contacto com esses textos do domínio do funcional e pressupõe que os nossos estudantes

não têm grande oportunidade para automatizar mecanismos de leitura referentes a este tipo de textos.

Finalmente, e ao contrário do que os “textos de abertura” de G2 faziam antever (pela quase inexistência de objectivos do conhecimento), os valores percentuais de cada “tipo” de texto permitem ver que o texto informativo metalinguístico ocupa também um posição de relevo, a par do texto narrativo e poético, o que nos permite considerar que esta presença da “gramática” nos manuais vem confirmar a ideia de que o manual deve conter textos de diferentes “tipos” para leitura e escrita, comunicação oral e para a prática do funcionamento da língua. No entanto, podemos afirmar que as propostas de textos apresentadas são bastante repetitivas, não sendo visível grande inovação nem muito menos uma ruptura entre os dois grupos de manuais.

A partir da comparação dos autores dos textos citados, percebemos que alguns dos autores que apareciam nos manuais de 1991, aparentemente porque os Programas o exigiam, surgem agora com um estatuto escolar bem cimentado, como é o caso dos autores da literatura infanto-juvenil. Naturalmente, não podemos deixar de reparar que esses autores são actualmente *best-sellers* da literatura nacional.

A conclusão geral que se impõe, relativamente ao leque de autores citados nos manuais actuais, é que, apesar de assistirmos a uma abertura da aula de Português ao género juvenil contemporâneo, a verdade é que será precipitado falar numa redefinição radical ao nível dos textos e autores lidos pelos alunos na aula de Português, uma vez que há um núcleo de autores – principalmente os recomendados pelos programas – que continua a persistir.

Quando confrontados com o leque de autores, reparámos que muitos dos autores que deixaram de ser citados, foram substituídos por escritores contemporâneos e actuais, que irão mais ao encontro dos interesses e motivações dos nossos jovens. Contudo, nem sempre a actualização ao encontro dos interesses dos jovens será benéfica, pois se por um lado, e favoravelmente, desperta e motiva para a leitura, por outro parece-nos pouco auspicioso quebrar um quadro de referências culturais comuns que acabam por “modalizar” o aluno.

Dionísio (2000) já assinalava alguma novidade no que respeita à selecção de autores no *corpus* de 1991/1992. Contudo, afirmava que ainda não era possível falar em mudança do cânone escolar, pois muitos dos autores da literatura infanto-juvenil só figuravam nos manuais por “cedência” aos programas, tendo quase sempre uma única citação por manual, como atrás também referimos. O mesmo afirmava Tavares (1987), referindo que as listas de autores nos

mostravam uma “evidente homologia entre o cânone escolar e o cânone literário”, assegurando que os cânones constituídos pelos textos mais citados representavam,

“bastante fielmente, não só as tendências ideológicas e temáticas que diacrónica e sincronicamente as antologias vão adoptando, mas também a vitalidade escolar que alguns textos mantêm, independentemente da permanência, ou não, do respectivo autor entre os vultos literários de primeira linha.” (p. 235)

Relativamente às “actividades” apresentadas para o estudo dos textos do manual, constatámos que há uma diminuição significativa do seu número. Esta opção poderá ser entendida como uma forma de ‘ceder’ à crítica da demasiada regulação, particularmente da leitura, exercida pelo manual. Achamos aceitável falar em redefinição das actividades de escrita e oralidade, uma vez que a diminuição das actividades de leitura é acompanhada de um aumento bastante significativo das actividades referidas. Parece-nos, no cômputo final, haver uma certa preocupação em contrariar – ainda que não o seja possível – a supremacia da leitura nas aulas de Português.

É-nos possível ainda afirmar que é sobretudo na forma – e não no conteúdo - que os manuais têm mudado. Comparados os grupos 1 e 2, constatámos que as mudanças significativas ocorrem ao nível da cor e da inserção de gravuras, pelo que, por vezes, as reedições apresentam uma imagem completamente nova. As capas de G2 são coloridas, bastante sugestivas e motivadoras. No interior do manual, nota-se uma aposta, por parte dos editores, em inserir um número considerável de elementos gráficos, que tem uma função meramente decorativa e não pedagógica.

Naturalmente que esta questão da transformação da apresentação dos manuais (de aspectos exteriores e interiores superficiais) resulta de factores de ordem pedagógica, mas essencialmente comercial, o que vem confirmar a sua natureza de objecto de consumo.

Esperamos que, a curto prazo, a qualidade dos manuais acompanhe a sua evolução gráfica; especificamente que a existência de outros textos que não os verbais tenha outras funções para além da apelativa, por exemplo, a de servirem para o desenvolvimento de capacidades relativas à leitura de textos “multimodais” tal como todas as perspectivas actuais sobre a leitura vêm defendendo e as avaliações internacionais vêm avaliando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Livros citados

AGUIAR E SILVA, Vítor M. (1989). *O texto literário e o ensino da língua materna*. In AAVV. *Congresso sobre a investigação e ensino do Português, Maio, 1987 – ACTAS*. Lisboa: ICALP/ME, 37-43.

APPLE, Michael (1986). *Teachers and Texts*. A Political economy of class and gender relations in education. New York, London: Routledge.

BARBEIRO, Luís (1999). *Funcionamento da Língua – As dimensões activadas a partir dos manuais escolares* in CASTRO, Rui, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José Luís, SOUSA, Maria de Lourdes (org.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais*. Braga: Universidade do Minho – IEP.

BENITEZ, Manuel de Puellas (2000). *Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. Historia de la Educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, n.º 19.

BENTO, Maria da Conceição Reis Lima (2008). *A Língua Portuguesa na Educação Básica. O Discurso sobre a Reorganização Curricular e a sua Recontextualização Pedagógica*. Braga: Universidade do Minho – IEP.

BRITO, Ana (1999). *A Problemática da Adopção dos Manuais Escolares. Critérios e Reflexões*, in CASTRO, Rui, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José Luís, SOUSA, Maria de Lourdes (org.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais*. Braga: Universidade do Minho – IEP.

CALVINO, Ítalo (1991). *Porquê Ler os Clássicos?* Tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Editorial Teorema.

CASTRO, Rui V. & Sousa, SOUSA, Lourdes (1998). *Práticas de Comunicação Verbal em Manuais de Língua Portuguesa*. In Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa, eds., *Linguística e Educação*. Lisboa: Edições Colibri/APL.

CASTRO, Rui Vieira (1999). *Já Agora, Não se Pode Exterminá-los? Sobre a Representação dos Professores em Manuais de Português* in CASTRO, Rui, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José Luís, SOUSA, Maria de Lourdes (org.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais*. Braga: Universidade do Minho – IEP.

CHOPPIN, Allain (2004). *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte in Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, Set./Dez. 2004.

CHOPPIN, Alain (1993). *Histoire de L'Education*. In *Manuels Scolaires, États et Sociétés XIXe – Xxe Siècles*, n.º 58. Paris : INRP.

CHOPPIN, Alain (1992). *Les Manuels Scolaires. Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.

CHOPPIN, Alain (1991). *Le Livre Scolaire*. In Roger Chartier et Henri-Jean Martin. (1991). *Histoire de L'Édition Française, Le Livre Concurrencé 1900-1950*. Fayard : Cercle de La Librairie.

DIONÍSIO, M.^a de Lourdes da Trindade (2000). *A Construção Escolar de Comunidades Leitoras. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina

RAMALHO, Glória (coord.) (2001) *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação - GAVE.

GOODMAN, Kenneth S. et alii (1988). *Report Card on Basal Readers*. New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.

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.

MAGALHÃES, Justino (1999). *Um Apontamento para a História do Manual Escolar Entre a Produção e a Representação in* CASTRO, Rui, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José Luis, SOUSA, Maria de Lourdes (org.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais*. Braga: Universidade do Minho – IEP

NEVES, Isabel (1992). *Contributos para Uma Análise Sociológica dos Livros Texto*. In Ana Maria Morais, *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PONTE, Pedro (S/D). *Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM*.

PRATT, D. (1980). *Curriculum. Design and Development*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

SILVA, António Carvalho da (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Universidade do Minho – CIED.

TAVARES, Maria Andresen de Sousa (1987). *A Antologia Escolar No Ensino do Português*. Braga: Universidade do Minho – IEP.

TORMENTA, José Rafael (1996). *Manuais escolares. Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

2. Textos diversos

2.1. Legislação e programas

Decreto-Lei n.º 57/87, de 31 de Janeiro de 1987

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto de 1989

Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro de 1990

Circular n.º 66/99, de 26 de Abril de 1999

Circular n.º 7/2000, de 4 de Abril de 2000

Circular n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001

Circular n.º 2/2002, de 11 de Abril de 2002

Circular n.º 3/2002, de 15 de Julho de 2002

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto de 2006

Português – Organização Curricular e Programas. (1991). Vols. I e II, Ensino Básico 3.º ciclo, Lisboa, Ministério da Educação.

Reorganização Curricular do Ensino Básico. (2000). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico.

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

Anteprojecto de Proposta de Lei – Avaliação de Manuais Escolares. (2005). Lisboa: Ministério da Educação.

2.2. Manuais escolares

Araújo, Horácio, Teixeira, M.^a Ascensão e Bettencourt, M.^a Assunção (1993). *Língua Portuguesa 7, 7.º ano*. Lisboa: Texto Editora.

Araújo, Horácio, Teixeira, M.^a Ascensão e Bettencourt, M.^a Assunção (2002). *Língua Portuguesa 7, 7.º ano*. Lisboa: Texto Editora.

Baptista, Vera Saraiva e Pinto, Elisa Costa (1991). *Outros signos – 7.º ano de escolaridade*. Lisboa: Lisboa Editora.

Costa, Fernanda e Castro, Rogério de (1994). *Viagens em Português – 7.º ano*. Porto: Porto Editora.

Costa, Fernanda, Mendonça, Luísa (2002). *Com todas as letras – Língua Portuguesa 7º ano*. Porto: Porto Editora.

Pinto, Elisa Costa, Baptista, Vera Saraiva (2002). *Plural – 7.º ano / 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa Editora.

Serpa, Ana Isabel, Veríssimo, Artur, Amaral, Carmen, Rodrigues, Goretti, Sousa, Henriqueta e Costa, Rosário (2003). *Ser em Português 7*. Porto: Areal Editora.

Veríssimo, Artur, Serpa, Ana Isabel, Sousa, Henriqueta e Rodrigues, Goretti (1992). *O gosto das palavras 7*. Porto: Areal Editores.

Veríssimo, Artur, Serpa, Ana Isabel, Sousa, Henrique e Rodrigues, Goretti (1995). *O gosto das palavras 7*. Porto: Areal Editores.

2.3. Sítios da *internet*

http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Notas_de_Imprensa/20051111_ME_Com_Manuais_Ecolares.htm

http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/CD33A0D8-9459-42C9-A25D-96FD3D263818/0/Anteprojecto_Prop_Lei_Manuais_Ecolares.pdf

http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/08B36CD3-A57E-44C5-B343AEA18D47946C/0/Relatorio_Manuais_Ecolares.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Correspondência das páginas dos manuais *O Gosto das Palavras*

MANUAL – O Gosto das Palavras 1991 PÁGINA	MANUAL – O Gosto das Palavras 1995 PÁGINA
6	7
7/8/9	8/9
11	12
12	14
13	16
14	17
15	51
16/17/18	3/4/5/6 dos Anexos (dedicados ao F.L.)
19	50
20	52/53
22	13
24	15
25	45
26	26
27	18/19
28/29	47/48
30	38
31/32	39/40
33	41
34	35/36/37
35	44
36/37	42/43
38	21
39	22
40	32
41	24
43/44/45/46/47/48/49/50/51/52/53 ¹⁰	-
55/56	77/78
57	79
58/59	81
60 ¹¹	-
61	76
62 ¹²	-
64 ¹³	-
65 ¹⁴	-

¹⁰ *Sultão* de Trindade Coelho.

¹¹ *Idem*.

¹² *O nosso casal de tourinhos* de Matilde Rosa Araújo.

¹³ *Bestiário em extinção* da Revista Expresso.

66 ¹⁵	-
67 ¹⁶	-
69	85
70/71	86/87
72/73	88/89
74	90
75	91
76	92
77	93
78	94
79	95
80	96
81	97
82	98
83	99
84	100
85	101
86	102
87	103
88/89/90	104/105/106
91/92	107/108
93	109
94	110
95	111
96/97/98/99	112/113/114/115
100	116
101	117
102/103/104	118/119
105	120
106	121
107	123
108	124
109	125
110	126
111	127
112/113/114	128/129/130
115	131
116	132
117	133
118	134
119	135
120/121	136/137
122/123/124	138/139/140

¹⁴ *Lições de natureza* de Aquilino Ribeiro.

¹⁵ *Mondego* de Vergílio Ferreira.

¹⁶ *Luta sobre o mar* de Dias de Melo.

125	141
126/127	142/143
128	144
129	145
130	146
131	147
132/133/134 ¹⁷	-
135 ¹⁸	-
136/137 ¹⁹	-
138/139/140/141/142/143/144 ²⁰	-
145	169
146	171
147/148/149/150/151/152/153 ²¹	-
154 ²²	-
155	28
157/158/159/160/161/162/163	175/176/177/178/179/180/181
164/165/166	182/183/184
167	187
168/169 ²³	-
170/171/172	188/189
173	190
174/175	191

¹⁷ *Zaca Zaca* de António Torrado.

¹⁸ *Boas Noites* de João de Deus.

¹⁹ *Os cinco fantoches* de Maria Alberta Menéres.

²⁰ *Odisseia* de Homero.

²¹ *Polifemo e ninguém* de João de Barros.

²² *Canção do carreiro* de Cecília Meireles.

²³ Ficha de registo de leitura II.

Anexo 2. Aspectos novos no manual *O Gosto das Palavras* de 1995

MANUAL – O Gosto das Palavras - 1995	
PÁGINA	ASSUNTO
10	Auto-avaliação (sobre <i>Abysus Abyssum</i>)
20	<i>Aviso à Navegação</i> de Carlos Pinhão
23	<i>O Lenço Vermelho</i> de Manuel António Pina
25	<i>Cabe Sempre Mais Um</i> de Mário Castrim
27	<i>Metemos o Pé na Poça</i> de António Mota
28	<i>Para Ir à Lua</i> de Cecília Meireles
29	Trabalho de grupo sobre <i>Astérix</i>
30 e 31	Funcionamento da língua – maiúsculas iniciais
33	<i>Fala do Homem Nascido</i> de António Gedeão
49	Modos de apresentação da narrativa – o diálogo.
54 e 55	<i>Os Meus Amores</i> de Trindade Coelho
56 a 67	<i>Dentes de Rato</i> de Agustina Bessa-Luís
68	Leitura orientada – Ler outros textos.
69	<i>Pão de Estrela</i> de Jorge Cabral dos Santos
70 e 71	<i>Mãezinha</i> de António Gedeão
72	<i>Ver com Olhos de Ver</i> de Cecília Meireles
73	<i>Sonho da Olga</i> de Cecília Meireles
74	Trabalho de grupo sobre <i>Dentes de Rato</i>
75	Textos dirigidos
80 e 81	Funcionamento da língua – o adjectivo
82	Actividades
83	<i>Diário</i> de Sebastião da Gama
122	Bibliografia de J. Rodrigues Miguéis
147	Leitura orientada
148 a 151	<i>À Beira do Lago dos Encantos</i> de M ^a A. Menéres
152	<i>Poema das Árvores</i> de António Gedeão
153 a 155	<i>A Força do Vento</i> de M ^a Alberta Menéres
156 a 158	<i>A Nau Catrineta</i> de Almeida Garrett
159	Ler para saber – o resumo
160 a 162	<i>Abílio ou Luís?</i> de Alice Vieira
163 a 168	<i>Os Cinco Sentidos</i> de M ^a Alberta Menéres
170	Ler para saber – locuções adverbiais
172	Ler para saber – debate
173	<i>Histórias Infantis</i> de Érico Veríssimo
185	Leitura recreativa sobre aspectos paratextuais

Anexo 3. Autores citados mais do que uma vez, por manual e por grupo

AUTORES MAIS CITADOS	GRUPO 1				GRUPO 2			
	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
Agustina Bessa-Lúis	X				X			
Alexandre O'Neill								X
Alexandre Parafita					X			
Alice Vieira		X	X		X			
Almada Negreiros		X						
Almeida Garrett			X			X		X
Altino Tojal			X					
Álvaro Magalhães		X					X	
Ana M. Magalhães/Isa. Alçada					X		X	
Ana Saldanha					X			
Antoine de Saint Exupéry								X
António Aleixo	X							
António Gedeão		X	X	X	X		X	X
António Mota					X		X	
António Pedro							X	
António Tabucchi				X				
António Torrado			X		X		X	
Armando Côrtes-Rodrigues				X				X
Augustin Fernández Soares							X	
Baptista-Bastos				X				
Bill Watterson					X		X	
Carl Sagan		X						
Cecília Meireles	X	X			X	X	X	
Eça de Queirós		X	X					
Ellen Richman		X						
Érico Veríssimo			X					
Esopo						X		
Eugénio de Andrade		X						X
Fernanda Frazão		X						
Fernando Pessoa	X							X
Fernando Sabino	X							
Filipe Sá	X							
Garcia Barreto					X			
Gianni Rodari		X					X	
Gosciny e Uderzo	X		X					
Graça Gonçalves					X	X		
Henrique Galvão		X						
Ilse Losa	X		X		X			
Jerry Scott/Jim Borgman							X	
João de Barros				X				X
João de Deus			X				X	
João Pedro Méseder							X	
José Afonso		X						
José de Oliveira Cosme		X						
José Gomes Ferreira								X
José Jorge Letria				X				X

José Rodrigues Miguéis		X		X				X
Júlio Dinis			X					
La Fontaine						X		
Luis Sepúlveda						X		
Luisa Ducla Soares				X	X	X	X	
M. Giaconetti/Fernando Graça					X			
Manuel Bandeira			X				X	X
Manuel da Fonseca			X					
Marguerite Yourcenar				X				
Maria Alberta Menéres		X			X			
Maria Rosa Colaço			X					
Maria Teresa Maia Gonzalez					X			
Mário Castrim							X	
Matilde Rosa Araújo	X		X		X			
Mia Couto						X		
Michael Ende						X		
Miguel Esteves Cardoso		X						
Miguel Torga	X	X		X	X			
Millôr Fernandes								X
Nat Hentoff							X	
Quino			X					
Saul Dias					X			
Sebastião da Gama			X	X	X		X	X
Sílvio Romero					X			
Soeiro Pereira Gomes		X	X					
Sophia de M. B. Andresen	X	X	X	X	X	X		X
Teófilo Braga	X						X	
Trindade Coelho	X		X	X				X
Urbano Tavares Rodrigues	X							
Vasco Cabral	X							
Vergílio Alberto Vieira						X	X	
Vergílio Ferreira	X							

Anexo 4. Autores mais citados em G1 e G2

AUTORES MAIS CITADOS	GRUPO 1	GRUPO 2
	N.º de Citações	N.º de Citações
Agustina Bessa-Luís	2	2
Alexandre O'Neill	0	2
Alexandre Parafita	0	2
Alice Vieira	6	2
Almada Negreiros	2	0
Almeida Garrett	2	5
Altino Tojal	2	0
Álvaro Magalhães	2	2
Ana M. ^a Magalhães/Isa. Alçada	0	8
Ana Saldanha	0	2
Antoine de Saint Exupéry	0	2
António Aleixo	3	0
António Gedeão	8	6
António Mota	0	6
António Pedro	0	3
António Tabucchi	2	0
António Torrado	3	5
Armando Côrtes-Rodrigues	2	2
Augustin Fernández Soares	0	2
Baptista-Bastos	2	0
Bill Watterson	0	6
Carl Sagan	3	0
Cecília Meireles	5	10
Eça de Queirós	5	0
Ellen Richman	2	0
Érico Veríssimo	2	0
Esopo	0	2
Eugénio de Andrade	2	2
Fernanda Frazão	2	0
Fernando Pessoa	2	2
Fernando Sabino	2	0
Filipe Sá	2	0
Garcia Barreto	0	2
Gianni Rodari	3	3
Goscinny e Uderzo	7	0
Graça Gonçalves	0	5
Henrique Galvão	2	0
Ilse Losa	7	2
Jerry Scott/Jim Borgman	0	3
João de Barros	3	4
João de Deus	7	2
João Pedro Méseder	0	2
José Afonso	2	0
José de Oliveira Cosme	2	0
José Gomes Ferreira	0	2

José Jorge Letria	2	3
José Rodrigues Miguéis	4	2
Júlio Dinis	2	0
La Fontaine	0	2
Luis Sepúlveda	0	3
Luisa Ducla Soares	9	11
M. Giacchetti/Fernando Graça	0	2
Manuel Bandeira	3	5
Manuel da Fonseca	5	0
Marguerite Yourcenar	2	0
Maria Alberta Menéres	3	5
Maria Rosa Colaço	2	0
Maria Teresa Maia Gonzalez	0	2
Mário Castrim	0	2
Matilde Rosa Araújo	4	2
Mia Couto	0	2
Michael Ende	0	2
Miguel Esteves Cardoso	2	0
Miguel Torga	8	4
Millôr Fernandes	0	2
Nat Hentoff	0	2
Quino	5	0
Saul Dias	0	2
Sebastião da Gama	6	9
Sívio Romero	0	2
Soeiro Pereira Gomes	4	0
Sophia de M. B. Andresen	22	15
Teófilo Braga	3	2
Trindade Coelho	2	0
Urbano Tavares Rodrigues	2	0
Vasco Cabral	0	5
Vergílio Alberto Vieira	2	0
Vergílio Ferreira	2	0

Anexo 5. Organização dos manuais de G1 e G2

MANUAIS	Manual A – Língua Portuguesa 7	Manual A' – Língua Portuguesa 7
Designações das Unidades (número de páginas)	<i>Texto Utilitário</i> (pp.12 – 30) <i>Texto das Linguagens Mistas</i> (pp.32 - 71) <i>Texto Narrativo</i> (pp. 74 - 200) <i>Texto Dramático</i> (pp. 202 – 233) <i>Texto Poético</i> (pp. 236 – 287)	<i>Unidade 0 – Avaliação de Diagnóstico</i> (pp. 8 – 15) <i>Unidade 1 – Texto Funcional</i> (pp.16 – 51) <i>Unidade 2 – Texto Narrativo</i> (pp.52 - 241) <i>Unidade 3 - Texto Dramático</i> (pp. 242 – 271) <i>Unidade 4 - Poesia</i> (pp. 236 – 287)

MANUAIS	Manual B – Outros Signos	Manual B' – Plural
Designações das Unidades (número de páginas)	<i>Palavras</i> (pp.16 – 53) <i>A Escrita do Coração</i> (pp.56 - 93) <i>Dizer Mãe, Casa, Cidade</i> (pp. 96 - 135) <i>Para Lá das Palavras... o Sonho</i> (pp. 138 – 159) <i>Viajar ao Encontro das Palavras Futuras</i> (pp. 162 – 197) <i>Uma Palavra Pelo Planeta Azul</i> (pp. 200 – 241) <i>No Tempo em que os Animais Falam</i> (pp. 244 - 267) <i>Era uma vez</i> (pp. 270 – 287) <i>Outras Linguagens</i> (pp. 290 - 303)	<i>Para Começar</i> (pp. 14 – 23) <i>Uma Porta para a Fantasia – Narrativa oral e Tradicional</i> (pp.26 – 83) <i>Entre o Real e a Fantasia – Texto Narrativo</i> (pp. 86 - 181) <i>Um Voo no Azul – Texto Poético</i> (pp. 184 – 221) <i>Hoje Há Teatro – Texto Dramático</i> (pp. 224 – 239)

MANUAIS	Manual C – Viagens em Português	Manual C' – Com Todas as Letras
Designações das Unidades (número de páginas)	<p><i>Unidade 1</i> (pp.6 – 22)</p> <p><i>Unidade 2</i> (pp.24 - 44)</p> <p><i>Unidade 3</i> (pp. 46 - 64)</p> <p><i>Unidade 4</i> (pp. 66 – 86)</p> <p><i>Unidade 5</i> (pp. 88 – 112)</p> <p><i>Unidade 6</i> (pp. 114 – 138)</p> <p><i>Unidade 7</i> (pp. 140 - 170)</p> <p><i>Unidade 8</i> (pp. 172 – 204)</p> <p><i>Unidade 9</i> (pp. 206 - 230)</p> <p><i>Unidade 10</i> (pp. 232 - 258)</p>	<p><i>Actividades Preparatórias</i> (pp. 26 – 31)</p> <p><i>Narrativas e Outros Textos</i> (pp. 34 – 207)</p> <p><i>Poemas e Outros Textos</i> (pp. 210 - 257)</p> <p><i>Peças de Teatro e Outros Textos</i> (pp. 260 – 277)</p> <p><i>Oficinas de Escrita</i> (pp. 280 – 285)</p>

MANUAIS	Manual D – O Gosto das Palavras 7	Manual D' – Ser em Português
Designações das Unidades (número de páginas)	<p><i>Sequência 1 – Contrato de Avaliação e Avaliação de Diagnóstico</i> (pp.6 – 9)</p> <p><i>Sequência 2 - Abyssus Abyssum</i> (pp.10 - 41)</p> <p><i>Sequência 3 – Sultão</i> (pp. 42 - 67)</p> <p><i>Sequência 4 – O Cavaleiro da Dinamarca</i> (pp. 68 – 95)</p> <p><i>Sequência 5 – Arroz do Céu</i> (pp. 96 – 121)</p> <p><i>Sequência 6 – A Salvação de Wang – Fô</i> (pp. 122 – 131)</p> <p><i>Sequência 7 – Zaca Zaca</i> (pp. 132 - 137)</p> <p><i>Sequência 8 – A Odisseia</i> (pp. 138 – 155)</p> <p><i>Sequência 9 - Escrita Expressiva e Lúdica</i> (pp. 156 - 163)</p> <p><i>Sequência 10 – L. Recreativa</i> (pp. 164 - 174)</p>	<p><i>Antes de Começar</i> (pp. 8 – 19)</p> <p><i>Texto Narrativo</i> (pp. 20 – 163)</p> <p><i>Texto Dramático</i> (pp. 164 - 197)</p> <p><i>Texto Poético</i> (pp. 198 – 231)</p> <p><i>Aprender Sozinho e Fichas Informativas</i> (pp. 234 – 253)</p>

Anexo 6. Grelha de apreciação de manuais**CrITÉRIOS de apreciação dos manuais escolares de 2002/2003²⁴**Organização e Método:

1. Apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno.
2. Desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens.
3. Estimula a autonomia e a criatividade.
4. Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didácticos.
5. Permite percursos pedagógicos diversificados.
6. Contempla sugestões de experiências de aprendizagens diversificadas, nomeadamente de actividades de carácter prático/experimental.
7. Propõe actividades adequadas ao desenvolvimento de projectos interdisciplinares.

Informação:

1. Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respectivo ano e/ou nível de escolaridade.
2. Responde aos objectivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares.
3. Fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina.
4. Explicita as aprendizagens essenciais.
5. Promove a educação para a cidadania.
6. Não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências...

²⁴A informação deste anexo foi retirada do *site* do Ministério de Educação <<http://wwwdeb.min-edu.pt/23ciclo/manuaiscolares/htm>>

Comunicação:

1. A concepção e a organização gráfica (1) do manual facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.
2. Os textos são claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos a que se destinam.
3. Os diferentes tipos de ilustrações (2) são correctos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto.

Características Materiais:

1. Apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização.
2. O formato, as dimensões e o peso do manual (ou de cada um dos seus volumes) são adequados ao nível etário do aluno.
3. Permite a reutilização.

(1) Caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos e subtítulos, etc.

(2) Fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas, etc.