

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Transversalidade IV: Contributos do Manual de Português

Cristina Manuela Sá - Hérica Lima



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Transversalidade IV: Contributos do Manual de Português

Cristina Manuela Sá - Hérica Lima



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Título

Transversalidade IV: contributos do manual de Português

Autores

Cristina Manuela Sá, Hérica Lima

Edição

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - março de 2015

Design

Ana Sena

Execução gráfica

Tipografia Minerva – Aveiro

ISBN:

978-972-789-439-0

Catálogo recomendada

Transversalidade IV [Recurso eletrónico] : contributos do manual de Português / Cristina Manuela Sá, Hérica Lima. - Aveiro : UA Editora, 2015. - 138 p. : il. - (Cadernos do LEIP. Série Temas ; 3)

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat

ISBN 978-972-789-439-0

Transversalidade // Língua portuguesa // Desenvolvimento de competências // Manual didático // Ensino básico

CDU 371.3:811

Este trabalho é financiado pela FCT/MEC através de fundos nacionais (PIDDAC) e cofinanciado pelo FEDER através do COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade no âmbito do projeto PEst-C/CED/UI0194/2013.



de universidade de aveiro
departamento de educação



Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



QR
EN QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



ÍNDICE

[5]

Introdução

[7>20]

Cristina Manuela Sá – Papel do manual didático na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa

[7]

1. Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização

[7]

1.1. Abrangência do conceito

[7]

1.2. Sua relevância numa Educação para o séc. XXI

[8]

1.3. Sua presença nos textos reguladores do sistema de ensino português

[10]

1.4. Papel do professor na sua operacionalização

[12]

2. O manual didático e a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa

[12]

2.1. Usar ou não usar o manual didático: eis a questão

[13]

2.2. Características do manual didático favoráveis à operacionalização da transversalidade

[15]

2.3. Uso do manual didático para a operacionalização da transversalidade

[16]

3. Considerações finais

[21>124]

Hérica Lima – Um estudo num segundo ciclo de Bolonha em Portugal

[21]

1. Introdução

[22]

2. Enquadramento teórico do estudo

[22]

2.1. O manual didático no sistema de ensino português

[24]

2.2. Papel do manual didático de Português no processo de ensino e aprendizagem

[27]

2.3. Manual didático e abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa

[28]

2.4. Tratamento desta temática na formação de professores

[31]

3. O estudo

[31]

3.1. Contextualização

[32]

3.1.1. Formação de professores na Universidade de Aveiro

[34]

3.1.2. Disciplinas formadoras na formação de professores

[42]

3.2. Caracterização metodológica do estudo

[43]

3.2.1. Objetivos e questões de investigação

[43]	3.2.2. Opções metodológicas
[44]	3.2.3. Instrumentos de recolha de dados
[45]	3.2.3.1. Para os estudantes
[45]	A) Questionário
[47]	B) Ficha
[47]	C) Reflexão escrita individual
[48]	3.2.3.2. Para os docentes e/ou investigadores
[49]	3.3. Implementação
[49]	3.3.1. Junto dos estudantes
[49]	3.3.1.1. Questionário
[49]	3.3.1.2. Ficha
[49]	3.3.1.3. Fórum de discussão online
[51]	3.3.1.4. Reflexão escrita individual
[51]	3.3.2. Junto dos docentes e/ou investigadores
[51]	3.4. Análise dos dados e interpretação dos resultados
[51]	3.4.1. Estudantes
[51]	3.4.1.1. Caracterização dos inquiridos
[55]	3.4.1.2. Representações iniciais
[55]	A) Características do ensino/aprendizagem da língua portuguesa experienciado
[57]	B) Recursos didáticos utilizados nesse processo
[59]	C) O manual didático de Português
[68]	D) Características do manual didático de Português promotor da transversalidade da língua portuguesa
[71]	3.4.1.3. Representações finais
[72]	A) O manual didático
[85]	B) Características do manual didático de Português promotor da transversalidade da língua portuguesa
[89]	3.4.1.4. Evolução das representações das estudantes
[91]	3.4.2. Docentes/ou investigadores
[92]	3.4.2.1. Caracterização dos entrevistados
[93]	3.4.2.2. Suas representações
[93]	A) Conceito de manual didático
[98]	B) Uso do manual didático

[1032

C) Papel desempenhado na abordagem do ensino/aprendizagem da língua portuguesa

[109]

D) Abordagem desta problemática na formação inicial e contínua de profissionais da Educação

[114]

3.4.3. Cruzamento dos dois discursos

[115]

4. Conclusões

[117]

5. Sugestões pedagógico-didáticas

[123]

Anexos

ÍNDICE DE QUADROS

[33]

Quadro 1 – Estruturação do Ensino Superior conforme o Processo de Bolonha

[35]

Quadro 2 – Componentes de Formação da LEB, segundo Decreto-Lei 43/2007 (adaptado de Santos *et al.*: 2008)

[58]

Quadro 3 – Recursos didáticos usados nas aulas de Português e frequência do seu uso

[60]

Quadro 4 – Palavras/expressões associadas ao manual didático nas respostas dadas à ficha

[63]

Quadro 5 – Características do manual didático referidas nas respostas dadas à ficha

[68]

Quadro 6 – Características do manual didático importantes para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

[72]

Quadro 7 – Palavras/expressões associadas ao manual didático apresentadas nas reflexões críticas individuais

[73]

Quadro 8 – Características do manual didático referidas nas reflexões críticas individuais

[90]

Quadro 9 – Síntese das palavras/expressões associadas ao manual didático apresentadas na ficha e nas reflexões críticas individuais

[94]

Quadro 10 – Palavras/expressões associadas ao manual didático apresentadas pelos docentes e/ou investigadores nas entrevistas

[98]

Quadro 11 – Características do manual didático referidas pelos docentes e/ou investigadores nas entrevistas

[123>135]

ÍNDICE DE ANEXOS

[124]

Anexo 1 – Questionário passado aos estudantes

[131]

Anexo 2 – Ficha de complemento do questionário

[132]

Anexo 3 – Guião para a elaboração da reflexão escrita individual

[133]

Anexo 4 – Guião para a entrevista aos docentes e/ou investigadores

Introdução

A publicação intitulada *Transversalidades IV: Contributos do manual de Português* destina-se a divulgar o trabalho realizado durante o estágio de doutoramento (doutorado-sanduíche no exterior) de Hérica Karina Cavalcanti Lima, subordinado ao tema *Livros didáticos de Português e formação inicial de professores*.

Esse trabalho de investigação foi levado a cabo sob a nossa orientação científica no âmbito da Linha 1 do Projeto *Desenvolvimento de competências em língua do território: para uma educação em Português*, subordinada ao tema *Transversalidade e especificidade da língua portuguesa no currículo*, em curso no LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português).¹

Recordamos que esta linha de investigação tem dois objetivos essenciais, para cuja concretização esta publicação dá o seu contributo: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em língua materna; ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos.

Esta publicação surge na continuidade de três anteriores, consagradas à mesma temática e servindo as mesmas finalidades:

- Uma publicada em 2008, sob o título *Atas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: Representações, instrumentos e práticas”*, organizada por nós e por Maria da Esperança de Oliveira Martins, na altura Bolseira de Doutoramento do LEIP, a desenvolver o seu projeto sob a nossa direção científica;
- Outra publicada em 2013, sob o título *Transversalidades II: Representações, instrumentos, práticas e formação*, por nós organizada;
- Outra ainda publicada em 2014, sob o título *Transversalidades III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*, reunindo trabalhos relativos à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

O título desta nova publicação chama a atenção para a importância de que se reveste o manual didático no desenvolvimento de práticas relacionadas com o ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Aproveitamos para agradecer a todos os que tornaram possível a realização do estudo que deu origem a esta obra.

¹ O LEIP está inserido no Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* e sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. É coordenado pela Professora Maria Helena Ançã e pela signatária deste texto.

Papel do manual didático na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa

Cristina Manuela Sá
Laboratório de Investigação em Educação em Português – Universidade de Aveiro

1. Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização

1.1. Abrangência do conceito

A expressão *transversalidade da língua portuguesa* relaciona-se com uma ideia que faz parte do senso comum: dominar bem a sua língua materna é fundamental para o sucesso académico. Partindo-se do princípio (posto em causa pela crise económica que a sociedade do séc. XXI atravessa) de que o sucesso nos estudos garante uma mais fácil entrada no mundo do trabalho, depressa se compreende que também se atribua à transversalidade da língua portuguesa grande importância na esfera extraescolar.

No entanto, a reflexão recente sobre esta problemática tem revelado que este conceito apresenta outras cambiantes, de que é essencial ter consciência para o operacionalizar.

Antes de mais, há que ter em conta o facto de que essa transversalidade funciona em dois sentidos. Um deles é facilmente identificado por todos os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (incluindo os alunos): o bom domínio da língua portuguesa (LP) é fundamental para o bom desempenho nas restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

No entanto, também o trabalho desenvolvido nas restantes áreas curriculares (disciplinares ou não disciplinares) pode contribuir para um melhor domínio da LP pelos alunos (Sá, 2012), já que nelas se realizam atividades que fazem apelo:

- À comunicação oral, como, por exemplo, dialogar ou participar em debates sobre temas pertinentes, procurando identificar conceitos e ideias principais e secundárias e relacioná-los entre si, ou fazer apresentações orais – frequentemente apoiadas em documentos em PowerPoint – para comunicar resultados de pesquisa realizada e discutí-los com o professor e os colegas;

- À comunicação escrita, tais como

- Ler textos, dialogar sobre eles ou formular/responder a questões, oralmente ou por escrito, também para identificar conceitos e ideias principais e secundárias e relacioná-los entre si,
- Escrever textos de diversas naturezas (desde relatórios de experiências levadas a cabo na aula até pequenas dissertações e ensaios críticos).

Sendo a gramática indissociável da comunicação oral e escrita (apesar de continuar a ser lecionada à parte, como uma espécie de “corpo estranho” sub-repticiamente introduzido no ensino/aprendizagem da LP), ela também está forçosamente implicada nas atividades de comunicação, levadas a cabo nas restantes áreas curriculares (que não a Língua Portuguesa).

1.2. Sua relevância numa Educação para o séc. XXI

Como já referi noutros textos sobre esta temática (cf. Sá, 2012), o conceito de *transversalidade da língua portuguesa* está intimamente relacionado com as grandes

preocupações da sociedade do séc. XXI, que pretende desenvolver nos indivíduos competências que lhes facilitem a integração no mundo do trabalho e façam deles participantes interventivos e críticos na práxis social.

A mesma sociedade responsabiliza a Educação pela promoção de uma formação pessoal e social que pretenda atingir estes grandes objetivos, pelo que eles têm sido tidos em conta nas recentes políticas educativas.

Apenas para dar alguns exemplos deste esforço, basta referir:

- O facto de que, entre as competências essenciais definidas pela União Europeia se conta a *comunicação em língua materna* (cf. Sá, 2012);

- A implementação do Processo de Bolonha em curso no Ensino Superior, também centrado no desenvolvimento de competências, entre as quais se contam a *capacidade para trabalhar a informação*, uma das competências específicas a ter em conta na formulação dos Descritores de Dublin (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014).

Este documento consagra diversas competências relacionadas com o domínio da língua materna (e, certamente, de línguas estrangeiras) (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014):

- No campo da realização de julgamento/tomada de decisões

- Capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de estudo e de constituição e fundamentação da sua própria argumentação,
- *Capacidade de* recolha, seleção e interpretação de informação relevante, particularmente na sua área de estudo, que permita fundamentar as soluções preconizadas e os juízos emitidos, incluindo na análise os aspetos sociais científicos e éticos relevantes;

- No campo da comunicação

- Capacidade de comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como não especialistas,
- Capacidade de comunicar as suas conclusões – e os conhecimentos e os raciocínios a elas subjacentes – quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades.

É ainda de referir que as competências essenciais definidas pelas instâncias responsáveis pelas políticas educativas visam a aprendizagem ao longo da vida, indispensável numa sociedade em constante mutação, como esta em que vivemos.

1.3. Sua presença nos textos reguladores do sistema de ensino português

O conceito de *transversalidade da língua* portuguesa está – inevitavelmente – associado ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, tendo em conta as vertentes da compreensão (OUVIR e LER) e da expressão/produção (FALAR e ESCREVER), não esquecendo as dimensões da EDUCAÇÃO LITERÁRIA e da GRAMÁTICA.

Tal finalidade era já anunciada no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), estando presente:

- Nas competências gerais formuladas, para cujo desenvolvimento deveriam contribuir todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), nomeadamente (cf. Ministério da Educação, 2001, p. 15)

- *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano* (Cg1),

- *Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar (Cg2),*
- *Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio (Cg3),*
- *Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável (Cg6);*
- Nas competências especificamente associadas à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa (cf. Ministério da Educação, 2001, p. 32)
 - *Para a oralidade, Alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, indispensáveis para a entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos e Alargar a expressão oral em Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, para a entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos;*
 - *Para a leitura, Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista;*
 - *Para a escrita, Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso multifuncional.*

Este documento continha ainda uma referência explícita à forma como a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa poderia contribuir para o desenvolvimento das dez competências essenciais formuladas. Dentre as indicações dadas, destacamos (cf. Ministério da Educação, 2001, p. 31):

- *Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade (tendo em conta a Competência geral 1 – Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano);*
- *Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade (tendo em conta a Competência geral 3 – Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio);*
- *Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir) (tendo em conta a Competência geral 5 – Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados);*
- *Transformar informação oral e escrita em conhecimento (tendo em conta a Competência geral 6 – Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável);*
- *Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas (tendo em conta a Competência geral 1 – acima referida – e a Competência geral 7 – Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões);*
- *Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (tendo em conta a Competência geral 2 e a Competência geral 3 – acima referidas –, a Competência geral 8 – Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa – e*

a Competência geral 10 – *Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida;*

- *Comunicar de forma correta e adequada em contextos diversos e com objetivos diversificados* (tendo em conta a Competência geral 3 e a Competência geral 10 – acima referidas – e ainda a Competência geral 9 – *Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns*).

Os programas de Português para o Ensino Básico (Reis, 2009) também não se esqueceram de referir explicitamente a necessidade de desenvolver estas competências como contributo para uma melhor integração na práxis social, tendo em conta todas as dimensões que dela fazem parte, tanto mais que surgiram com a intenção de fomentar a concordância entre a forma como o ensino e aprendizagem da LP se processava e as disposições exaradas no *CNEB*. Para o comprovar, basta ler os objetivos formulados para os três ciclos do Ensino Básico.

A abolição do *CNEB* (estipulada pelo Despacho n.º 17169, de 23 de dezembro de 2011) foi acompanhada pelo anúncio da futura publicação de novos textos reguladores, mais adequados às exigências da sociedade da segunda década do séc. XXI.

De momento, estão publicados e em vigor as metas curriculares para o Ensino Básico, entre as quais se contam as relacionadas com o ensino e aprendizagem da LP (Buescu *et al.*, 2013), e novas metas curriculares e programas para o Ensino Secundário, que também contemplam a área curricular disciplinar de Português (Buescu *et al.*, 2014). A sua organização em secções intituladas *Oralidade, Leitura e Escrita* (que aparecem associadas, no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, sendo dissociadas no 3º Ciclo), *Educação Literária e Gramática*, revela imediatamente o que é visto como essencial.

1.4. Papel do professor na sua operacionalização

A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa é da responsabilidade da Escola e, essencialmente, dos professores.

Na primeira linha, estão logicamente os professores **de** Português, responsáveis pelo desenvolvimento de competências transversais em comunicação oral e escrita. Os restantes docentes também têm responsabilidades neste domínio, dado serem professores **em** Português (cf. Sá, 2012).

Ao professor de Português compete idealizar atividades focadas na motivação para a leitura e na compreensão na leitura e ainda na produção de textos escritos, a rentabilizar noutros contextos – escolares e extra escolares.

Dentre os trabalhos que orientámos (no âmbito de cursos de mestrado e doutoramento da Universidade de Aveiro), podemos destacar:

- Um estudo centrado na mobilização e aprofundamento de conhecimento prévio, indispensável à compreensão de textos a explorar (Carreira, 2001; Carreira e Sá, 2004);
- Um estudo focado no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, ligadas à identificação de ideias principais e secundárias e da estrutura característica de textos narrativos (Marques, 2011; Marques, 2013);
- Um outro visando a consciencialização de algumas estratégias ao serviço da leitura formal (sublinhar informação relevante e tomar notas) e o seu uso na exploração de textos, nomeadamente literários (Balula, 2007; Balula, 2008);

- Outro ainda focado na consciencialização da existência de vários tipos de inferências e no seu uso na exploração de textos, também literários (M. Ferreira, 2010; Vieira, 2013).

- Um último, consagrado ao desenvolvimento de competências relacionadas com a planificação, redação, revisão, reescrita e melhoria de textos (Tavares e Sá, 2011; Tavares, 2012; Tavares, 2013).

Inclusive, estas podem ser realizadas a partir de textos relacionados com outras áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares.

No caso dos educadores de infância e dos professores generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico, também é possível apostar num trabalho essencialmente centrado na LP.

Dentre os trabalhos que orientámos (no âmbito de cursos de mestrado da Universidade de Aveiro), podemos destacar:

- Um focado no desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 3 a 5 anos, a partir da exploração de lengalengas (Castro, 2014a, 2014b);

- Outro visando o desenvolvimento da competência ortográfica em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico (Duarte, 2013; Duarte, 2014);

- Dois centrados no estudo de obras de literatura infanto-juvenil, com enfoque na capacidade de identificar ideias principais e a estrutura característica de uma narrativa (P. Carvalho, 2007, 2008; Almeida, 2013).

Mas também é possível trabalhar a comunicação oral e escrita a partir do cruzamento do ensino/aprendizagem da LP com outras áreas/domínios curriculares:

- Na Educação Pré-Escolar,

- Formação pessoal e Social (Capela, 2012; C. Carvalho, 2012; Pinheiro, 2012),
- Educação e Expressão Musical (Silva, 2012),
- Conhecimento do Mundo (Amaral, 2012; A. P. Carvalho, 2013; P. Carvalho, 2014; Osório, 2012; Pepolim, 2013);
- Educação Matemática (Teixeira, 2014a, 2014b);

- No 1º Ciclo do Ensino Básico,

- Educação Cívica (Soares, 2013, 2014),
- Estudo do Meio (S. Ferreira, 2013, 2014; D. Ferreira, 2014a, 2014b; J. Ferreira, 2014a, 2014b; Rodrigues, 2011, 2013).

Chama-se a isto *abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*.

Esta missão pode ser também a base para a colaboração entre docentes, exigida pelo atual contexto educativo, mas pouco praticada, talvez porque a formação dispensada aos futuros profissionais da Educação e aos que já estão em exercício não contemple este aspeto habitualmente. Temos feito deste propósito um dos principais objetivos da formação que dispensamos aos nossos alunos e da investigação que desenvolvemos com alguns dos nossos colaboradores, na ideia de que, para que estejam em condições de o fazer no exercício da profissão, terão de ter adquiridos hábitos relacionados com essa forma de trabalhar durante a sua própria formação (cf. Macário & Sá, 2012, Macário, Sá & Moreira, 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2014^a, 2014b; Sá e Macário, 2014).

É de sublinhar que uma das competências que os profissionais da Educação devem desenvolver nos seus públicos é precisamente a capacidade de trabalhar em equipa, em

contraponto com o desenvolvimento da autonomia. A comprovar este facto, podemos referir:

- Duas das competências gerais que constavam do *CNEB* (Ministério da Educação, 2001): Competência geral 8 – *Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa* e Competência geral 9 – *Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns*;
- Uma das competências contempladas nos Descritores de Dublin (Ministério da Educação e Ciência, 2014) – a *capacidade de trabalhar autonomamente e em grupo*.

2. O manual didático e a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa

Sendo o manual escolar um dos principais auxiliares dos professores – para o bem e para o mal, como todos sabemos –, também ele tem um papel a desempenhar na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa.

2.1. Usar ou não usar o manual didático: eis a questão

O manual escolar apresenta grandes vantagens para o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa (cf. Sá: 2013). De facto:

- Encerra em si uma leitura dos textos reguladores, que se reveste de particular interesse para os docentes; poderá também ser importante para os alunos e respetivos encarregados de educação, mas é preciso que estes estejam em condições de apreender a ideologia subjacente a esse recurso didático privilegiado;
- Oferece um *corpus* textual, que ajuda o professor a definir as leituras a fazer e, supostamente, põe os alunos em contacto com uma certa variedade de tipos/géneros textuais;
- Propõe formas de explorar esses textos, geralmente focadas na compreensão na leitura (que pode implicar o recurso à comunicação oral), na expressão/produção textual e na introdução à leitura literária, embora, ocasionalmente possam centrar-se também na gramática;
- Eventualmente, contém algumas propostas de avaliação e instrumentos para a fazer, com particular destaque para a avaliação sumativa e algum enfoque na avaliação formativa, podendo contemplar também – mas raramente – a avaliação de diagnóstico.

No entanto, também encerra em si grandes perigos. De facto, apesar de todas as vantagens já referidas, o manual escolar, paradoxalmente, pode perverter o processo de ensino/aprendizagem, se for utilizado de forma acrítica.

Tal significa que ao docente compete evitar perigos tais como (cf. Sá, 2013):

- Seguir cegamente a leitura dos textos reguladores por ele proposta;
- Deixar-se encerrar no *corpus* que este contém;
- Restringir-se às estratégias adotadas pelo manual escolar em uso na escola e cingir-se às atividades que este propõe;
- Preocupar-se essencialmente em classificar o desempenho dos alunos, focando-se exclusivamente na avaliação sumativa (o que pode ser favorecido pela atual preocupação em os preparar para os exames de fim de ciclo).

2.2. Características do manual didático favoráveis à operacionalização da transversalidade

O manual escolar encerra em si um potencial que o pode pôr ao serviço da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa. Mas, para que tal aconteça, é indispensável que a sua elaboração tenha em conta alguns princípios.

Os seus *objetivos* devem pautar-se pelas finalidades do ensino/aprendizagem da LP consignadas nos atuais programas (Reis, 2009) e, sobretudo, nas metas curriculares (Buescu *et al.*, 2013, 2014), como foi acima referido.

Os *conteúdos* neles contemplados devem estar ao serviço do desenvolvimento de competências, pelo que a sua abordagem implica não só a sua apresentação crítica aos alunos, para que estes os possam adquirir, mas também o seu uso contextualizado, para que possam apropriar-se deles. Cabe aqui recordar o conceito de *competência* apresentado no CNEB (Ministério da Educação, 2001: 9): (...) *Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno.* Mais adiante um pouco, acrescenta-se: *Com o significado que lhe é aqui atribuído, a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar algum grau de autonomia em relação ao uso do saber. (ibidem).* Sobre a relação entre competência e conhecimento, a mesma fonte afirma que: *A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovidos de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante, se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspetiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem. (ibidem).*

No que concerne às *atividades*, é fundamental que estas:

i) Se apoiem em *estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura* (cf. Sá, 2009), a saber

- *Criar materiais de leitura*, implicando atividades tais como ler em voz alta textos que o(s) próprio(s) aluno(s) escreveu(escreveram),
- *Rodear os alunos de um universo de leitura*, através de práticas como, por exemplo, o “cantinho da leitura” (na Educação Pré-Escolar) e a “biblioteca de turma” (no Ensino Básico),
- *Fazer variar as experiências de leitura*, recorrendo a atividades como, por exemplo, ler diferentes tipos de textos e com diferentes finalidades,
- *Partilhar experiências de leitura*, por exemplo, lendo em voz alta para os outros textos da sua preferência, comentando esses textos, cruzando a

leitura com outras formas de expressão verbal (escrever a partir de textos lidos), não-verbal (ilustrar ou musicar textos) ou mistas (dramatizar textos);

ii) Se apoiem igualmente em *estratégias didáticas centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura* (cf. Sá, 2009), que implicam trabalhar

- *A apreensão das ideias veiculadas pelo texto*, através de atividades centradas em elementos do texto, tais como palavras, frases, parágrafos, e nas ligações entre eles (por exemplo, ordenar elementos do texto – palavras, frases, parágrafos – ou fazer inferências e previsões) ou nas próprias ideias por eles veiculadas (por exemplo, recontar ou parafrasear),
- *A identificação das ideias principais do texto*, através de atividades centradas na identificação do tema do texto (por exemplo, a partir do seu título ou de algum sumário que o acompanhe) ou das suas ideias principais e secundárias (como, por exemplo, resumir o texto),
- *A identificação da estrutura característica de um dado tipo/género textual num texto a ser explorado*, através de atividades centradas na identificação das diferentes categorias da estrutura característica do texto e da sua organização no texto lido (por exemplo, ordenar parágrafos do texto lido ou completar textos lidos, respeitando a sua estrutura) ou na identificação de marcas textuais que ajudem a definir as diferentes partes características da estrutura daquele tipo/género textual (no caso da narrativa, por exemplo, fórmulas de início – *Era uma vez* ou *Quando as galinhas tinham dentes* – ou de fim – *Casaram e viveram felizes para sempre* ou *Vitória, vitória, acabou-se a história*).

iii) Levem os alunos a pôr em ação *estratégias do leitor* (cf. Sá, 2014), nomeadamente

- No âmbito da *pré-leitura* – *ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto, fazer previsões sobre o texto, formular hipóteses ou formular questões sobre o texto*,
- No âmbito da *leitura* – *ler com atenção, ajustar a velocidade de leitura, sublinhar elementos do texto, tirar notas, fazer inferências, recorrer ao contexto para descobrir o significado de palavras/expressões desconhecido(as), parafrasear excertos do texto, pensar em voz alta, ler em voz alta* passagens que não se está a compreender, *confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura, criar uma imagem mental do texto lido*,
- No âmbito da *pós-leitura*, *fazer uma síntese do que foi compreendido, reler o texto várias vezes, consultar o dicionário (ou outras fontes de informação impressas), pesquisar online para tirar dúvidas, identificar as ideias principais e/ou o tipo/género textual*.

iv) Tenham em conta as diversas fases da escrita

- *Planificação*, que corresponde a pensar sobre o que se vai escrever e como se vai escrever,
- *Textualização*, que corresponde ao momento da redação do texto,
- *Revisão*, que corresponde à sua releitura, para identificação das falhas, a nível global (tendo em conta, nomeadamente, o respeito pela estrutura

característica do tipo/género textual em questão e a distinção entre ideias principais e secundárias, bem como a coerência, responsável pela adequada ligação entre elas) e a nível local (tendo em conta a coesão do texto – associada ao uso de diversos mecanismos gramaticais –, a pontuação e, obviamente, a ortografia),

- *Reescrita e melhoria*, etapa em que se colmatam as lacunas detetadas no texto produzido, tanto a nível local, como a nível global.

Sendo a avaliação uma parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, responsável pela sua regulação, terá também de contemplar os aspetos acima referidos. Significa isto que:

- No caso da leitura, deve ter em conta as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura e contemplar os três níveis da compreensão (apreensão das ideias, distinção entre ideias principais e ideias secundárias e ainda identificação da estrutura característica do tipo/género textual em questão);
- No que concerne à escrita, deverá abranger os momentos da planificação e da textualização, promover a revisão do texto, assim como a sua reescrita e melhoria, e ainda incidir sobre o produto desta etapa.

2.3. Uso do manual didático para a operacionalização da transversalidade

Para conseguir pôr o manual escolar ao serviço da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, o docente deverá ter o cuidado de:

- Se inteirar pessoalmente do conteúdo dos textos reguladores (que foram tomados como referência para o construir), os apreciar criticamente à luz da sua experiência pessoal (por muito diminuta que esta seja) e, de forma complementar, tomar consciência da interpretação específica desses documentos fornecida pelo manual adotado (independentemente de ter participado nesse processo);
- Praticar uma saudável intertextualidade, que o levará a relacionar os textos que o manual adotado compreende com outros do seu conhecimento (e até do dos alunos), o que poderá inclusive ajudá-lo a reforçar a variedade de tipos/géneros textuais com que os seus alunos vão contactar na aula;
- Esforçar-se por encontrar novas e complementares formas de explorar os textos em estudo (podendo mesmo apelar para a criatividade dos seus alunos neste campo);
- Fazer de cada texto abordado um pretexto para se centrar (de forma complementar) na compreensão na leitura, na expressão/produção escrita e na comunicação oral (sem que esta surja como um mero instrumento ao serviço da comunicação escrita), associando-as, de modo harmonioso, ao estudo da gramática e, caso tal venha a propósito, à leitura literária;
- Apostar também na avaliação de diagnóstico, que lhe permita determinar o que estes sabem à partida, e na avaliação formativa, que lhe permitirá ajudá-lo a tomar consciência dos seus pontos fortes e das suas lacunas, reforçando os primeiros e caminhando para a superação das segundas, sendo de esperar que tal conduza a melhores resultados na avaliação sumativa.

3. Considerações finais

Eis as linhas gerais de um programa de bom uso do manual escolar, fazendo dele um contributo para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, apoiada por um sólido domínio da gramática da língua, ou seja, conhecimento explícito da mesma e do seu funcionamento.

Tal programa interessa, em primeira análise, aos professores dos vários níveis de escolaridade, mas também aos pais/encarregados de educação, responsáveis educativos e a todos – indivíduos e instituições – que estão envolvidos na formação – inicial, pós-graduada ou contínua – destes profissionais da Educação.

Bibliografia:

- Almeida, C. S. G. (2013). *À descoberta das narrativas clássicas da literatura infanto-juvenil. Robinson Crusóé no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amaral, E. F. V. (2012). *Papel dos textos na construção do conhecimento do mundo: Os meios de transporte na vida do ser humano*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino-aprendizagem do Português*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balula, J. P. R. (2008). Desenvolvimento de estratégias de leitura funcional através do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 3º Ciclo do Ensino Básico. In C. M. Sá e M. E. Martins (org.), *Atas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas"*. Aveiro: Laboratório de Investigação em Educação em Português/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Universidade de Aveiro [publicado em CD-Rom].
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2013). *Metas curriculares de Português – Ensino Básico – 1, 2º e 3-º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Capela, C. L. (2012). *Literatura infantil e promoção da amizade. Um estudo na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carreira, J. S. (2001). *O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de ativação e desenvolvimento*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carreira, J. & Sá, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã e A. Moreira (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 73-82). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, A. P. S. (2013). *Compreensão na leitura e alimentação saudável na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro

- Carvalho, C. S. S. (2012). *Literatura infantil e Formação Pessoal e Social: O mundo dos medos*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, P. A. A. R. (2007). *Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, P. (2008). Estrutura da narrativa e desenvolvimento de competências em lecto-escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. In C. M. Sá e M. E. Martins (org.), *Atas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas"*. Aveiro: Laboratório de Investigação em Educação em Português/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Universidade de Aveiro [publicado em CD-Rom].
- Carvalho, P. (2014). Compreensão na leitura e alimentação saudável na Educação Pré-Escolar. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", nº 2. (pp. 70-86). Aveiro: UA Editora [Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>].
- Castro, V. D. F. (2014a). *Lengalengas e consciência fonológica na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, V. (2014b). Lengalengas e desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", nº 2. (pp. 10-25). Aveiro: UA Editora [Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>].
- Duarte, C. M. O. (2013). *Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Duarte, C. (2014). Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", nº 2. (pp. 26-46). Aveiro: UA Editora [Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>].
- Ferreira, D. F. A. (2014a). *Texto narrativo e dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, D. (2014b). Texto narrativo e texto dramático no 1º Ciclo. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", nº 2. (pp. 124-145). Aveiro: UA Editora [Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>].
- Ferreira, J. C. A. (2014a). *Poesia e ciência no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, J. (2014b). Poesia e ciência no 1º Ciclo. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", nº 2. (pp. 146-165). Aveiro: UA Editora [Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>].
- Ferreira, M. N. V. (2010). *Supervisão e abordagem da inferência em leitura no Ensino Secundário*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, S. C. F. (2013). *Leitura e educação ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico. Boas práticas ambientais*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Ferreira, S. (2014). Leitura e boas práticas ambientais no 1º Ciclo. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. (pp. 87-123). Aveiro: UA Editora [Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>].
- Macário, M. J. & Sá, C. M. (2012). Como posso trabalhar colaborativamente hoje para desempenhar a minha função docente amanhã. In P. Membiela, N. Casado e M. I. Cebreiros (eds.), *Investigaciones sobre docencia universitaria y nuevas metodologías*. (pp. 189-194). Ourense: Educación Editora.
- Macário, M. J., Sá, C. M. & Moreira, A. (2011). Teacher training in the 21st century: enhancing collaborative work through online discussion forums. In L. G. C. I. Candel Torres, A. López Martínez, International Association of Technology & IATED (eds.), *ICERI2011 Proceedings CD*. (pp. 4396-4402).
- Macário, M. J., Sá, C. M. & Moreira, A. (2012a). Collaborative work in discussion forums: a preservice teacher experience. In L. G. Chova, I. C. Torres & A. L. Martínez (Eds.), *EDULEARN12 Proceedings*. (pp. 6012-6017). Barcelona: International Association of Technology, Education and Development (IATED).
- Macário, M. J., Sá, C. M. & Moreira, A. (2012b). Discussion forums: a collaborative tool in initial teacher training? In C. Brasidas & P. Panaou (Eds.), *Design thinking in Education. Media + Society. Proceedings of the 62nd Annual Conference of the International Council for Educational Media (ICEM)/5th Annual Innovative Learning Environments* (pp. 249-257). Nicosia: International Council for Educational Media (ICEM).
- Macário, M. J., Sá, C. M. & Moreira, A. (2013). Desenlaçando caminhos de revisão da literatura: o trabalho colaborativo docente na era da web social. *Indagatio Didactica*. Vol. 5 (4) [<http://indagatio-didactica.web.ua.pt/index.php/id/index>].
- Macário, M. J., Sá, C. M. & Moreira, A. (2014a). Colaboração em fóruns de discussão online para construir conhecimento didático: um estudo na formação inicial de professores. *Indagatio Didactica*, 6(4), 96–111. [Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3025>].
- Macário, M. J., Sá, C. M. & Moreira, A. (2014b). Se participar num fórum de discussão, terei oportunidade de melhorar o meu conhecimento didático? In P. Membiela, N. Casado, & M. I. Cebreiros (Eds.), *Experiencias e innovación docente no contexto actual da docencia universitaria* (1a ed., pp. 23-27). Ourense: Educación Editora.
- Macário, M. J., Sá, C. M. & Moreira, A. (2014c). Trabalho colaborativo em fóruns de discussão online: lugares de encontro na formação inicial de professores *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1(2), 123-138.
- Marques, S. M. C. (2011). *Ludicidade e desenvolvimento de competências em comunicação escrita*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, S. (2013). Ludicidade e desenvolvimento da compreensão na leitura. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. (pp. 67-86). Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português/Universidade de Aveiro.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *Descritores de Dublin: Sintonizando as estruturas educativas da Europa*. Consultado em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/> a 7 de novembro de 2014.
- Osório, A. F. M. (2012). *Conto tradicional, literatura infantil e conhecimento do mundo: O ser humano e os outros animais*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pepolim, A. C. S. (2013). *Compreensão na leitura e educação ambiental na Educação Pré-Escolar: As estações do ano e suas alterações*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinheiro, C. I. T. (2012). *Compreensão na leitura e construção da identidade. Um estudo na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, M. C. F. S. (2011). *Estratégias transversais de compreensão na leitura: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, M. C. (2013). Estratégias transversais de compreensão na leitura. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. (pp. 87-98). Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português/Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/782661231827997/>]
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372 [Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf>].
- Sá, C. M. (2013). *Manuais e operacionalização da transversalidade de língua portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação [fórum de discussão online].
- Sá, C. M. (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação[<https://www.facebook.com/groups/782661231827997/>].
- Sá, C. M. & Macário, M. J. (2014). TIC e desenvolvimento de competências em trabalho colaborativo na formação em didática de línguas. *Indagatio Didactica*, 6(1), 480–503 [http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2697].
- Silva, F. C. D. (2012). *Expressão Musical e desenvolvimento da compreensão na leitura: A leitura tem sons*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Soares, M. F. Morais (2013). *Lendas e educação para os valores no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Soares, F. (2014). Lendas e educação para os valores no 1º Ciclo. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção

“Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. (pp. 48-68). Aveiro: UA Editora [Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>].

Tavares, E. M. M. S. N. (2012). *Desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita. Um estudo com adultos inscritos no Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tavares, E. (2013). Desenvolvimento da expressão/produção escrita em adultos inscritos no Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. (pp. 99-112). Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português/Universidade de Aveiro.

Tavares, E. & Sá, C. M. (2011). Desenvolvimento de competências em comunicação escrita em adultos inscritos no Processo RVCC: papel da avaliação formativa. In Morgado *et al.* (orgs.), *Aprender ao longo da vida. Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação. Atas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação*. (pp. 794-808). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.

Teixeira, I. M. G. (2014a). *Provérbios e matemática na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Teixeira, I. (2014b). Provérbios e matemática na Educação Pré-Escolar. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. (pp. 167-196). Aveiro: UA Editora [Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>].

Vieira, N. (2013). Supervisão e abordagem da inferência em leitura no Ensino Secundário. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. (pp. 115-126). Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português/Universidade de Aveiro.

Um estudo num segundo ciclo de Bolonha em Portugal

Hérica Lima

Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco/Brasil

Bolsista da CAPES - Processo nº 99999.012141/2013-05

Laboratório de Investigação em Educação em Português – Universidade de Aveiro

1. Introdução

Os manuais didáticos são os principais instrumentos utilizados pelos professores para desenvolverem suas práticas de ensino. Mais do que isso, os manuais têm exercido papéis na sala de aula, que vão desde concretização do currículo até a formação do leitor. Conforme destaca Martins (2012, p. 112), *“Tradicionalmente concebidos como referenciais básicos de conjuntos de saberes organizados, apresentados de acordo com uma progressão rigorosa, estruturados em capítulos e temas, os manuais escolares são chamados a assumir uma pluralidade de funções na sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida.”*

Sendo assim, torna-se necessário refletir sobre o manual didático e o papel que ele desempenha nas nossas aulas, bem como sobre a formação inicial do professor de Português, uma vez que é na Universidade que se discutem as questões da prática, antes mesmo que ela se realize, e se constroem as primeiras ideias acerca do manual didático e do seu uso.

Sabendo disso, realizámos este estudo, através do qual se pretendia refletir sobre a formação inicial de professores, tendo em conta:

- O currículo dos cursos de formação de professores orientados para o ensino do Português, nomeadamente das disciplinas formadoras;
- O lugar que o manual didático ocupa nas discussões dos cursos de formação inicial de professores;
- A autonomia do professor em relação ao manual didático.

Nesse contexto, procurou-se obter resposta para a seguinte questão de investigação: Que representações evidenciam estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um segundo ciclo de estudos de Bolonha sobre o conceito de manual didático, a importância/necessidade de utilizar esse material, as vantagens e desvantagens do seu uso e o seu uso propriamente dito em sala de aula?

Para o nosso estudo, formulámos os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar e caracterizar as representações de estudantes a frequentar um segundo ciclo de estudos de Bolonha sobre:
 - O papel do manual didático no ensino/aprendizagem da língua portuguesa;
 - As características que um manual didático deve ter para contribuir para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática;
 - O uso do manual didático de português na sala de aula.

2. Enquadramento teórico do estudo

2.1. O manual didático no sistema de ensino português

O manual didático é, em muitas realidades educacionais, praticamente o único recurso de que dispõem professores e alunos para procederem às ações de ensino e de aprendizagem. De acordo com Martins (2012, p. 16), *A evolução do sistema educativo consagrou o manual escolar como um instrumento central do processo de ensino e aprendizagem de gerações sucessivas de crianças e jovens, em Portugal como noutros países, que conheceram percursos semelhantes quanto à escola e aos objetos que marcaram as atividades realizadas na sala de aula.*

Por ser um objeto de cultura que reflete as ideias dominantes da sociedade que o produziu, é necessário que investiguemos esse papel que ele exerce na sala de aula, observando que conhecimentos, habilidades e competências estão sendo construídos por seu intermédio e o que o leva a ser esse instrumento tão necessário ao ensino.

Em Portugal, a política dos manuais didáticos é regida pela Lei nº 47/2006. D.R. nº 165, Série I de 28/08/2006, que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

De acordo com essa lei (Lei nº 47/2006, Capítulo I, Artigo 3º, p. 6213), o manual didático é *o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.*

A avaliação, certificação e adoção dos manuais assentam nos seguintes princípios orientadores (Lei nº 47/2006, Capítulo I, Artigo 2º, p. 6213): *a) Liberdade e autonomia científica e pedagógica na concepção e na elaboração dos manuais escolares; b) Liberdade e autonomia dos agentes educativos, mormente os docentes, na escolha e na utilização dos manuais escolares no contexto do projecto educativo da escola ou do agrupamento de escolas; c) Liberdade de mercado e de concorrência na produção, edição e distribuição de manuais escolares; d) Qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e sua conformidade com os objectivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares; e) Equidade e igualdade de oportunidades no acesso aos recursos didáctico-pedagógicos.*

Nesse contexto, o Estado tem o papel de definir o regime de adoção dos manuais pelas escolas, bem como de avaliar e certificar esses manuais. Tem também o dever de promover a sua qualidade científico-pedagógica e a dos demais recursos didáticos, de apoiar a aquisição e utilização dos mesmos e de formar docentes e responsáveis para a sua avaliação.

Esta lei deixa claro que a elaboração, produção e distribuição de manuais escolares são ações de responsabilidade de autores, editores ou outras instituições legalmente habilitadas para tal efeito. Esclarece também que os editores dos manuais adotados são

responsáveis, durante o período de vigência da adoção, pelo fornecimento das obras, de modo que atenda às necessidades de tempo e de quantidade sem prejudicar o funcionamento do ano letivo.

A Lei estabelece um período de seis anos para a vigência dos manuais escolares, a mesma dos programas das disciplinas a que se referem. No entanto, ressalta que, caso o conhecimento científico correspondente evolua de forma célere ou o conteúdo dos programas de ensino se mostre desfasado, esse prazo pode ser mais curto ou o programa, revisto.

Estipula ainda que o objetivo do procedimento de adoção de manuais didáticos é garantir o acesso de todos os alunos a materiais (não somente os manuais) adequados ao desenvolvimento de competências e aprendizagens do currículo no contexto escolar. O procedimento de avaliação, por sua vez, objetiva certificar os manuais, para garantir a qualidade científica e pedagógica e a conformidade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações curriculares vigentes, atestando que são adequados ao processo de ensino-aprendizagem.

Os processos de avaliação e aprovação/publicação/certificação dos manuais didáticos implicam a participação de docentes e de comissões de avaliação. Estas podem ser constituídas por docentes e investigadores do ensino superior, que atuam nas áreas científica e pedagógica em questão, docentes do quadro de nomeação definitiva, que tenham relação com o nível de ensino a que se refere o manual avaliado, membros de sociedades ou associações científicas e pedagógicas das respetivas áreas e são formadas mediante despacho do Ministério da Educação responsável pela coordenação pedagógica e curricular. Organizam-se por ciclos, ano de escolaridade, disciplina ou área curricular e são constituídas por um mínimo de três e um máximo de cinco especialistas de reconhecida competência na área, que não podem ser autores de manuais, nem possuírem relação ou interesse comercial com editoras. Estas comissões dispõem de autonomia científica, técnica e pedagógica. Avaliam os manuais escolares e, caso satisfaçam os requisitos legais, atribuem-lhes uma certificação de qualidade científico-pedagógica.

Todo esse processo de avaliação dos manuais para certificação tem início com a afixação de um prazo para candidaturas por parte das entidades interessadas no sítio oficial do Ministério da Educação. Para concorrerem, os manuais candidatos precisam ter sido desenvolvidos para o ensino básico e secundário, atenderem aos critérios relacionados à forma física (formato, peso, robustez e dimensão dos caracteres de impressão), atestarem revisão linguística e científica e terem efetuado o pagamento correspondente à candidatura. Além disso, precisam atender a todos os critérios obrigatórios estabelecidos para avaliação e decisão das comissões, quais sejam: *a) Rigor científico, linguístico e conceptual; b) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional; c) Conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor; d) Qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação; e) Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto; f) A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.* (Lei nº 47/2006, Capítulo II, Secção I, Artigo 9º, p. 6214). É necessário ainda atentar para os princípios e valores constitucionais da não discriminação e da igualdade de gêneros, bem como à

diversidade social e cultural dos vários alunos e à pluralidade de projetos educativos das escolas. Após terem avaliado os manuais e observado se atendem ou não a todos esses critérios, as comissões classificam-nos com as menções “Certificado” ou “Não certificado” e os resultados seguem para homologação. A divulgação dos manuais certificados é feita pelo Ministério da Educação, no sítio correspondente na Internet.

Os manuais certificados são depois avaliados e escolhidos para adoção pelos docentes da escola, considerando o projeto educativo da mesma. A adoção dos manuais pelas escolas é da responsabilidade do órgão de coordenação e orientação educativa e deve ser devidamente fundamentada e registrada em grelhas de avaliação elaboradas pelo Ministério da Educação. A lista de manuais adotados é divulgada no sítio oficial do Ministério da Educação e na própria escola, não sendo possível alterá-la, sem que tal necessidade seja reconhecida e comprovada pelo Ministério.

Outro aspeto importante a ser considerado sobre os manuais didáticos é que eles são pagos pelos pais. A Lei nº 47/2006 estipula um regime de preços convencionados, fixados por portaria conjunta dos Ministros da Economia e da Inovação e da Educação. Os manuais devem conter obrigatoriamente, na capa ou na contracapa, uma única indicação do preço de venda ao público, que tem um caráter de máximo. Quando as famílias não podem arcar com os valores dos manuais, a ação social escolar – que tem por objetivo concretizar o princípio da equidade e da igualdade de oportunidades no acesso aos recursos didáticos e nas condições de sucesso dos alunos – intervém no sentido de as apoiar.

A Lei nº 47/2006 é complementada por outros instrumentos legais (Decretos-Leis, Despachos, Portarias, Circulares etc.). Só em 2014, foram publicados quatro instrumentos, que tratam do manual no ano letivo 2014-2015: i) a Circular anual da Direção Geral de Educação (1836/DGE/DSDC/2014), que estabelece as orientações a serem respeitadas na adoção dos manuais escolares para os Ensinos Básico e Secundário no ano letivo 2014/2015; ii) o Despacho nº 521/2014, de 10 de janeiro, da Direção Geral de Educação, que lista as entidades acreditadas como avaliadoras e certificadoras dos manuais escolares; iii) o Decreto-Lei nº 5/2014, de 14 de janeiro, que regula o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário; iv) a Portaria nº 81/2014, de 9 de abril, que estabelece os procedimentos para a adoção formal e a divulgação da adoção dos manuais escolares e fixa as disciplinas em que os manuais e outros recursos didático-pedagógicos não estão sujeitos ao regime de avaliação e certificação, bem como aquelas em que não há adoção formal ou esta é facultativa.

2.2. Papel do manual didático de Português no processo de ensino e aprendizagem

O manual didático de Português funciona como suporte de textos, como gramática, como caderno de atividades etc., sendo, muitas vezes, a própria aula. Portanto, além de atender aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação aqui apresentados, precisa ser um material inovador, voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, escrita, oralidade e gramática.

De acordo com Martins (2013, p. 57), *Dada a importância dos manuais escolares de língua portuguesa, a sua elaboração, adoção e utilização dentro e fora da escola devem assentar na consciência da transversalidade da língua materna e do contributo das*

competências adquiridas através do seu ensino e aprendizagem para o sucesso do aluno a nível escolar e social e na necessidade de promover um ensino e aprendizagem da língua que conduza efetivamente ao desenvolvimento de competências transversais (...)

Ainda para esta autora, enquanto instrumento pedagógico e cultural, o manual abarca um corpo de saberes que são decisivos na estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica. Sabendo disso, ela aponta algumas questões a observar no manual didático de português, conforme podemos observar.

No que se refere aos *conteúdos*, os manuais devem: atentar para a flexibilidade e a diversidade das informações que veiculam, logo as fontes apresentadas devem ser diversificadas; versar saberes que extrapolem os quadros disciplinares, abrindo espaço para saberes culturais e de caráter transversal; apresenta-los de forma espiralada, de modo a irem retomando e aprofundando o conhecimento à medida que vai sendo construído.

No que concerne às *atividades*, compete aos manuais: fazer delas uma forma de promover a construção e o desenvolvimento de atitudes e valores, com vistas à realização individual e à integração social; apresentar atividades de níveis de complexidade distintos, a fim de concretizar diferentes estratégias e situações didáticas; orientar a sua realização (nomeadamente, adotando diversas modalidades de trabalho); iv) promover a consulta de diversas fontes.

Quanto às vivências extra escolares, os manuais devem estimular a relação entre as experiências de aprendizagem vivenciadas na escola e aquelas que os alunos constroem fora do ambiente escolar.

Devem ainda ser diversificados e permitir a adaptação ao nível, possibilidades e interesses dos alunos que irão utilizá-los.

No que diz respeito à elaboração e à seleção de manuais didáticos de Português, Suassuna (2006) também apresenta alguns princípios que podem orientar tanto a avaliação quanto a elaboração de manuais didáticos de língua portuguesa.

Para a autora, é preciso atentarmos para critérios de ordem linguístico-comunicativa:

- Reconhecimento do fenômeno da variação linguística, verificando se no manual são tratadas as várias possibilidades de uso da língua;
- Relatividade dos usos linguísticos, observando se no manual as variedades são qualificadas e como são, bem como qual o conceito de erro que lhes subjaz;
- Sistemática da linguagem, percebendo se o manual concebe a língua como um conjunto de unidades que se relacionam;
- Natureza histórico-social da linguagem, observando se o manual percebe a linguagem como prática coletiva e cotidiana, determinante e determinada pelo social;
- Distinção entre oral e escrito e suas submodalidades, identificando no manual o tratamento dado às marcas e aos modos de funcionamento da linguagem na oralidade e na escrita;
- Funções sociais da linguagem, observando se o manual considera a linguagem nos seus diferentes contextos de produção e em relação a suas diferentes funções;
- Terminologia adotada, verificando se o manual trata das terminologias específicas dos fenômenos linguísticos, bem como se incorpora os novos conceitos científicos que explicam alguns usos da linguagem;

- Contextualização dos usos linguísticos, vendo se o manual trabalha a noção de que a linguagem é produzida em contexto e de que ele é importante para a compreensão das várias significações da linguagem;

- Conceção de linguagem, verificando qual a conceção de linguagem que fundamenta a proposta do manual;

- Conceção de gramática/análise gramatical, observando qual é o tratamento dispensado à gramática;

- Conceção de texto e suas marcas, vendo se o manual explicita a conceção de texto que o fundamenta;

- Interdisciplinaridade, percebendo no manual se há a intersecção das múltiplas linguagens;

- Historicidade do conhecimento, vendo se os autores respeitam e/ou explicitam a história humana e coletiva que há por trás de tudo o que fazemos.

Mas também é necessário termos em conta critérios de ordem pedagógico-didática:

- Abordagem metodológica, verificando como os conteúdos são tratados do ponto de vista metodológico e se há adequação entre eles e os métodos adotados;

- Consideração do nível de desenvolvimento e da história do aluno, vendo se o manual trata os alunos como seres heterogêneos e se abre a possibilidade de formularem caminhos e hipóteses próprios na solução de conflitos cognitivos e observando também se considera a história dos alunos, que é determinante da sua aprendizagem;

- Fundamentação teórico-metodológica para o professor, observando se o manual traz fundamentos teórico-metodológicos explícitos, bem como se esses fundamentos são coerentes com o trabalho que é desenvolvido no manual;

- Oportunidades de criação/aprendizagem/interação para aluno e professor, identificando se as atividades do manual são repetitivas e mecânicas ou não e que tipo de raciocínio exigem do aluno, entre outros aspetos;

- Aspetos ideológicos, verificando se o manual problematiza a realidade;

- Tipos de exercícios e atividades, verificando a adequação das atividades, suas finalidades, seu nível de elaboração, pressupostos cognitivos, etc.;

- Relevância dos conteúdos, observando se os conteúdos tratados no manual são importantes e aplicáveis;

- Sequência/ordenação dos conteúdos, verificando como os conteúdos são encadeados e relacionados entre si no manual;

- Alusão aos autores, vendo se o manual traz dados bibliográficos que possam contribuir para um entendimento mais amplo da obra e do estilo dos autores;

- Tratamento de dados bibliográficos, vendo se o manual traz referências bibliográficas completas e precisas dos textos que fundamentam sua proposta;

- Conceção e critérios de avaliação, observando como são, no manual, as questões propostas aos alunos;

- Visão de erro, observando como o autor do manual trata o erro no processo de aprendizagem.

É ainda necessário ter em conta a qualidade gráfica e estética, observando se o material gráfico é de qualidade.

Se nossos manuais de língua portuguesa atenderem aos critérios e sugestões aqui expostos e se os professores tiverem clareza e discernimento no momento de utilizá-los,

certamente alcançaremos resultados mais satisfatórios no que se refere ao aprendizado da língua e ao seu uso como prática social. Mais do que isso, constituiremos um processo de apropriação e uso da língua materna significativo e produtivo.

2.3. Manual didático e abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa

Em se tratando da transversalidade da língua portuguesa, os manuais devem incutir nos alunos compromissos, crenças e interesses, despertando neles uma função transformadora para além de um comportamento reprodutor. Devem, ainda, ultrapassar os objetivos da área curricular da língua portuguesa.

A língua é uma produção social, logo é mediadora das relações sociais cotidianas, cria-se e recria-se no fazer-se diário, no uso.

Segundo Martins (2012, pp. 38-39), *É um fator essencial de identidade, de unidade, de coesão, elaboração e transmissão de cultura. (...) constitui-se como um referencial matricial indispensável, não só ao conhecimento e à construção de nós mesmos, mas também ao contacto com o outro, as realidades exteriores, o mundo.*

Para Couto (2006, p. 246), *a língua revela-se imprescindível na realização de si mesmo, na construção e definição da identidade pessoal, e da relação com o outro, na construção e definição da identidade social do indivíduo. Ela é, a um tempo, matriz e suporte de todas as aprendizagens.*

Como está em tudo e tudo constitui, inclusive o sujeito, a língua tem um caráter transversal que remete a sua relação com a aquisição de outros saberes e à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito, bem como ao acesso a bens culturais e simbólicos que, na língua e através dela, afirmam-se e sedimentam-se (Reis, 2009).

O domínio da língua portuguesa é porta aberta para a compreensão de outros conhecimentos. Sua transversalidade a torna indispensável às questões da própria língua e das demais disciplinas. Reis (2009, p. 21) reforça esse caráter transversal da língua portuguesa, quando afirma que *o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos.*

Sá (2004, p. 7) colabora com a discussão, salientando que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve “conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida a fora”. Para ela, o contributo dessa área curricular passa muito pelo desenvolvimento de competências transversais relacionadas com a comunicação oral e escrita (SÁ, 2012, p. 366).

Em diálogo com esta autora, Martins (2012, p. 42) ressalta que: *O português torna-se, assim, o suporte das aquisições básicas, revestindo-se também de capital importância na relação com as outras disciplinas e tendo um papel transdisciplinar. É facto aceite que as aprendizagens realizadas no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa interferem de forma complexa na realização de outras aquisições, condicionando as trajetórias educativas dos alunos e a sua integração social.*

Por ter esse caráter transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares (Castro, 1995, p. 12), as práticas de língua portuguesa vivenciadas na escola

precisam estar voltadas para o uso, para a sua multidimensionalidade e para a multidimensionalidade de ações que são realizadas por meio dela.

Conforme destaca Sá (2012, p. 366), *A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, ao serviço do desenvolvimento de competências essenciais, requer uma abordagem transversal do seu ensino/aprendizagem, relacionando-o com o das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, quer no que se refere ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita importantes em todas elas, quer no que diz respeito ao contributo que as restantes áreas curriculares poderão dar para um melhor domínio da língua portuguesa, independentemente da sua natureza.*

Nesses termos, torna-se urgente refletir sobre o seu ensino e sobre os recursos que são utilizados para concretizá-lo, dentre eles o manual didático, reconhecidamente o material mais utilizado nas nossas escolas.

2.4. Tratamento desta temática na formação de professores

A preocupação com a transversalidade da língua portuguesa não é recente. O primeiro documento relacionado com o ensino português que remete a essa nova função do ensino da língua – a Portaria nº 23601 – data de 9 de setembro de 1968. Nesse texto, destaca-se que *é convicção geral que quanto maior for a destreza alcançada na prática oral e escrita da língua maior será o rendimento obtido no aprendizado de outras matérias.*

Após essa portaria, surge, em 1986, o Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro, intitulado Lei de Bases do Sistema Educativo, que, no seu artigo 47, ponto nº 7, afirma que *o ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma a que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.*

Em 1991, encontramos documentos do Ministério da Educação que orientam a organização curricular e programas de Língua Portuguesa, em que se afirma que *reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia* (Ministério da Educação, 1991, p. 51).

Também no documento intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001), revogado em 2012, encontramos a ideia de que a língua tem esse caráter transversal, inclusive desempenha papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar. De acordo com esse documento, essas competências gerais são operacionalizadas no ensino de Língua Portuguesa a partir das ações de: (1) *Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade;* (2) *Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar;* (3) *Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;* (4) *Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes de língua portuguesa e respeitar diferentes variedades linguísticas do Português e*

as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional; (5) Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras; (6) Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir); (7) Transformar informação oral e escrita em conhecimento; (8) Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas; (9) Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa; (10) Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados. (2001, p. 31)

Para Sá (2012, pp. 365-366), nesse contexto, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa ocupa um lugar de destaque, já que *contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e a vida em sociedade e de atitudes e valores, facilitando a integração social e o exercício de uma cidadania ativa e crítica.*

Em 2009, nos Programas de Português no Ensino Básico, encontramos a língua portuguesa como um elemento de capital importância no processo de ensino-aprendizagem, o que vai para além das suas fronteiras disciplinares. É aí que a transversalidade assume sua relevância, pois a aprendizagem do Português está relacionada com o sucesso escolar em todas as áreas de conhecimento: *o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos* (Reis, 2009, p. 21).

Consolidada, então, a necessidade de se considerar a língua portuguesa e a sua transversalidade, hoje podemos observar que muitas pesquisas têm sido realizadas sobre essa questão.

O Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), do Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores*, sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, tem tido um papel de relevo na investigação sobre esta problemática e na sua divulgação, em Portugal e além-fronteiras.

Esses estudos ocorrem dentro do projeto fundador do LEIP, na linha de investigação *Transversalidade e especificidades da língua portuguesa no currículo*, coordenada pela Cristina Manuela Sá, orientadora deste estágio. Essa linha de investigação tem como objetivo: *(i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em língua portuguesa; e (ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos* (SÁ, 2012, p. 366).

No âmbito desses estudos sobre a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa realizados no/pelo LEIP, as pesquisas são organizadas em diferentes grupos, de acordo com suas temáticas: (i) representações, que abarcam os estudos que identificam e caracterizam as representações dos diversos intervenientes do processo educativo acerca da questão da transversalidade; (ii) instrumentos, que recebem os estudos voltados para a análise crítica de instrumentos que estão a serviço da abordagem transversal do ensino-aprendizagem da língua; (iii) práticas, que tratam das pesquisas que conduzem à conceção, implementação e validação de práticas que promovem a operacionalização dessa transversalidade; e (iv) formação, que discute estudos que visam contribuir para a formação de profissionais nessa perspetiva da transversalidade da língua.

Esses estudos revelaram que, de um modo geral, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa têm consciência da importância de adotar

uma abordagem transversal do ensino da língua materna, de modo a desenvolver as competências comunicativas e linguísticas essenciais ao sucesso escolar e ao exercício de uma cidadania crítica e interventiva. No entanto, deparam-se com várias dificuldades, como, por exemplo, a dificuldade de conceber, implementar e avaliar formas de operacionalizar esse ensino.

Para superar tais dificuldades e conseguir promover um ensino de língua portuguesa com uma abordagem transversal, é necessário, dentre outros aspetos, que a escola e os agentes educativos voltem-se para o desenvolvimento de competências – e não para a transmissão de conteúdos – e para a promoção da transdisciplinaridade, agregando os contributos de outras áreas curriculares, disciplinares ou não, ao ensino da língua portuguesa. É preciso também promover o desenvolvimento do senso de cidadania através do uso da língua como prática social. E isso precisa ser trabalhado desde a formação inicial dos professores de Português.

A formação inicial de professores não é somente o momento formativo de aproximar os estudantes das práticas e dos espaços onde eles irão atuar, mas também de discutir e realizar pesquisas sobre como se dão essas práticas. Em face disso, ainda enquanto professores em formação, precisam refletir sobre a abordagem transversal no ensino de língua materna.

Ainda de acordo com o estudo feito por Martins (2012) sobre a transversalidade no ensino da língua portuguesa, desta vez voltando-se para a formação de profissionais da educação, foi possível perceber que muitos estudiosos têm-se debruçado sobre a temática da transversalidade da língua portuguesa (Ferreira, 2010; Martins & Mesquita, 2010; Sá, 2010; Macário & Sá, 2011) e que suas pesquisas mostraram, de um modo geral, que é possível conceber, implementar e avaliar programas de formação inicial e contínua voltados para a abordagem transversal do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

No entanto, esses estudos também apresentam dificuldades e limitações, os quais são assim apresentados pela estudiosa: *i) conceber, implementar e avaliar formas de operacionalizar uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, embora, em situações pontuais, façam a articulação com a leção de outras áreas curriculares disciplinares – sobretudo outras línguas; ii) trabalhar em equipa, nas escolas, até porque estas nem sempre criam condições para que tal se verifique; iii) aceitar e rentabilizar o contributo das restantes áreas curriculares para um melhor domínio da língua portuguesa, já que nos níveis de ensino em que cada docente tem a seu cargo uma área curricular, cada um se fecha na sua disciplina e, nos níveis de ensino em que há monodocência, os professores continuam a ensinar separadamente as diversas áreas curriculares.* (Martins, 2012, p. 95).

Além dessas questões, é preciso considerar outra muito importante: a formação inicial de professores é o momento para os estudantes se depararem com situações de trabalho com a língua numa abordagem transversal, pois eles só podem promover a transversalidade na sala de aula se souberem como isso se faz.

3. O estudo

3.1. Contextualização

Este estudo aconteceu no âmbito de um estágio inserido no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPEs) e teve a duração de quatro meses (de 1 de fevereiro a 31 de maio de 2014). Ocorreu no âmbito do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), do Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores*, sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal). Deu-se no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPEs), teve a duração de quatro meses (de fevereiro a maio de 2014) e ocorreu sob orientação da Doutora Cristina Manuela Sá, coordenadora do LEIP.

As primeiras ações do estudo iniciaram-se com uma participação no I Seminário de Investigação do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP)/2014, o qual teve como tema a *Formação inicial para o ensino de língua portuguesa*. Nesse seminário, foram apresentados os projetos em andamento e recentemente concluídos no âmbito deste Laboratório.

Várias foram as atividades realizadas no decorrer do estudo. Dentre elas, podemos destacar:

- Reuniões semanais de orientação e balanço, para que pudéssemos afinar as ações do estágio;
- Pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, de modo que aprimorássemos as discussões e os escritos em andamento referentes ao ensino de língua portuguesa, à formação inicial do professor desse componente curricular, ao papel das disciplinas formadoras nesse processo e ao uso do livro didático;
- Estudo empírico implementado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico (aplicação de questionário e de ficha e produção de uma reflexão crítica individual pelas estudantes com base na sua participação no fórum de discussão online intitulado *Manuais e operacionalização da transversalidade da língua portuguesa*);
- Ainda realização de entrevistas a docentes e/ou investigadores do Departamento de Educação da UA.

Ao final do estágio, foi promovido um novo seminário do LEIP com o tema *Representações de docentes/investigadores e estudantes sobre o papel do manual didático na formação inicial de professores de Português*, no qual foram socializados os resultados da pesquisa realizada (por nós e pela orientadora do nosso estágio). Para esse seminário, foram também convidados os investigadores do LALE (Laboratório Aberto de Línguas Estrangeiras), do Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores*, igualmente sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Como já foi referido, as estudantes participantes do estudo empírico realizado neste estágio eram alunas da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1, lecionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Torna-se, então, necessário conhecer melhor esse curso que é responsável pela formação dessas futuras profissionais da Educação.

Este curso tem duração de 3 semestres (90 ECTS) e é lecionado desde o ano letivo de 2010/2011. É oferecido no horário diurno e envolve as áreas científicas de Ciências da Educação, Didática e Tecnologia Educativa e Ensino. É registrado no DGES como R/B-Cr 265/2008, Despacho nº 15331/2010, Diário da República, 2ª Série – Nº 197, de 11 de outubro de 2010. Trata-se de um mestrado que confere habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

3.1.1. Formação de professores na Universidade de Aveiro

O Processo de Bolonha é uma iniciativa de ordem política, que teve início em 1999, com a publicação da Declaração de Bolonha, e visa a promoção de reformas institucionais com o objetivo de conduzir ao estabelecimento de um novo sistema europeu de educação superior. Atualmente, é subscrito por 45 países (incluindo todos os membros da União Europeia e 18 países não pertencentes a ela).

Sua estruturação iniciou-se em Paris, em 1998, quando ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta – Declaração da Sorbonne. Pretendia-se, até 2010, criar um espaço europeu de ensino superior com coerência, compatibilidade, competitividade e atração para estudantes europeus e de países terceiros.

Este grande propósito ditou os princípios e linhas de ação pelos quais o Processo de Bolonha se rege: criação e operacionalização de um sistema de graus comparáveis, de ciclos de estudos equivalentes a funcionar nos vários estados aderentes, de um sistema de créditos comum, de mobilidade e de cooperação na avaliação, numa escala à dimensão europeia. Os mesmos são indispensáveis à almejada convergência do sistema europeu e à sua promoção em todo o mundo (Lima *et al.*, 2008). O Comunicado de Praga (2001) acrescentou mais três linhas de ação às já estabelecidas nesse processo: i) a promoção da atratividade do espaço europeu de educação superior, ii) o maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições e iii) a promoção da educação/aprendizagem ao longo da vida.

O acompanhamento do processo e o seu desenvolvimento têm sido objeto de reuniões periódicas, que ocorreram em diferentes países: Berlim (Alemanha), em 2003; Bergen (Noruega), em 2005; Londres (Reino Unido), em 2007; Lovaina (Bélgica), em 2009; Budapeste (Hungria) e Viena (Áustria), em 2010; Bucareste (Roménia), em 2012. Essas reuniões contaram com a participação dos ministros responsáveis pelo ensino superior nos países participantes.

De acordo com Antunes (2006, p. 69), o Processo de Bolonha pode ser considerado *um musculadíssimo e duríssimo programa de formatação dos cursos e graus. Ele apela à urgência de enfrentar as exigências da competitividade internacional do sistema do ensino superior* (Portugal, 2004). Para Santos *et al.* (2008, p. 2), Bolonha procura *alicerçar a construção de uma 'Europa do conhecimento', na qual se reconhece ao Ensino Superior um papel fundamental na criação de mais e melhor emprego e no reforço da coesão social.*

O Processo de Bolonha tem-se revelado dinâmico, fortemente liderado e monitorado periodicamente, conforme destacam Lima *et al.* (2008), na tentativa de aumentar e consolidar o potencial da influência mundial europeia com base no reforço

das dimensões cultural, social, científica e tecnológica do seu ensino superior (Santos *et al.*, 2008).

Para alcançar esses objetivos, foi necessário que os sistemas de ensino superior europeus se alterassem em termos de comparabilidade de formações, sustentando-se em indicadores de sentido partilhado, como os ciclos de formação e o European Credits Transfer System (ECTS). A ideia não era tirar a autonomia das instituições, nem promover uma uniformização do ensino superior europeu, tendo em vista que isso feriria o princípio de autonomia de cada uma delas, mas antes aumentar a inteligibilidade e o reconhecimento das diversas formações.

De acordo com o Processo de Bolonha, o ensino superior estrutura-se em três ciclos, com objetivos e duração diferentes e definidos, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Ciclos	Formação	Duração
1º ciclo	Bacharelato ou Licenciatura: formação de ‘banda larga’	3 ou 4 anos
2º ciclo	Mestrado: especialização e/ou profissionalização	1 a 2 anos
3º ciclo	Doutoramento: ênfase na investigação	3 anos

Quadro 1 – Estruturação do Ensino Superior conforme o Processo de Bolonha

No âmbito do Processo de Bolonha, cada semestre de formação corresponde a 30 ECTS. Estes representam o esforço desenvolvido pelos estudantes, traduzido em horas de trabalho, com o propósito de construir as competências promovidas por cada curso e unidade curricular. Nessa nova conceção, a ideia é que os estudantes desempenhem um papel central no processo de ensino/aprendizagem, logo este deve ser focado neles e orientado para o desenvolvimento de competências.

Para Santos *et al.* (2008, pp. 4-5), *os discursos em torno de Bolonha preconizam realmente uma formação voltada para o desenvolvimento de competências, entendendo-se por ‘competência’ o acto que põe em evidência o uso articulado e contextualizado dos saberes (em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes/valores), realçando o valor dos conhecimentos e a dimensão accional que adquirem ao serem assimilados e utilizados pelo sujeito. Sustentar as diferentes formações no desenvolvimento de competências permite, por um lado, mantê-las actualizadas em relação às necessidades da integração social e profissional dos sujeitos e, por outro, reforçar a base de comparabilidade que este Processo pressupõe.*

Ainda de acordo com estas autoras, o desenvolvimento de competências exige um envolvimento global do aluno, que deve ser responsável por sua aprendizagem. O professor, por sua vez, age como facilitador. Assim, ocorre a mudança de um paradigma de formação centrado no professor para um paradigma centrado no aluno. Para tanto, têm servido de referência para as instituições os “Descritores de Dublin”, que apresentam um conjunto de “resultados de aprendizagem” (*learning outcomes*) indicando os domínios nos quais os alunos devem desenvolver competências mais ou menos específicas, de acordo com o ciclo de formação, quais sejam: i) *Conhecimento e compreensão*, ii) *Conhecimento aplicado*, iii) *Avaliação e análise crítica*, iv) *Comunicação* e v) *Autonomia e parceria na aprendizagem*. Assim, de acordo com Alarcão *et al.* (2006), Bolonha é um processo que desafia à mudança ao nível da substância e não apenas ao nível da estrutura da formação.

Em Portugal, o Processo de Bolonha tem tido um impacto significativo nas instituições de ensino superior.

Trazendo o olhar para a Universidade de Aveiro e, mais especificamente, para os cursos de formação de professores, podemos afirmar que houve mudanças realmente impactantes na organização da formação de profissionais da Educação.

Antes de mais, a mudança refletiu-se, de forma muito visível, na estruturação dos cursos. A formação foi dividida em dois ciclos, sendo o primeiro (correspondente à licenciatura), mais geral, orientado para as áreas de ensino futuras, e o segundo ciclo (correspondente ao mestrado), de índole profissionalizante, habilitando para a docência. Na Universidade de Aveiro, antes de Bolonha, a formação de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dava-se em duas licenciaturas profissionalizantes diferentes, com duração de 4 anos e um estágio pedagógico que habilitava para a docência.² Com Bolonha, esses dois cursos se aproximaram: foi criada uma Licenciatura comum em Educação Básica, com duração de 3 anos, que não é profissionalizante, mas possibilita o acesso a diferentes perfis profissionais de especialização. Esses perfis correspondem a cursos de segundo ciclo de Bolonha, que passamos a referir, para o caso da Universidade de Aveiro: i) Mestrado em Educação de Infância e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de três semestres e atendimento a crianças dos 3 aos 10 anos e ii) Mestrado em Ensino no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, com duração de 4 semestres e atendimento crianças dos 6 aos 12 anos.

Ainda no âmbito do Processo de Bolonha, os educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico já profissionalizados podem candidatar-se ao Mestrado em Didática, que tem um ramo de Línguas e outro de Ciências para estes dois tipos de público, extensível aos professores profissionalizados do 2º Ciclo do Ensino Básico.

3.1.2. Disciplinas formadoras na formação de professores

Com Bolonha, foram introduzidos pré-requisitos para o acesso aos mestrados em formação de professores e outros profissionais da educação. Assim, dos 180 ECTS cursados pelo estudante no curso de Licenciatura em Educação Básica, 120 precisam ser referentes a unidades curriculares das futuras áreas da docência, conforme podemos observar no quadro abaixo:

² Para complementar a sua formação, os educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico podiam candidatar-se a mestrados em ensino disponibilizados pela Universidade de Aveiro (como, por exemplo, os mestrados em Didática de Línguas, em Supervisão e em Gestão Curricular, da responsabilidade do departamento de Didática e Tecnologia Educativa, e mestrados em Educação, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação). Mais tarde, o Departamento de Didática e Tecnologia Educativa criou dois mestrados especificamente dedicados a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (em Ensino de Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino de Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico). A nossa orientadora de doutorado-sanduíche foi a principal responsável pela criação deste segundo mestrado e diretora desse curso durante as suas várias edições.

Componentes de formação	ECTS
Áreas de docência: - Português - Matemática - Estudo do Meio - Expressões	120 (30 por área de docência)
Formação educacional geral	15 – 20
Didática	15 – 20
Iniciação à prática profissional	15 – 20

**Quadro 2 – Componentes de Formação da LEB, segundo Decreto-Lei 43/2007
(adaptado de Santos *et al.*: 2008)**

De acordo com Santos *et al.* (2008, p. 7), essa mudança na estruturação dos cursos de formação de professores tornou problemático o currículo da licenciatura, *pois dificultou, nomeadamente, a aposta na construção de um perfil de empregabilidade educativa logo no final do primeiro ciclo de formação, como Bolonha pressupõe e como será fundamental para os licenciados, dado que o acesso ao Mestrado não será garantido (dependerá de um concurso e do número de vagas que o Ministério autorizar que sejam abertas).*

Além dessa preocupação colocada por Santos *et al.*, é importante refletir sobre a oferta, nesse currículo, de unidades curriculares “formadoras”, ou seja, mais diretamente responsáveis pela aproximação entre a teoria e a prática, porque buscam, dentre outras coisas, inserir os alunos nas discussões sobre a prática e nas situações reais de ensino.

Segundo Gatti & Nunes (2009), as unidades curriculares “formadoras” são de grande relevância para o entendimento do quadro formativo teórico-prático que está sendo proposto aos futuros professores, uma vez que é, sobretudo, no âmbito delas que se encontram os conteúdos mais intimamente relacionados com o trabalho que será realizado pelos professores no exercício efetivo da sua função.

Vejam, agora, quais são as unidades curriculares “formadoras” de cada ciclo e o que propõem em termos de ensino e desenvolvimento de competências.

Na Universidade de Aveiro, em Portugal, o grau de licenciatura corresponde ao primeiro ciclo da formação superior e pode ser atribuído em qualquer área do saber. Dura entre seis e oito semestres, a que correspondem, respetivamente, 180 e 240 unidades ECTS. É formado por unidades curriculares obrigatórias e optativas de uma ou mais áreas científicas e é ofertado pelo Departamento de Educação.

Em relação à Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro, foco do nosso estudo, destacamos que ocorre em 3 anos letivos/6 semestres (180 ECTS), em horário diurno, e abrange as seguintes áreas científicas: Ciências da Educação, Ciências da Linguagem, Ciências Sociais, Didática e Tecnologia Educativa, Estudos de Arte, Estudos Literários, Geografia e Matemática.

De acordo com informações dispostas no sítio da Universidade de Aveiro (<http://www.ua.pt>), essa licenciatura é resultado da adequação, a partir de Bolonha, da Licenciatura em Educação de Infância e da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, e destina-se àqueles que desejam prosseguir estudos com vistas à Educação de Infância e ao 1º e/ou 2º Ciclos do Ensino Básico (Português, História, Matemática e Ciências da Natureza), para trabalharem com crianças de 0 aos 12 anos de idade.

Essa licenciatura aponta para um perfil de formação abrangente e objetiva, por um lado, a empregabilidade, e, por outro lado, o acesso a diferentes especializações de 2º Ciclo (Educação Pré-escolar, 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico), que variam entre 90 e 120 ECTS (Mestrado).

Mesmo sendo fundamentalmente voltado para a formação de educadores e professores (dependente da obtenção de Grau de Mestre), pretende-se com este curso: i) possibilitar o desenvolvimento de um perfil de formação com empregabilidade em contextos educativos formais e não-formais, orientado para o desenvolvimento de projetos e recursos educativos (a título de exemplo de funções a exercer e respetivos contextos educativos); ii) assegurar uma formação que permita, no 2º Ciclo (grau de Mestre), aprofundar conhecimentos compatíveis com o exercício da atividade docente.

Para alcançar esses objetivos, sobretudo no que diz respeito à formação do professor, esse curso de 1º ciclo oferece as seguintes disciplinas formadoras: Didática das expressões e comunicação (3º ano/1º semestre), Didática da língua (3º ano/1º semestre), Didática e tecnologia da matemática (3º ano/2º semestre), Didática das ciências naturais e sociais (3º ano/2º semestre) e Projetos de intervenção educacional (3º ano/anual).

Focando na nossa área de interesse, a disciplina formadora *Didática da língua* possui as seguintes especificidades: pertence à área científica da Didática e tecnologia educativa, possui 4 créditos, correspondentes a 3 horas de ensino teórico-prático e está sob a responsabilidade da orientadora do nosso estudo.

Os objetivos almejados nessa unidade curricular são: i) Consolidar e desenvolver conhecimentos específicos das áreas da docência, nomeadamente das áreas das Ciências da Linguagem e dos Estudos Literários, reconhecendo as diferentes funções e estatutos das línguas na construção dos sujeitos e das comunidades; ii) Mobilizar conceitos e processos relevantes para a promoção da educação linguística; iii) Analisar, conceber e avaliar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo, incluindo o seu próprio; iv) Comunicar ideias, problemas e soluções, evidenciando correta e adequada expressão oral e escrita em língua portuguesa; v) Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para a valorização das situações de linguagem; vi) Reconhecer a importância da aprendizagem linguística ao longo da vida e em contextos diversificados.

Quanto às competências, espera-se que os estudantes dessa disciplina sejam capazes de: i) Consolidar e desenvolver conhecimentos das áreas da docência, reconhecendo diferentes funções e estatutos das línguas; ii) Analisar, conceber e avaliar percursos de desenvolvimento linguístico, incluindo o seu próprio; iii) Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para a valorização das situações de linguagem; iv) Reconhecer a importância da aprendizagem linguística ao longo da vida; v) Comunicar, evidenciando correta e adequada expressão oral e escrita em língua portuguesa.

Os conteúdos ensinados para que essas competências sejam desenvolvidas e os objetivos alcançados são os seguintes: i) Transversalidade da língua portuguesa e objetivos do seu ensino/aprendizagem; ii) Didática da leitura e da escrita; iii) Planificação de atividades promotoras de um processo de ensino/aprendizagem orientado para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa (sua justificação, seleção de

metas curriculares a atingir, seleção e organização de conteúdos a abordar e seleção e organização de estratégias/atividades a desenvolver com os alunos).

A avaliação colocada em prática nesta UC é de tipo discreto, contemplando quatro elementos, com pesos diferentes: 1 apresentação oral coletiva (20%), 1 apresentação oral individual (30%), 1 relatório escrito elaborado em grupo (30%) e 1 reflexão escrita individual (20%).

Ainda de acordo com as informações do referido sítio, a metodologia a ser aplicada constitui-se de apresentações orais (pela docente e pelos alunos) e análise de documentos relativos à planificação de atividades de ensino da língua materna.

No segundo ciclo, temos o grau de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem a duração de 3 semestres/90 ECTS. De horário diurno, abrange as áreas científicas de Ciências da Educação, Didática e Tecnologia Educativa e Ensino e é ofertado pelo Departamento de Educação.

Os objetivos deste curso são: i) Qualificar profissionalmente para o desempenho docente generalista na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico; ii) Proporcionar o desenvolvimento de um perfil de formação adequado ao exercício desta atividade profissional, assente em competências de análise crítica e capacidade de investigação, intervenção e aprendizagem ao longo da vida.

O Mestrado confere habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico e oferece as seguintes disciplinas formadoras: Didática da Matemática (1º ano/1º semestre), Didática da Língua Portuguesa (1º ano/1º semestre), Didática do Estudo do Meio (1º ano/1º semestre), Didática das Expressões Artísticas e Motoras (1º ano/1º semestre), Práticas Experiências em Contextos de Infância (1º ano/1º semestre), Prática Pedagógica Supervisionada A1 (1º ano/2º semestre), Prática Pedagógica Supervisionada A2 (2º ano/1º semestre), Seminário de Investigação Educacional A1 e Seminário de Investigação Educacional A2.

Dessas disciplinas formadoras, interessam-nos aquelas voltadas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. São elas: Didática da Língua Portuguesa, diretamente relacionada com esta finalidade; Prática Pedagógica Supervisionada A1 e Prática Pedagógica Supervisionada A2 e ainda Seminário de Investigação Educacional A1 e Seminário de Investigação Educacional A2, que contemplam o ensino-aprendizagem de diversas áreas curriculares, entre as quais a língua portuguesa.

A disciplina formadora de *Didática da Língua Portuguesa*, de acordo com informações do sítio da UA, abrange a área científica de Didática e Tecnologia Educativa e possui 6 créditos correspondentes a 4 horas de ensino teórico-prático. Também tem como responsável a orientadora do nosso estudo.

Seus objetivos constam de: i) Integrar os contributos das suas áreas de formação na compreensão da complexidade das situações de desenvolvimento linguístico-comunicativo; ii) Selecionar estratégias e materiais adequados à conceção, implementação e avaliação de percursos linguístico-comunicativos, tendo em conta as características dos contextos; iii) Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

As competências, por sua vez, dizem respeito à necessidade de os estudantes conseguirem: i) Mobilizar conhecimentos e processos relevantes das suas áreas de

formação; ii) Perspetivar a reflexão sobre saberes e experiências como fator de desenvolvimento pessoal e profissional; iii) Conceber, implementar e avaliar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo; iv) Trabalhar individualmente ou em equipa, numa perspetiva de investigação.

Para tanto, os conteúdos discutidos nessa UC são os seguintes: i) Transversalidade da língua portuguesa e objetivos do seu ensino/aprendizagem; ii) Enquadramento curricular do ensino/aprendizagem da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico; iii) Métodos de iniciação à leitura e à escrita; iv) Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento da comunicação escrita na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para observar se os objetivos foram alcançados e as competências desenvolvidas, procede-se à avaliação nesta UC incluindo cinco elementos, com pesos variados: 1 apresentação oral coletiva (20%); 1 apresentação oral individual (30%); 1 relatório escrito coletivo relativo ao trabalho desenvolvido no âmbito da UC (30%); 1 reflexão crítica individual relativa à transversalidade da língua portuguesa (10%); 1 reflexão crítica individual relativa ao percurso na unidade curricular (10%).

A metodologia utilizada nesta disciplina passará por: trabalho individual e colaborativo, presencial e a distância, que permitirá aos formandos, não só construir conhecimento sobre as temáticas a abordar, como também conceber, implementar e avaliar percursos linguístico-comunicativos adequados a diversos contextos; discussão de propostas, apresentadas pelos vários intervenientes (docente e alunos/formandos); momentos de abordagem teórica de temáticas essenciais para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em comunicação escrita, despoletados pelo trabalho prático em curso.

As disciplinas formadoras *Prática Pedagógica Supervisionada A1* e *A2*, da área científica do Ensino, possuem 16 créditos cada, o que corresponde a 12 horas de estágio cada uma. De acordo com informações presentes no sítio da UA, a *Prática Pedagógica Supervisionada* junto com o Relatório Final integra duas Unidades Curriculares – *Prática Pedagógica Supervisionada A1* e *Prática Pedagógica Supervisionada A2* –, as quais se encontram articuladas com o Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, em que se desenvolvem as atividades que levarão à elaboração do Relatório Final, objeto de Provas Públicas.

Focámo-nos particularmente nas unidades curriculares de *Prática Pedagógica Supervisionada*, já que desenvolvemos o nosso estudo no âmbito de uma delas: *Prática Pedagógica Supervisionada A1*, integrada no plano de estudos do 2º semestre do curso. Visam ao desenvolvimento, em situação de formação colaborativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente e da reflexão crítica sobre ela.

Para tanto, será necessário: i) Mobilizar, de forma integral, os saberes adquiridos nos diferentes componentes da formação inicial do estudante estagiário; ii) Integrar, de forma progressiva e orientada, os estudantes estagiários no exercício da actividade docente, desde a sala de aula a outros espaços da comunidade educativa mais alargada. Espera-se, com essas disciplinas formadoras, potenciar o desenvolvimento de todas as competências descritas no perfil Geral e Específico de desempenho definido nos Decretos-Lei nº. 240/2001 e nº. 241/2001 e as previstas nos descritores de Dublin.

Para tanto, os conteúdos propostos para essas disciplinas contemplam, de forma abrangente e articulada, os conteúdos desenvolvidos nas outras Unidades Curriculares do currículo de formação. Decorrem, ainda, das necessidades de formação sentidas pelos formandos no seu desempenho pré-profissional e da investigação em educação.

A avaliação do estudante estagiário nesse componente curricular é contínua e tem por base: i) a caracterização do contexto educativo onde decorrerá a sua intervenção; ii) a conceção, desenvolvimento e avaliação/reflexão da intervenção no contexto educativo; iii) a participação nas atividades de formação propostas no âmbito da Unidade Curricular.

A atividade a desenvolver nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas dá-se, maioritariamente, nos Jardins de Infância e nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, protocoladas com a Universidade de Aveiro, sob orientação da instituição formadora. De acordo com o sítio da Universidade de Aveiro, sempre que possível, os estudantes poderão organizar-se em grupos de dois componentes, desenvolvendo as suas experiências de prática da seguinte forma: um semestre em contexto de jardim-de-infância; o outro em contexto de Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção dos estudantes é progressiva e evoluirá da responsabilização coletiva do grupo de Prática Pedagógica até à responsabilização individual de cada um dos seus componentes, obedecendo a um conjunto de fases de complexidade crescente e com objectivos de formação específicos. O processo de intervenção dos estudantes é supervisionado pelo Orientador da Universidade e pelo Orientador Cooperante, podendo haver, para além da intervenção nos Jardins de Infância e nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, reuniões regulares com os respetivos orientadores.

Dos cursos de terceiro ciclo oferecidos pelo Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, consta o Programa Doutoral em Educação, que dura 6 semestres e abarca a área científica de Ciências da Educação. Ocorre em horário diurno e está vinculado ao Departamento de Educação.

O Doutoramento em Educação tem diversos objetivos, tais como: i) Desenvolver conhecimento teórico original sobre os fundamentos e as práticas e ensino, formação e desenvolvimento de organizações educativas; ii) Contribuir para a qualificação de profissionais nos domínios da educação e formação, aos diversos níveis do sistema educativo e/ou formativo, na sua área profissional de especialidade e em áreas curriculares transversais, promovendo a transferabilidade de conhecimento; iii) Favorecer o exercício da investigação, sobre bases interdisciplinares no seio do centro de I&D/CIDTFF, pautada por padrões de excelência académica, de exigência ética e de inovação; iv) Estimular a sistematização contínua e a produção de conhecimentos originais e a sua divulgação, a nível nacional e internacional, em comunidades científicas/académicas com créditos reconhecidos no domínio das áreas científicas do curso; v) Estimular o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida, promovendo o progresso tecnológico, social, cultural e educacional.

O Doutoramento em questão oferece aos estudantes a possibilidade de seguirem diferentes percursos: Administração e Políticas Educacionais, Didática e Desenvolvimento Curricular, Diversidade e Educação Especial, História e Teoria da Educação, Psicologia da Educação e, por último, Supervisão e Avaliação.

Desses percursos, interessa-nos o de Didática e Desenvolvimento Curricular, cujas disciplinas formadoras são: Didática e Desenvolvimento Curricular I (1º ano/1º semestre); Didática e Desenvolvimento Curricular II (2º ano/1º semestre); Metodologias de Investigação em Educação (2º ano/1º semestre).

Nenhuma das disciplinas em questão se volta especificamente para o ensino de língua portuguesa. Mesmo assim, por tratarem da formação do professor de um modo geral, merecem a nossa atenção.

A disciplina *Didática e Desenvolvimento Curricular 1* contempla a área científica da Didática e oferece 12 créditos. Possui os seguintes objetivos: i) Refletir sobre orientações de política educativa europeia e suas implicações para o sistema educativo nacional, incidindo no domínio da Didática; ii) Discutir o conceito e a natureza da Didática como espaço de investigação, formação e intervenção de interface, socialmente comprometido e relevante para as práticas educativas; iii) Desenvolver quadros conceptuais, epistemologicamente fundamentados, no domínio da Didática; iv) Participar em espaços críticos de diálogo com a didática e seus atores, como forma de compreender a matriz e natureza do trabalho didático, para nele se vir a integrar; v) Desenvolver culturas de interação entre profissionais de educação que intervêm em espaços diferenciados, contribuindo para uma perspetiva mais integradora e complexa de abordagem das práticas profissionais; vi) Envolver-se num percurso de desenvolvimento profissional autónomo, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizadora da dimensão investigativa na acção profissional.

Os conteúdos selecionados para discussão no âmbito desta UC são: i) Diretrizes e perspectivas de política europeia relativas à educação e formação; ii) Epistemologia da Ciência – um contributo para a compreensão da construção do conhecimento em Didática; iii) Didática: configurações de um campo disciplinar: natureza, objecto, projeto, dimensões, (re)posicionamentos epistemológicos, relações disciplinares; iv) Didáctica e sociedade: para uma ciência implicada e comprometida; v) Da construção do conhecimento em Didática enquanto “empresa coletiva” (atores): culturas de colaboração e comunidades de prática; vi) Do conteúdo: reconfigurações epistemológicas da Didática e conceitos emergentes (sustentabilidade e intercompreensão); vii) Novos cenários de intervenção: a Aprendizagem ao Longo da Vida e os espaços educativos não formais; viii) Didática e Currículo: que interações?; ix) Novas interações epistemológicas: o caso das neurociências.

De acordo com as informações disponibilizadas no sítio da UA, as metodologias de ensino adotadas na disciplina são de tipo teórico-expositivo (combinadas com estratégias de discussão e diálogo) e prático, de desenvolvimento autónomo (individual ou colaborativo) de pesquisa e de reflexão. Procura-se ainda fomentar espaços alargados de debate pelo que, sempre que relevante, se convida, para dinamizar algumas sessões, especialistas reconhecidos no âmbito dos tópicos em estudo. As plataformas de e-learning apoiarão estas estratégias.

A avaliação, por sua vez, é contínua, formativa e sumativa, individual e em pares e com recurso a instrumentos diversificados, que incidem: num comentário crítico e fundamentado na bibliografia a uma das sessões presenciais, procurando articulações com outras e evidenciando a relevância dos conteúdos temáticos abordados; na apresentação e discussão (em par) de uma monografia no âmbito dos conteúdos da UC,

que evidencie sistematização e fundamentação teórico-conceitual, capacidade de análise de informação, bem como criatividade e originalidade.

A disciplina formadora *Didática e Desenvolvimento Curricular II* também está associada à área científica da Didática e oferece 10 créditos. Tem como objetivos: i) Aprofundar uma visão crítica sobre o percurso epistemológico da área da Didática Específica, nomeadamente identificando potencialidades e constrangimentos, no âmbito de uma perspetiva social e praxeológica do saber didático; ii) Desenvolver competências de pesquisa, análise e sistematização de textos de investigação didática, com vista ao aprofundamento de referenciais teóricos; iii) Desenvolver o tema em estudo do projeto de cada estudante, do ponto de vista da sua dimensão teórica, assegurando o seu contributo para o desenvolvimento de conhecimento em didática; iv) Construir o primeiro referencial teórico do tema em estudo por cada estudante; v) Aprofundar temáticas transversais aos diferentes temas a estudar por cada estudante; vi) Desenvolver competências de escrita académica e de trabalho colaborativo.

Conforme indicações no sítio da UA, essa unidade curricular desempenha um papel fundamental na aproximação dos estudantes a uma postura de reflexão crítica sistemática, informada nos processos e conteúdos que configuram o domínio disciplinar da Didática da especialidade, no sentido do aprofundamento de competências avançadas em domínios como o académico e o profissional. De igual modo, se valorizam competências investigativas, privilegiando-se o estabelecimento de uma relação crítica, de revisão de literatura e consolidação de quadros teóricos, com a investigação didática, através de leitura, análise e sistematização de trabalhos publicados neste quadro. Em resumo, pretende-se que esta unidade curricular se constitua como um espaço de conhecimento aprofundado, articulado, sistematizado e crítico do campo disciplinar da Didática Específica, e de convergência para o desenvolvimento dos projetos de doutoramento dos estudantes.

Quanto à avaliação da aprendizagem, nesta unidade curricular ela se dá tendo por base os seguintes parâmetros (componente individual e de grupo): participação, empenho, apresentações orais no decorrer desta unidade curricular (30%); apresentação de relatório escrito e discussão final (70%). O relatório terá uma dimensão elaborada em grupo (versando um tema transversal aos projetos individuais de cada elemento do grupo) e uma individual (evidenciando: a) a articulação entre o tema transversal e o tema do estudante e b) o referencial teórico do tema individual).

No que se refere à metodologia, esta unidade curricular desenvolve-se num regime de *b-learning*, com recurso às plataformas Moodle e Redes. Deste modo, haverá sessões presenciais e a distância. As sessões presenciais centram-se: a) na explicitação e partilha do tema em desenvolvimento por cada estudante, no que concerne a sua dimensão teórica; b) na busca e aprofundamento de temas transversais aos diferentes projetos; e c) no desenvolvimento desses temas.

Como podemos perceber, essas disciplinas foram pensadas para favorecer uma formação sólida do professor, com base no desenvolvimento de competências e na construção autónoma de conhecimentos.

3.2. Caracterização metodológica do estudo

Sabemos que a realidade não pode ser adaptada à metodologia de pesquisa utilizada. E sabemos também, como destaca Demo (1988, p. 333), que é necessário *saber formalizar, no sentido da sistematização, da análise ordenada, da coleta disciplinada*, ou seja, é preciso fazer um planeamento cuidadoso, que esclareça os passos e as ações pertinentes ao alcance dos objetivos.

Parte desse planeamento diz respeito à escolha do paradigma orientador da pesquisa. Assim sendo, devido à natureza do nosso objeto de estudo, optámos pela pesquisa qualitativa.

Este estudo caracterizou-se como qualitativo, uma vez que as pesquisas desse tipo dedicam-se, conforme destaca Chizzotti (2006, p. 69), *à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão*.

Ainda segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre o sujeito e o objeto, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nesses termos, ela era o tipo mais indicado para uma pesquisa como a nossa, na qual o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os acontecimentos, atribuindo-lhes significados, e o objeto de estudo não é inerte e neutro, mas possuidor de múltiplos significados.

Para Neves (1996, p. 1), o foco de interesse da pesquisa qualitativa *é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados*.

Sendo assim, explica-se a nossa opção por esse tipo de pesquisa, que é rico, não somente nos procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados, mas também na produção de significados. Como destaca Duarte (2002, p. 151), os métodos qualitativos fornecem dados muito significativos, complexos e densos, ou seja, um material que *precisa ser organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa. É um trabalho árduo e, numa primeira etapa, mais 'braçal' do que propriamente analítico*.

Sabendo disso, optámos por analisar e interpretar os dados coletados à luz da Análise de conteúdo.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 214), o princípio da análise de conteúdo *consiste em desmontar a estrutura e os elementos de um conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação*. Ainda de acordo com estes autores, ela não só pode se aplicar a uma grande variedade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc. Porém, os autores (Laville & Dione, 1999, p. 216), alertam para o fato de que *a análise de conteúdo não é um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente*

balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo. Assim, pode-se, no máximo, descrever certos momentos dele, fases que, na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior das quais o pesquisador deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de prudência crítica...

Bardin (1977, p. 42), uma das maiores referências nos estudos da Análise de Conteúdo, define essa abordagem como *um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens.*

Ainda para a autora (Bardin, 1977, p. 9), essa abordagem metodológica remete a *um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...) Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.*

Sabendo, então, como o nosso estudo foi caracterizado e como os dados recolhidos foram analisados, observemos quais instrumentos foram utilizados para o levantamento desses dados.

3.2.1. Objetivos e questões de investigação

Com o nosso objetivo, visávamos identificar e caracterizar as representações de estudantes a frequentar um segundo ciclo de estudos de Bolonha sobre:

- O papel do manual didático no ensino-aprendizagem da língua portuguesa;
- As características que um manual didático deve ter para contribuir para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática;
- O uso do manual didático de Português na sala de aula.

Nesse contexto, procurou-se obter resposta para a seguinte questão de investigação: Que representações evidenciam estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um segundo ciclo de estudos de Bolonha sobre

- O conceito de manual didático?
- A importância/necessidade de utilizar o manual didático?
- Vantagens e desvantagens do uso do manual didático?
- Uso do manual didático em sala de aula?

3.2.2. Opções metodológicas

Realizámos um estudo de natureza qualitativa. A opção por esse tipo de pesquisa se deu pelo fato de os dados coletados serem bastante ricos na produção de significados, além de serem também ricos os procedimentos e os instrumentos de aproximação dos dados.

Os sujeitos foram 4 estudantes inscritas na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1, incluída no plano de estudos do 2º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Houve também a participação de 3 docentes e/ou investigadoras do Departamento de Educação da mesma instituição.

Para implementá-lo, utilizámos diferentes instrumentos de recolha de dados.

Para abordar as estudantes, aplicámos, inicialmente, um questionário e, em seguida, uma ficha, de modo a complementar as informações obtidas a partir do questionário, que diziam respeito às suas representações iniciais sobre vários aspetos da problemática tratada no nosso estudo.

No decorrer da disciplina, as estudantes participaram de um fórum de discussão online com a temática do manual didático e do seu uso. Intitulado *Manuais e operacionalização da transversalidade da língua portuguesa*. Este fórum destinava-se à reflexão e discussão acerca de temas voltados ao manual escolar na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, bem como ao desenvolvimento de competências em comunicação escrita na escolarização formal, que, atualmente, em Portugal, tem início no 1º Ciclo do Ensino Básico.

As atividades do fórum online tiveram início nas primeiras aulas da unidade curricular e continuaram durante várias seções da disciplina.

Para encerrar a abordagem desta temática no âmbito da unidade curricular, as estudantes produziram uma reflexão escrita individual sobre o manual e a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, de modo a explicitar os conhecimentos construídos acerca dessa temática a partir do fórum online. A sua análise permitiu-nos obter informação relativa às suas representações iniciais sobre aspetos da problemática abordada no nosso estudo, bem como à evolução dessas representações.

Para abordar os docentes e/ou investigadores, elaborámos um guião para lhes fazer entrevistas semiestruturadas sobre o tema *Formação inicial de professores e uso do manual didático de Português*, que teve como objetivo recolher elementos que permitissem apresentar a opinião deles sobre vários aspetos relacionados com:

- A sua formação, no caso do investigador (que foi apenas 1 entrevistado);
- A sua formação e a sua atuação em sala de aula, no caso dos docentes (que foram 2 entrevistados).

De posse dos dados, buscamos interpretá-los “desmontando” sua estrutura e seus elementos, a fim de identificar características e categorias e extrair significação (Laville & Dione, 1999). Para tanto, utilizamos a Análise de Conteúdo.

3.2.3. Instrumentos de recolha dos dados

Como já foi referido, os instrumentos utilizados para coletar os dados importantes ao estudo foram de quatro tipos diferentes: questionário, ficha, reflexão crítica individual e entrevista.

Os três primeiros dirigiram-se às 4 estudantes da Universidade de Aveiro que participaram no nosso estudo. A entrevista foi aplicada a docentes e/ou investigadores do Departamento de Educação da mesma instituição.

Como sabemos, as pesquisas qualitativas são *caracteristicamente multimetodológicas* (Alves-Mazotti & Gewandszadner, 2004, p. 163), ou seja, podem contemplar uma grande diversidade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. No caso desse estudo, utilizamos esses diferentes instrumentos por motivos também distintos, os quais explicamos a seguir.

O questionário foi o primeiro instrumento a ser utilizado na coleta dos dados. Sua escolha deu-se por garantir o uso eficiente do tempo e uma alta taxa de retorno (Moreira

& Callefe, 2006). Através dele, foi possível colher os dados iniciais que serviram de base para a aplicação dos instrumentos seguintes.

A ficha foi o segundo instrumento aplicado. Sua utilização se deu por ter havido a necessidade de complementação de alguns dados, que não possível coletar mediante o recurso ao questionário.

A reflexão crítica individual foi o último instrumento de coleta de dados aplicado aos estudantes, pois exigia que os mesmos houvessem passado pelas discussões acerca da temática do manual didático e do seu uso ocorridas graças ao recurso a um fórum de discussão online sobre esta temática criado pela nossa orientadora, de modo que, na escrita dessa reflexão, pudessem expressar todo o aprendizado.

A entrevista, técnica de aproximação e coleta de dados bastante utilizada nas pesquisas qualitativas, foi o único instrumento aplicado aos investigadores e/ou docentes. Optámos por esse instrumento para abordarmos os professores, porque, de acordo com Minayo (1998, p. 108), é uma técnica importante, dado fornecer *informações ao nível mais profundo da realidade que os cientistas sociais costumam denominar 'subjativos'. Só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.*

Vejam, a partir de agora, como esteve constituído cada um desses instrumentos e como se deu sua aplicação.

3.2.3.1. Para os estudantes

Para recolher os dados junto aos estudantes, utilizamos três instrumentos, como já dissemos: o questionário, a ficha e a reflexão escrita individual.

A) Questionário

Com o objetivo de recolher informações relativas às representações sobre o manual didático, seu uso (ou não) e as características que este precisa de ter para contribuir para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, construímos um questionário (cf. Anexo 1) destinado a futuros profissionais da Educação a frequentar um segundo ciclo de Bolonha.

Este questionário compreendia 23 perguntas e estava dividido em três partes.

A Parte I, intitulada *Dados pessoais*, destinava-se a recolher informação que permitisse caracterizar os inquiridos, tendo em conta:

- O género (Questão 1),
- A idade (Questão 2),
- O nível sociocultural, associado ao nível de escolaridade do pai e da mãe (Questões 4 e 5, respetivamente) e à sua profissão (Questões 6 e 7, respetivamente).

Foram ainda incluídas algumas perguntas que visavam determinar se estes teriam sempre vivido em Portugal ou se, pelo contrário, tinham passado alguma parte da sua vida no estrangeiro, situação frequente entre a população portuguesa (Questões 3 e 3.1.).

A Parte II – *Percorso Académico* – debruçava-se sobre as experiências de formação que os inquiridos já tinham vivido, incluindo questões sobre:

- Razões da escolha do curso de segundo ciclo de Bolonha que estavam a frequentar (Questão 8);
- Outros cursos que tivessem frequentado anteriormente, equivalentes ou de natureza diferente (Questões 9, 9.1. e 9.2.);

- Que vantagens esperavam retirar dessa outra formação (Questão 9.3.);
- Que outras vivências suas poderiam ter alguma influência naquele momento do seu percurso académico (Questões 11, 11.1., 11.2., 12, 12.1., 12.2.);
- Que expectativas tinham relativamente à UC em que foi desenvolvido o nosso estudo (Questões 10 e 10.1., 13 e 13.1.).

A Parte III – intitulada *Ensino da língua portuguesa e uso do manual didático* – versava sobre tópicos mais específicos, tais como:

- Principais características do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa que tinham vivido e papel que o manual didático desempenhava nesse contexto (Questões 14.1., 14.2., 14.3., 14.4., 15, 16.1., 16.2., 16.3., 16.4., 17, 18, 19);
- Como lhes parecia que deveria ser utilizado (Questão 20);
- As características que um manual didático deve ter para permitir operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática (Questão 21);
- Pontos fortes e fracos dos manuais didáticos de Língua Portuguesa que conheciam (Questões 22 e 23, respetivamente).

O questionário foi constituído por questões de diferentes naturezas: abertas e fechadas.

As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, dando-lhe liberdade de expressão. Como destaca Chagas (2000, p. 6), permitem que os respondentes *fiquem livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas*. Para o autor, ao utilizarmos questões abertas nos questionários, devemos partir das questões gerais para as específicas, bem como obter informações gerais e esclarecimentos, a partir de indagações pormenorizadas (“Por quê?”, por exemplo).

As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. Como salienta o mesmo autor (Chagas, 2000, p. 7), nesse tipo de questão, *cada respondente deverá identificar apenas uma opção que represente corretamente sua resposta, ou seja, a escolha de uma alternativa deve excluir todas as demais*. Ainda para o autor, incluir a alternativa “Outros. Quais?” ajuda a garantir a inclusão de algum aspeto que as alternativas não tenham contemplado. Ainda sobre as questões fechadas, vale destacar que elas podem utilizar escala, que é necessária quando se pretende medir aspetos como atitudes ou opiniões do público-alvo.

Também é usual aparecerem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto.

É o caso do nosso questionário, que incluía:

- Questões abertas (Questões 2, 3.1, 8, 9.1, 9.2, 9.3, 10, 10.1, 11.1, 11.2, 12.1, 12.2, 13, 13.1, 14, 14.1, 14.2, 14.3, 14.4, 16, 17, 19, 22, 23);
- Questões fechadas (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 9.2, 11, 12, 15, 18, 20, 21).

É ainda de referir que usámos uma escala nas questões 15 e 21, solicitando que as estudantes indicassem de 1 a 4 a classificação mais adequada à cada categoria indicada.

Como já foi referido, as respostas às perguntas incluídas neste questionário foram analisadas segundo o princípio da Análise de Conteúdo.

Vale destacar a relevância da reflexão acerca de tais questões, uma vez que a evolução do sistema educativo consagrou o manual didático *como instrumento central dos processos de ensino e de aprendizagem para gerações sucessivas de crianças e jovens, em Portugal como noutros países* (Martins, 2012, p. 105) e que, por esse motivo, é essencial termos consciência das suas características e do seu papel na operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa.

B) Ficha

Após a aplicação do questionário, percebemos que havia informações sobre o manual didático e o seu uso que precisavam ser consideradas e que as questões desse instrumento não tinham sido suficientes para captá-las. Sendo assim, desenvolvemos um outro instrumento de coleta de dados – a ficha (cf. Anexo 2) – que teve como objetivo principal levar as estudantes a refletirem sobre o modo como encaravam o seu futuro público no que dizia respeito ao uso do manual didático, bem como sobre práticas educativas relacionadas com o recurso a este material didático, que pretendiam adotar enquanto futuras profissionais de Educação.

A ficha era formada por sete questões, sendo seis abertas e uma fechada. Começámos por pedir às estudantes indicassem quatro palavras que, na opinião delas, se relacionassem com o conceito de manual didático e as ordenassem da mais importante para a menos importante, segundo a importância que lhes atribuíam (Questão 1). Nas demais questões, solicitámos a opinião delas em relação à importância/necessidade de utilizar o manual didático de Português na sala de aula (Questão 2), às vantagens e desvantagens do uso do manual didático (Questões 3 e 4, respetivamente) e ao uso que é feito desse material no 1º Ciclo do Ensino Básico (Questão 5). Na questão seguinte (Questão 6), perguntámos se elas tencionavam utilizar o manual didático de Português na sua prática. Nesse caso, elas teriam que assinalar “sim” ou “não”. Caso a resposta fosse afirmativa, na última questão (Questão 7), deveriam explicar como pensavam fazê-lo.

C) Reflexão escrita individual

Além do questionário e da ficha, utilizámos mais um instrumento para coletar impressões das estudantes sobre o manual didático de Português: a reflexão escrita individual, que consistiu na produção escrita, pelas estudantes, de um comentário crítico individual relativo ao seu percurso no Fórum *Manuais e Operacionalização da Transversalidade da Língua Portuguesa*, no âmbito do qual tinham refletido e discutido sobre os manuais didáticos e seu uso.

Elas deveriam produzir essa reflexão considerando os seguintes tópicos, organizados em três blocos (cf. Anexo 3):

i) No Bloco A, aprendizagens realizadas sobre:

- Conceito de manual didático, apoiando-se em quatro palavras que relacionassem com este recurso, ordenando-as segundo a importância que lhes atribuissem (da mais importante para a menos importante) (Tópico 1);
- Vantagens e desvantagens do uso do manual escolar (Tópico 2);
- Características de um manual didático eficaz na operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa (Tópico 3);

- Papel do manual escolar de Língua Portuguesa na abordagem transversal do seu ensino/aprendizagem (Tópico 4);
 - Seu contributo para o desenvolvimento integrado de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática (Tópico 5).
- ii) No Bloco B, a integração do manual didático de Português nas suas práticas futuras.
- iii) No Bloco C, outros aspetos não contemplados nos blocos ou questões anteriores e que pudessem ainda ser considerados.

3.2.3.2. Para os docentes e/ou investigadores

Para coletar os dados junto aos docentes e/ou investigadores, utilizámos a entrevista, que foi realizada com três pessoas, sendo duas docentes e investigadoras e uma investigadora (doravante designadas por DI1, DI2 e I). Com o tema *Formação inicial de professores e uso do manual didático de Português*, teve como objetivo recolher elementos que permitissem apresentar a opinião dos entrevistados sobre vários aspetos relacionados desde a formação do entrevistado até à sua atuação em sala de aula, no caso dos docentes, e ao uso do manual didático de Português.

O guião da entrevista estava dividido em cinco blocos diferentes, cada um deles com objetivos, questões e tópicos específicos (cf. Anexo 4):

I) O primeiro incluía cinco questões com o objetivo de legitimar a entrevista, lembrando ao entrevistado o tema e os objetivos do trabalho, solicitar a sua colaboração, consciencializá-lo da importância do seu contributo para o estudo, assegurar a confidencialidade e dar-lhe a oportunidade de fazer perguntas, de modo a diminuir alguns constrangimentos e dúvidas;

ii) O segundo bloco referia-se à caracterização dos inquiridos e incluía questões relativas a aspetos como a idade, as suas habilitações académicas e profissionais (formação científica e pedagógica), experiências de ensino e investigação e outras experiências relevantes a serem consideradas;

iii) Adentrando mais especificamente à temática da entrevista, o terceiro bloco era composto por duas questões e tinha como finalidade identificar e caracterizar o conceito de manual didático, solicitando aos entrevistados que indicassem 4 palavras que relacionassem com o esse instrumento, as ordenassem por ordem decrescente de importância e justificassem a ordenação feita;

iv) o quarto bloco, composto por sete questões, levantava a discussão sobre o uso do manual didático, propondo reflexões sobre aspetos como:

- As vantagens e desvantagens do uso desse material;
- O seu papel na abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa;
- As características do manual didático de Português favoráveis à operacionalização da sua transversalidade;
- O contributo do manual didático de Português para o desenvolvimento integrado de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática;
- O uso do manual didático de Português feito pelos professores dos vários níveis de escolaridade;

- A influência da discussão desta temática na formação inicial e/ou contínua dos professores.

v) Por fim, o quinto e último bloco versava sobre o papel da formação inicial de professores no conhecimento e no uso do manual didático e sobre as estratégias usadas na abordagem desta temática, tendo como objetivo refletir sobre a importância atribuída à discussão em torno do manual didático na formação inicial de professores de Português. As suas seis questões tratavam:

- Da lecionação de unidades curriculares de didática;
- Da importância dessas unidades curriculares na formação de professores de Português;
- Da relevância da discussão sobre o uso do manual didático nesse contexto formativo, do lugar ocupado por essa temática no programa da(s) unidade(s) curricular(es) lecionadas pelas entrevistadas;
- Do modo como deveria ser proposta essa discussão.

3.3. Implementação

Conhecendo o estudo, seus objetivos e metodologia, partamos para descrição da sua implementação, ou seja, do modo como se deu a aplicação dos instrumentos de recolha de dados (questionário, ficha, reflexão crítica individual e entrevista).

3.3.1. Junto dos estudantes

3.3.1.1. Questionário

A sua aplicação ocorreu no dia 27 de fevereiro, a quatro futuras educadoras de infância e professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas estudantes estavam inscritas na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1, incluída no plano de estudos do 2º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, como já destacado.

A pesquisa e seus objetivos foram apresentados às estudantes durante a aula, bem como o conteúdo do questionário, para que elas pudessem sanar dúvidas. As estudantes ficaram encarregadas de responder ao questionário e enviar posteriormente por e-mail. Tal envio ocorreu ainda na mesma data.

3.3.1.2. Ficha

Foi aplicada na semana seguinte, a 6 de março de 2014.

Da mesma forma, foram apresentados os objetivos de tal instrumento e ele foi lido em voz alta, para que as estudantes percebessem as questões e esclarecessem quaisquer dúvidas. A ficha preenchida também foi enviada por e-mail.

3.3.1.3. Fórum de discussão online

O Fórum *Manuais e operacionalização da transversalidade da língua portuguesa* destinava-se à reflexão e discussão sobre diversos temas relacionados com o recurso ao manual didático de Português na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, associada ao desenvolvimento de competências em comunicação escrita na

escolarização formal, que, atualmente, em Portugal, tem início no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esse fórum, que deveria ser realizado em duplas de estudantes, foi apresentado no início da unidade curricular e teve suas atividades ocorridas durante várias sessões da disciplina. Estava organizado da seguinte forma:

i) Dividia-se em quatro subtemas:

- Tema 1: *A linguagem escrita e a escolarização*;
- Tema 2: *Usar ou não usar o manual? Eis a questão!*;
- Tema 3: *Características de um manual eficaz na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa*;
- Tema 4: *Como usar o manual escolar*;

ii) Cada um dos subtemas apresentava quatro tópicos, com atividades orientadoras da discussão; em cada tópico, seriam realizadas atividades diferentes, ora individuais, ora em grupo, de modo que o conhecimento construído pudesse ser compartilhado com/por todos;

iii) Os tópicos sugeriam as seguintes atividades:

- Tópico 1: Partindo de uma afirmação dada anteriormente, seriam propostos diversos pontos de reflexão, estritamente relacionados aos subtemas, que deveriam ser discutidos com os restantes participantes. A partir disso, as estudantes deveriam deixar comentários sobre cada tema, além de comentar, também, as respostas dadas pelos seus colegas.
- Tópico 2: Com base nas interações que tinham tido lugar no decurso do Tópico 1, o grupo deveria elaborar um quadro que reunisse as conceções dos participantes sobre os temas apresentados no Tópico 1. A esse quadro, seria dado o título *Tópico 2 – Conceções dos alunos*.
- Tópico 3: De seguida, todos os participantes deveriam confrontar a informação que tinham reunido sobre o tópico em análise com a referida por autores relevantes neste domínio. Após a leitura individual da informação de autores de destaque, cada participante do grupo deveria comentar a sua leitura com os restantes colegas.
- Tópico 4: Com base nas interações que tinham lugar no Tópico 3, o grupo deveria fazer um novo quadro correspondendo a uma versão reformulada do que foi apresentado no Tópico 2. Esse novo quadro teria como título *Tópico 4 – Versão reformulada*.

As discussões propostas no fórum ocorreram em diferentes datas, de modo que as estudantes pudessem, a cada nova seção, deparar-se com uma nova questão e aprofundar os conhecimentos acerca do tema mais geral.

O fórum foi aplicado nas seguintes datas: a primeira secção, no dia 6 de março de 2014; outras duas, nos dias 13 e 20 de março de 2014; a secção final, no dia 27 de março de 2014.

Só depois ocorreu a entrega das reflexões escritas individuais sobre as discussões propostas no tal fórum.

3.3.1.4. Reflexão escrita individual

As respostas ao questionário, à ficha e ao fórum serviram de base para a constituição, pelas estudantes, de uma reflexão escrita individual. Assim, foi-lhes proposto que produzissem um texto de modo a responder a questões voltadas para as discussões travadas durante as aulas sobre o manual didático e o seu uso.

As estudantes elaboraram suas reflexões e enviaram via e-mail na data acordada.

3.3.2. Junto dos docentes e/ou investigadores

Como já foi referido, também realizámos entrevistas com três docentes e/ou investigadoras do Departamento de Educação da UA.

Estas foram realizadas em datas diferentes, de acordo com a disponibilidade das inquiridas, e em locais também eleito por elas. Assim, entrevistámos: i) DI1, a 31 de março de 2014, às 15h30, em seu gabinete, durante 43 minutos e 47 segundos; DI2, a 4 de abril de 2014, às 11h30, em seu gabinete, durante 33 minutos e 27 segundos; I, a 7 de abril de 2014, às 9h30, em uma sala de aula do Departamento de Educação, durante 44 minutos e 12 segundos.

As entrevistas foram gravadas em ferramenta apropriada, transcritas e enviadas para as inquiridas via email para validação. Após terem sido validadas, puderam ser objeto de análise.

Vejamos, a partir de agora, as discussões acerca dos dados analisados.

3.4. Análise dos dados e interpretação dos resultados

3.4.1. Estudantes

Nesta seção, trataremos da análise das respostas das estudantes ao questionário e à ficha e dos textos correspondentes à reflexão escrita individual.

3.4.1.1. Caracterização dos inquiridos

Recolhemos as respostas de quatro estudantes do género feminino, com idades que variavam entre os 22 e os 36 anos (duas estudantes de 22 anos, doravante designadas por A2 e A4, uma de 29, doravante designada por A1, e uma de 36, doravante designada por A3).

Com base nas respostas dadas às perguntas da primeira parte do questionário, pudemos constatar que todas as estudantes residiam em Portugal. No entanto, duas delas tinham residido parte de sua vida em outros países, a saber:

- Em França, ainda na infância, quando tinha de 0 a 6 anos (A3);
- Em Espanha, já aos 20 anos, por 6 (seis) meses, dentro do Programa Erasmus (A4).

No que se refere ao estatuto sociocultural das participantes, podemos salientar que seus pais possuíam diferentes níveis de escolaridade (desde o 4º ano até o Bacharelato) e atuavam/tinham atuado nos diversos sectores da economia (sobretudo no Sector Secundário).

No que diz respeito ao percurso académico das alunas inquiridas, pudemos observar que elas não tinham tido vivência de outros cursos, para além da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro.

Eram várias as motivações que as tinham levado a cursar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Dar continuidade à formação e entrar no mundo do trabalho foram algumas delas, como podemos perceber nas falas seguintes: *“No final do secundário desejei entrar no mundo do trabalho, e com o passar do tempo o gosto e desejo foi aumentado e o objetivo era ir mais além.”* (A1); *“Para dar continuidade à minha formação, visto que o meu objetivo profissional é ser Educadora de Infância.”* (A2); *“A inscrição no mestrado foi realizada uma vez que, somente a licenciatura não chegava para atingir o nível profissional que pretendo alcançar.”* (A4).

Houve também motivações relacionadas ao desejo de seguir a profissão de Educadora de Infância e à preferência por essa área de atuação, como podemos observar nas falas seguintes: *“Desde pequena que tenho o desejo de seguir este curso. Neste sentido, o meu secundário foi efetuado numa escola profissional, cujo curso era Técnico-Auxiliar de Ação Educativa (...) Dai, inscrevi, entrei e comecei o meu percurso académico. Nunca é tarde para começar.”* (A1); *“Porque sempre desejei ser educadora de Infância.”* (A3); *“(…) tenho preferência pelo ensino no pré-escolar, daí ter optado por este mestrado.”* (A4).

Essas motivações parecem remeter, em primeiro lugar, à necessidade premente e atual de adentrar o mundo do trabalho. Isso é compreensível sobretudo se considerarmos que a educação, como destacam Alves, Centeno e Novo (2010, p. 9-10) *está no primado das decisões individuais e é, certamente, aquela que tem maior impacto na produtividade do trabalho e por conseguinte no retorno que os trabalhadores obtêm no mercado de trabalho sob a forma de salários mais elevados.* Sendo assim, cursar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico é um diferencial para quem busca atuar na área da Educação de Infância.

Remetem, em segundo lugar, a *um gosto e uma sensibilidade genuína relativamente às crianças* (Portugal, 2001, p. 164). Elas preocupam-se com o fato de exercerem uma profissão com a qual se identificam, o que é positivo, pois, como coloca Alves (2006), sentir-se bem no e com o trabalho, desenvolvendo uma atividade profissional que possibilite algum tipo de reconhecimento e identificação pessoal, é uma das condições para a qualidade da educação em geral e, mais ainda da educação infantil, que se caracteriza por um elevado nível de envolvimento afetivo-emocional com os educandos.

As estudantes foram também questionadas sobre as expectativas que alimentavam em relação à unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1 e sobre o porquê dessas expectativas. As respostas foram bastante positivas e versaram sobre: a necessidade de perceber melhor o papel do educador/professor em contexto, colmatar falhas de formação, adquirir conhecimentos e experiências relevantes para o futuro profissional e prática na resolução de problemas e ter maior contato com a realidade educativa. Isso é verificável nos trechos que se seguem: *“As expectativas em relação à unidade curricular de Prática Pedagógica são bastante elevadas (porque) Conhecer diferentes contextos e diferentes realidades é bom para o nosso futuro e para a nossa entrada no mundo de trabalho nessa realidade nova. É, no meu entender, um enriquecimento para nós próprias.”* (A1); *“Espero poder adquirir conhecimentos e experiências relevantes para o meu futuro profissional, levando comigo prática na resolução de problemas, obstáculos e dificuldades que possam surgir durante a prática*

pedagógica. Porque quero e espero exercer a minha futura profissão com o maior êxito possível.” (A2); “As minhas expectativas são no sentido de ter um maior contacto com a realidade educativa e adquirir experiência enquanto profissional e não mera espetadora. Porque considero que essa experiência é fundamental para poder entrar no mundo do trabalho nesta área.” (A3); “Sendo a primeira vez que frequento esta unidade curricular espero que esta me ajude a perceber melhor o papel tanto do educador como do professor em contexto. Espero ainda que me ajude a colmatar as minhas falhas ajudando-me a melhorá-las.” (A4).

O que as estudantes esperavam dessa unidade curricular tem estreita relação com o que ela deve realmente promover: aproximar os professores em formação da prática profissional que irão exercer. Essa é a essência das “disciplinas formadoras”, assim nomeadas por Gatti e Nunes (2009), que são de grande relevância para o entendimento do quadro formativo teórico-prático que está sendo proposto aos futuros professores, uma vez que é sobretudo no âmbito delas que se encontram os conteúdos mais intimamente relacionados com o trabalho que deverão realizar no exercício efetivo da sua função. O papel dessas disciplinas é imprescindível, porque elas representam, como já destacámos, a relação teoria e prática, que remete à aprendizagem da transposição didática, decisiva para o professor em formação.

Quando trouxeram à tona a ideia de que cursar essa UC iria trazer-lhes experiência, A2 e A3, por exemplo, demonstraram estar preocupadas com o desenvolvimento de competências que só a relação teoria-prática proposta em disciplinas dessa natureza pode promover. Como salienta Mello (2000, p. 105), *competências são formadas pela experiência, portanto esse processo deve ocorrer necessariamente em situações concretas*, contextualizadas. O mesmo pareciam pensar A2 e A4, ao destacarem, em suas falas, que esperavam, no âmbito da UC, adquirir prática na resolução de problemas, obstáculos e dificuldades e colmatar suas falhas de formação, uma vez que a prática, ainda segundo a autora referida, *tem o sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto do ensino de crianças e adolescentes em escolas de educação básica. (ibidem)* A relevância da prática decorre do significado que se dá à competência do professor para ensinar e fazer aprender.

Destacamos, ainda, nas falas de A1 e A4, no que se referia a *“conhecer diferentes contextos”* e *“perceber melhor o papel do educador em contexto”*, que a prática, essência da unidade curricular em questão, também se relaciona à *contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento das ciências que explicam o mundo da natureza e o mundo social* (Mello, 2000, p. 105). Ainda para esta autora, *competência se constrói em situação; não é o ‘conhecimento de’, muito menos ‘conhecimento sobre’, mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas. (ibidem, p. 104).*

Além da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1, três das estudantes inquiridas consideraram relevantes, neste contexto, outras disciplinas do Mestrado, porque, na sua opinião, enriqueciam a aprendizagem, preparavam para a prática e ensinavam/proporcionavam novos conhecimentos. Para A1 e A2, todas as disciplinas tinham relevância na formação que estavam a construir. Para a A3, a disciplina de Educação na Primeira Infância era a que merecia maior destaque, conforme podemos

observar em sua resposta: *“Os conteúdos dessa unidade curricular estão relacionados com uma faixa etária que me interessa particularmente e com a qual gostaria de voltar a trabalhar.”*

Além de outras unidades curriculares, as estudantes A1, A3 e A4 destacaram que havia outros aspetos de suas vivências que poderiam contribuir para a frequência de PPS A1, tais como: a experiência de trabalho num infantário, a experiência como escuteira, o fato de ser mãe, a frequência de um curso de técnica de ação educativa e o ter trabalhado numa creche. De forma bem particular, cada uma delas evidenciava as contribuições que essas vivências tinham trazido/traziam ao curso da UC em questão: *“O facto de ser mãe, ter frequentado um curso de técnica de ação educativa e de já ter trabalhado numa creche durante dois anos. Porque desde logo me permitiu aceder a um conjunto de conhecimentos e competências indispensáveis e porque foi a mais enriquecedora experiência profissional que vivi.”* (A3); *“Quanto a ser escuteira, esta atividade extracurricular, permite-me ter uma maior bagagem a lidar com crianças, uma vez que muitas vezes temos de preparar atividades para as ‘camadas’ mais jovens, e além disso, ajuda-nos a criar e a construir essas mesmas atividades, fomentando a imaginação, que na nossa profissão convém que esteja bastante desenvolvida.”* (A4).

A4 também destacou a experiência no Programa ERASMUS como sendo de grande relevância: *“O programa Erasmus permitiu-me abrir ‘horizontes’ no tema da educação, pois em Madrid, embora seja uma cidade bem perto do nosso país, olham para a educação de forma diferente. A própria formação de educadores/professores, onde estive inserida é diferente. Na minha opinião, há um maior cuidado em colocar os futuros educadores/professores, na prática. Todos os anos estes têm contato com crianças, o que lhes permite uma maior facilidade quando estão na fase final do curso, porque já passaram por imensas situações que lhes permite uma bagagem maior que a nossa.”* (A4). Essa resposta é mais uma prova de que, no curso de formação de professores, é imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida na universidade e a prática esperada do futuro professor, isso porque a experiência como aluno ao longo de toda a sua trajetória escolar é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. Segundo Brasil (2001, p. 30), *A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas.*

Então, a fim de confirmar a importância da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1 na formação das estudantes para o exercício da profissão de educadoras de infância e/ou professoras generalistas do 1º ciclo do Ensino Básico, levantámos algumas questões a respeito do seu contributo para o futuro profissional destas estudantes. Todas elas responderam afirmando que a disciplina ajudava a construir conhecimentos que preparavam para a nova etapa – o trabalho, a prática –, bem como favorecia o enfrentamento da realidade educativa enquanto ainda eram estudantes, conforme podemos perceber nos excertos seguintes: *“É sempre bom aprender mais, ou seja, é bom estar sempre a aprender e com esta unidade isso irá acontecer no meu entender. O saber passar obstáculos, as diferenças que existem nos contextos, nas crianças, no modo como se está no ativo. Tudo isto são aspetos relevantes e que, apesar de não ser muito tempo esta prática, já nos deixa preparadas para*

enfrentar a nossa nova etapa.” (A1); “(...) prática e conhecimentos na área de educação.” (A2); “Considero que esta unidade curricular é fundamental para que o primeiro contacto com a realidade não seja logo a nível profissional. Porque permite-nos enfrentar a realidade educativa enquanto ainda alunos, de forma a podermos observar antes de intervir e a intervir de forma orientada.” (A3); “Uma vez que nunca trabalhei na área, espero que esta unidade curricular me dê as bases necessárias para um bom desempenho profissional no futuro. Espero ainda que consiga melhorar algumas competências anteriormente adquiridas e colmatar todas as falhas existentes.” (A4).

É novamente visível nessas respostas a preocupação das estudantes com a prática, com a necessidade de formar-se, de preparar-se para o enfrentamento do efetivo trabalho. Isso só ressalta o papel da disciplina como realmente “formadora” (Gatti & Nunes, 2009), como aquela que aproxima e relaciona teoria e prática durante a formação do professor.

Considerando, então, as respostas dadas pelas estudantes sobre o percurso acadêmico que estavam construindo, podemos concluir que todas tinham consciência da importância, não somente da sua formação, mas da área em que iriam atuar. E isso é fundamental, pois, como destaca a Direção Geral de Educação, em seu texto *Desenvolvimento da Educação Pré-escolar em Portugal*, a educação de infância não é apenas um bem social e educativo, é também um bem cultural. Porque a cultura pressupõe aprender ao longo da vida, requer curiosidade intelectual e capacidade de resolução de problemas, exige a radicalidade de uma postura ética. Cultura quer também dizer e reconhecer a existência de sociedades plurifacetadas, multiculturais, onde se afirma a diferença, mas se garante a igualdade de oportunidades. É esta a realidade da sociedade portuguesa, a sua potencialidade. Daí, há que considerar que a qualidade da educação de infância num país pode ser caminho para uma sociedade mais humana e mais justa (cf. Direção Geral da Educação, s/d, p. 2).

3.4.1.2. Representações iniciais

Após as questões sobre o percurso acadêmico, as estudantes foram inquiridas sobre diferentes aspetos do ensino de língua portuguesa e do uso do manual didático, como já foi destacado neste relatório.

A) Características do ensino/aprendizagem da língua portuguesa experienciado

A princípio, solicitámos-lhes que caracterizassem o ensino/aprendizagem da língua portuguesa durante a sua passagem pelo 1º Ciclo do Ensino Básico, considerando os diferentes eixos de ensino da língua: compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática.

Para cada aspeto considerado, houve sempre algumas estudantes a declarar que não se lembravam desse detalhe. Isso aconteceu sobretudo com A3. Por outro lado, a maioria das respostas relativas ao uso do manual didático nas aulas não primavam muito pela diversidade de atividades, nem pela interação entre estes eixos. De antemão, já pudemos perceber que a presença do manual didático nas salas de aula sempre foi garantida, quase uma “condição” para a realização das aulas. Como lembra Batista (1999, p. 531), o manual didático *terminou por se converter na principal referência para a*

formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes.

Considerando a caracterização do ensino de língua portuguesa feita pelas estudantes em relação a cada eixo do ensino de línguas, destacamos as suas respostas, a priori, sobre o modo como se dava o ensino da compreensão leitora: *“Não me lembro muito bem, mas penso que relativamente a este ponto (...) foi de acordo com o ensino/aprendizagem das vogais/consoantes/abecedário. O que me lembro bem é o facto de utilizarmos muitas vezes os manuais. Tenho essa imagem na memória. Em todas as disciplinas eram utilizados.”* (A1); *“Através de questões existentes no Manual Didático.”* (A2); *“Nesta componente o manual era bastante utilizado. Líamos os textos apresentados no manual e, quase sempre, fazíamos as atividades sugeridas pelo manual relativamente ao texto lido.”* (A4).

Em relação ao ensino da escrita, três das informantes (A1, A3 e A4) afirmaram não se recordar das atividades realizadas. É possível, de alguma forma, associar essa ausência de lembrança ao fato de não terem realizado atividades suficientemente significativas relativas a esse domínio da língua, que as fizessem gravar na memória os momentos mais importantes. Constituiu exceção a estudante A2, no entanto, só referiu atividades relacionadas com a fase de redação. Podemos dizer que eram atividades de escrita controladas, as quais, segundo Soares (2001, p. 64), não pretendiam mais que *o emprego, pela criança, de palavras e frases que já aprendeu a escrever*. Ainda para a autora, nesses casos, o controle na escrita não se exerce apenas sobre as palavras e frases a serem utilizadas na escrita, também são controladas as próprias condições de escrita: a criança escreve sobre tema que a professora impõe, em geral obedecendo a “sugestões” que cerceiam as possibilidades de uso da escrita como forma de comunicação, de interação (Soares, 2001, p. 65).

Atualmente, apesar de atividades de redação como essas ainda existirem nas nossas salas de aula, já se tem visto práticas de uso da escrita como *situações de enunciação em que a expressão escrita se apresente como a alternativa possível ou a mais adequada para atingir um objetivo ou necessidade ou desejo de interação com um interlocutor ou interlocutores claramente identificados*. (Soares, 2001, p. 68). Ela destaca que *essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre redação – o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema – e produção de texto – o estabelecimento de interlocução com um leitor*. (ibidem).

As respostas à pergunta sobre o ensino da oralidade não foram diferentes: duas estudantes afirmaram não se recordarem das atividades com ela relacionadas (A1 e A3) e duas informaram como se dava esse ensino: *“Leitura dos textos do manual adotado.”* (A2); *“Penso que líamos os textos em voz alta.”* (A4). Nos dois casos, percebemos situações que não correspondiam ao ensino da oralidade que se espera, uma vez que pedir aos alunos que leiam textos em voz alta não significa permitir-lhes refletir sobre o uso da fala pública. Essas são situações representativas de oralização do texto escrito com fins, muitas vezes, relacionados apenas à avaliação, feita pelo professor, da leitura em voz alta feita pelo aluno. Diferentemente disso, a oralidade deve ser entendida como *“prática social interativa que se apresenta através de gêneros textuais materializados na realidade sonora em contextos que variam da formalidade à informalidade.”* (Costa, 2006, p. 18) e

não como leitura em voz alta.

De acordo com Marcuschi (1997, p. 41), ensinar oralidade não significa ensinar a falar, mas levar o aluno a perceber o que se faz quando se fala: *Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua.* Em outras palavras, Marcuschi chama atenção para o fato de as práticas escolares, muitas delas mediadas pelo manual didático, não considerarem a fala como objeto de estudo ou, quando o fazem, tratarem-na dicotomicamente em relação à escrita, como se fossem habilidades opostas. O que o autor defende é justamente o contrário: *deve-se frisar que não se trata de transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita* (Marcuschi, 1997, p. 42).

Por fim, perguntámos o que as estudantes recordavam do ensino no que se referia à gramática. Novamente, as respondentes A1 e A3 disseram não terem lembranças a respeito, enquanto A2 e A4 destacaram que o ensino que tinham tido se resumia a exercícios do manual didático e ao uso de gramática escolhida pela professora. Tal parece demonstrar também que o manual didático – seja na forma do livro de atividades, seja na forma de gramática pedagógica – estava lá, na sala de aula, incólume, ocupando posição central no trabalho do professor.

Esse modelo de ensino centrado na gramática também resiste ao tempo e ainda está presente nas nossas salas de aula. Como destaca Batista (1997, p. 10), *a gramática é, por excelência, o objeto que constitui a figura do ensino da disciplina. Ele é, desse modo, dentre os objetivos presentes na disciplina, o mais adequado às condições escolares de transmissão; outros saberes, como a leitura, a escrita, a linguagem oral, por não apresentarem o mesmo grau de adequação a essas condições, constituiriam um resíduo do processo de transmissão.*

A ideia de utilizar o manual para reproduzir esse tipo de ensino de gramática também perdura nas nossas escolas. Cabe, então, a nós buscar uma mudança de postura em relação a esse ensino de gramática, de modo que ultrapasse as barreiras dos manuais didáticos e dos exercícios de identificação e classificação e encontre os textos e os usos que estes promovem como ponto de partida.

B) Recursos didáticos utilizados nesse processo

Ainda buscando as recordações das estudantes inquiridas sobre o seu Ensino Básico, perguntámos que recursos didáticos eram utilizados nas aulas de Português que tinham frequentado e, ainda, com que frequência esses recursos eram utilizados. Para facilitar a resposta, sugerimos que usassem a seguinte escala: 1 – nunca; 2 – poucas vezes; 3 – algumas vezes; 4 – muitas vezes.

No quadro que se segue, apresentamos os resultados da análise das respostas obtidas:

Recurso didático Frequência de uso mencionada por cada estudante	Nunca utilizado	Utilizado poucas vezes	Utilizado algumas vezes	Utilizado muitas vezes
Manual didático			1	2
Obras literárias		3		
Obras para-didáticas (caderno de fichas, caderno de redação, etc.)		2		2
Obras de referência (dicionário, prontuário ortográfico etc.)			3	
Jogos educativos	1	2		
(Retro)Projektor	1	1	1	
Leitor de DVDs	2	1		
Leitor de CDs (Cassetes áudio)	2	1		
Computador com acesso à internet	2	1		
Outros (carimbos)			1	

Quadro 3 – Recursos didáticos usados nas aulas de Português e frequência do seu uso

A3 informou não lembrar-se do uso de muitos dos recursos mencionados, indicando apenas a frequência de utilização de dois deles (*Obras para-didáticas* e *Outros*).

Analisando os demais resultados indicados pelas inquiridas, vimos que, entre os recursos utilizados “Muitas vezes”, temos o manual didático, mencionado por duas informantes, como já foi destacado.

No mesmo grupo, também se incluem as obras para-didáticas (caderno de fichas, caderno de redação, etc.), também mencionadas por duas estudantes. A menção a essas obras nesse grupo certamente se deu pela importância que esses materiais possuíam – e ainda possuem – no ensino de língua portuguesa, por terem o papel de abordar assuntos paralelos às disciplinas e conteúdos do currículo regular como forma de complementação dos próprios manuais didáticos. É também através dessas obras para-didáticas que são promovidas discussões mais transversais. Para Choppin (1992, p. 17), as obras para-didáticas, de um modo geral, têm função de *resumir, intensificar ou aprofundar* um conteúdo ou temática trabalhado em sala de aula. Como o manual didático sistematiza o conhecimento e o apresenta de forma resumida, seja em termos de conteúdo ou de atividades, as obras para-didáticas acabam por ter esse papel de colaborar na atuação do próprio manual.

Na categoria “Algumas vezes”, encontramos as obras de referência (dicionário, prontuário ortográfico, etc.), apontadas por três respondentes, e, novamente, o manual didático, desta vez indicado por apenas uma informante. O (retro)projektor também aparece nessa categoria, tendo sido indicado por apenas uma estudante, bem como os carimbos, trazidos por uma das informantes como um dos “outros” recursos utilizados na sala de aula.

Dos recursos didáticos utilizados “Poucas vezes”, faziam parte:

- As obras literárias, assim indicadas por três dessas estudantes;
- As obras para-didáticas (caderno de fichas, caderno de redação, etc.) e os jogos educativos, indicados por duas delas;
- O (retro)projektor, o leitor de DVDs, CDs e cassetes áudio e o computador com acesso à internet também foram mencionados nessa categoria, sendo indicados por uma

estudante apenas;

- Por fim, no grupo dos “Nunca” utilizados, tínhamos o leitor de DVDs, o leitor de CDs/cassetes áudio e o computador com acesso à internet, indicados por duas estudantes, e o (retro)projektor, mencionado por apenas uma delas.

Como podemos perceber, o manual didático teria sido o recurso mais usado nas aulas de língua portuguesa vivenciadas por estas estudantes.

Essa afirmação foi reforçada, quando nos debruçamos sobre as respostas dadas à pergunta seguinte, na qual questionávamos qual(is) desses recursos mais contribuiu (contribuíram) para que elas desenvolvessem competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática. Qual não foi nossa surpresa ao vermos que, no caso das duas estudantes que responderam essa questão, o manual didático foi o mais citado (sendo referidas também as obras literárias, para-didáticas e de referência, mas de forma menos recorrente). Só uma estudante inquirida trouxe uma justificativa para esse fato: *“Porque do que me lembro da minha escolaridade, o Manual didático sempre esteve 100% presente no ensino/aprendizagem de todas as matérias. Não sei se era apenas opção do docente ou por falta de recursos.”* (A2).

C) O manual didático de Português

Outra resposta que reforça a ideia trazida das reflexões anteriores sobre os recursos utilizados nas aulas de Português e a posição central do livro didático no processo de ensino-aprendizagem vivenciado por estas estudantes foi dada à questão na qual indagávamos sobre a frequência do uso do manual didático nessas aulas. Para tal questão, apresentamos a escala: a) Em todas as aulas; b) Só em algumas aulas; c) Outra situação. Das três informantes que responderam, duas indicaram que esse material era utilizado “Em todas as aulas” (A1 e A2), enquanto uma informou que era utilizado “Só em algumas aulas” (A4).

Perguntamos, ainda, como poderiam ser caracterizadas as aulas em que esse recurso didático surgia, caso não fosse utilizado em todas as aulas. A resposta de A4 foi a seguinte: *“Quando surgiam outros materiais didáticos, a aula era mais atrativa por serem uma novidade. As aulas com o manual eram mais exaustivas.”* (A4).

Esses dados comprovam que o manual didático, como destaca Batista (1999), acaba se tornando o único material de leitura e de pesquisa à disposição dos alunos e dos professores, o único meio de acesso à cultura letrada e a principal referência para a produção do fenômeno do letramento/literacia no país.

Pedimos, ainda, a opinião das estudantes sobre a frequência com que o manual didático deveria ser utilizado nas aulas de Português. Duas delas indicaram que esse recurso deveria ser utilizado *“Só em algumas aulas.”* (A1 e A4), enquanto outra defendeu que este material deveria ser utilizado em “Outra situação”: *“Sempre que necessário, penso que não deve ser um ‘guia’ único de ensino/aprendizagem.”* (A2).

Tais respostas demonstraram que essas professoras em formação tinham consciência de que o manual didático deve exercer na sala de aula o papel que Soares (2002, p. 2) afirma ser o ideal: *O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho do professor. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas (...) por culpa das condições de trabalho que ele tem hoje. (...) A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o*

livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino.

Como bem definiu Fleury (citado por Freitag *et al.*, 1987, p. 59), *o livro didático é uma sugestão e não uma receita* e, como tal, deve estar a serviço do professor e não o contrário.

Também nas respostas dadas à ficha, as estudantes refletiram sobre o manual didático, a sua importância e a necessidade de o utilizar, as vantagens e desvantagens do seu uso e a forma como deveria ser usado na sala de aula. Em outras palavras, tínhamos como propósito que as estudantes refletissem sobre o modo como encaravam o uso do manual didático, bem como sobre práticas educativas relacionadas com o recurso a este material didático, enquanto futuras profissionais de Educação.

A primeira questão levantada na ficha de trabalho solicitava que as estudantes escrevessem quatro palavras que relacionassem com o conceito de manual didático e as ordenassem segundo a importância que lhes atribuíam, começando da mais importante para a menos importante. A ideia era perceber a que remetiam, quando se deparavam com a expressão *manual didático*, ou seja, que representações tinham construído sobre esse material ao longo de suas vivências.

A partir das palavras informadas pelas estudantes, poderíamos construir um quadro das suas representações sociais, uma vez que, segundo Alexandre (2004, p. 131), essas representações são *um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais*, que contribuem para a construção de uma realidade comum, são formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, que devem ser entendidas a partir do seu contexto de produção.

Considerando isso, observemos as palavras/expressões mencionadas pelas estudantes e a ordem em que ocorreram, a partir do Quadro 5, que apresenta os resultados da sua análise:

	A1	A2	A3	A4
1ª	Orientador	Útil	Guia	Obrigatoriedade
2ª	Ferramenta de ensino	Auxílio	Orientação	Guia
3ª	Recurso	Material de apoio	Ferramenta	Dinheiro
4ª	Guia orientador	Forma de ensino	Apoio	Apoio ao professor

Quadro 4 – Palavras/expressões associadas ao manual didático nas respostas dadas à ficha

A leitura deste quadro revela-nos que ao todo, as estudantes referiram 16 palavras e expressões, incluindo algumas repetições e/aproximações de sentido, mas também ideias diferentes.

Permite-nos também constatar que ao manual didático são atribuídas características que remetem para diversas dimensões:

i) *Orientação do ensino*, relacionada com as palavras *Orientador*, *Guia* e *Orientação* e com a expressão *Guia orientador*;

ii) *Recurso didático*, relacionada com as palavras *Auxílio*, *Recurso*, *Ferramenta*, *Apoio* e *Útil* e ainda com as expressões *Material de apoio*, *Apoio ao professor*, *Ferramenta de ensino*, *Forma de ensino*;

iii) *Estatuto* no contexto de ensino e aprendizagem, traduzida pela palavra *obrigatoriedade*;

iv) *Despesa escolar*, traduzida pela palavra *dinheiro*.

É de referir que uma destas dimensões (*recurso didático*) foi referida em todos as posições possíveis (primeira, segunda, terceira e quarta) e uma outra (*orientação do ensino*) foi referida em três delas (primeira, segunda e quarta).

Começemos pelas palavras e expressões que remetem para a primeira dimensão considerada na nossa análise: *Orientador/Orientação/Guia/Guia orientador*. Vemos que elas têm o mesmo sentido (indicar a direção, o sentido, o caminho) e foram mencionadas por três das quatro estudantes inquiridas (A1, A3 e A4). A referência a essas palavras tem relação com o que elas informaram no questionário: o manual didático era utilizado em praticamente todas as aulas vivenciadas por elas, portanto, era o guia, o orientador do ensino. Era essa a concepção que elas tinham sobre o manual didático, porque era assim que ele era utilizado no contexto escolar de cada uma.

Sobre isso, já tratamos neste relatório, mas não nos custa reforçar: como refere Brito (1999, pp. 144-145), *O manual escolar não pode ser utilizado como único recurso, único guia da prática letiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores*. Mesmo sabendo que esse recurso tem sua importância no ensino e presença garantida na sala de aula, como bem destaca Suassuna (2006, p. 159), ao dizer que *A escola tem no livro didático uma marca de sua rotina (ele está lá – nas mãos, nas bancas, nas mochilas dos nossos alunos)*, os professores não podem achar que o manual didático é detentor do saber e determinante do fazer. Como alerta Souza (1999), esse material acaba por revelar-se como um espaço de um saber pronto, acabado, definido, correto e, por isso, como fonte última e/ou única de referência.

Essa visão de manual didático destacada por Souza (1999) tem relação com outra palavra mencionada pela estudante A4 (*obrigatoriedade*), que remete para uma outra dimensão: o *estatuto* atribuído ao manual didático no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o ponto de vista dessa estudante, o qual é constructo das experiências que viveu, o manual didático parece ter uso obrigatório nas escolas. Podemos perceber isso também pelas suas respostas ao questionário: “(...) o manual era bastante utilizado. Líamos os textos apresentados no manual e, quase sempre, fazíamos as atividades sugeridas pelo manual relativamente ao texto lido.”; “O professor acaba por se prender ao manual e não procura outros textos para enriquecer as suas aulas.” e “As aulas com o manual eram mais exaustivas.” Pensar que o manual didático é um elemento obrigatório ao ensino é correr um sério risco de “monofonização” do discurso escolar, cujo tom único é dado pelo livro didático (Silva et al., 1997). Ao conceber o manual didático como um elemento indispensável, surge o grande problema do uso como reprodução em vez de produção ou construção, como ressaltam estes autores (Silva et al., 1997, p. 58): *o aluno reproduz a fala do professor, que reproduz a fala do livro didático, que reproduz um jeito de se interpretar a vida – a escola se reproduz, enfim. Até porque, como o conhecimento é visto/dado como algo acabado, resta a todos aprendê-lo e reproduzi-lo, sem construí-lo (ou sem ver que nós o construímos histórica e permanentemente)*.

Essa visão de obrigatoriedade também tem relação com a expressão *forma de ensino*, citada pela estudante A2, que já se relaciona com a dimensão em que o manual didático é visto como um recurso. Pelo que podemos perceber, pela sua presença marcante e diária na sala de aula, o manual didático acaba por se confundir com o

método de ensino, o conteúdo a ser estudado e a aula a ser dada. É ele quem determina qual o assunto a ser ensinado e por quanto tempo deve durar esse ensino. Para Geraldi (1987), perceber o manual didático dessa forma é um grande risco à autonomia do professor, dado que esse material: i) provoca a alienação, pois impede que o professor elabore seu próprio material, levando em consideração as particularidades dos seus alunos, e limita-o a trabalhar conforme os conteúdos e sequências propostas, o que não permite que ele realize um trabalho de qualidade; ii) caracteriza-se pela predeterminação, ou seja, unifica, sob um único material, uma grande parcela de alunos com inúmeras características, quando isso exigiria um tratamento diferenciado para os diferentes temas abordados; iii) promove a falsificação das condições de trabalho; iv) subtrai do professor o papel de ensinar sem, contudo, fazê-lo em seu lugar.

Indo para longe disso, o professor deve perceber o manual didático como um *recurso técnico para facilitar aos estudantes a assimilação dos saberes* (Bonafé, 2002, p. 36) e, portanto, deve ser criador das suas próprias práticas e incentivar o recurso a outros materiais pedagógicos e a outras fontes de informação (Martins, 2012), até porque os livros didáticos não concentram todo o conhecimento acumulado ao longo dos tempos, nem são o único recurso passível de ser didatizado. Os livros (sem adjetivos, como diz Geraldi, 1987) são um exemplo disso e devem ter espaço na sala de aula, tanto quanto os manuais didáticos. O mesmo ocorre com os jornais, as revistas, os jogos e vários outros recursos, tecnológicos ou não, que podem auxiliar o professor a dar aulas mais atrativas, construtivas e significativas também.

O ideal mesmo é que o manual didático seja entendido como *ferramenta/ferramenta de ensino/recurso/auxílio/apoio/material de apoio/apoio ao professor*, como colocaram todas as estudantes. Nesse caso, esse material estaria na sala de aula, mas não executaria o trabalho do professor, servindo apenas como recurso ao qual o professor poderia recorrer, quando tal fosse necessário e pertinente. Assim, o manual didático seria o que realmente deve ser: um apoio, uma ferramenta, uma opção, e não a aula.

Houve ainda duas palavras relacionadas ao manual didático que foram citadas uma única vez: *útil* (A2) e *dinheiro* (A4).

No que se refere à primeira, é compreensível que seja mencionada, sobretudo pela respondente que destacou no questionário que “*o Manual didático sempre esteve 100% presente no ensino/aprendizagem de todas as matérias e que todos os domínios da língua foram trabalhados com esse material*” (A2). Além disso, reconhecemos sua utilidade no ensino, enquanto ferramenta que ajuda a sistematizar os conteúdos e conhecimentos que a escola precisa ensinar. Porém, como já dissemos, o fato de ser útil não significa que ele seja o único material a dever ser utilizado. O manual escolar não é, como bem salienta Perez (1991), um recurso onde reside um poder mágico ou sobrenatural que pode “salvar” o professor das emergências do ensino.

Quanto ao termo *dinheiro*, este merece também destaque na nossa discussão por motivos importantes, que vão desde os valores que os pais – no caso de Portugal – pagam pela aquisição desse material, seja no ensino público ou privado, até os altos lucros do mercado editorial – no caso do Brasil. De facto, o nosso país possui um programa de governo, sob responsabilidade do Ministério da Educação, especialmente dedicado à seleção, aquisição e distribuição, universal e gratuita, de manuais didáticos para os alunos

das escolas públicas da Educação Básica: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa, que ocorre a cada ano contemplando níveis diferentes do ensino, movimenta milhões e milhões. Como destacam Lajolo e Zilberman (1998, p. 120), o manual didático é “querido” pelas editoras, que *sonham em dispor de um ou mais títulos adotados por professores, escolas ou Secretarias de Educação. A vendabilidade do manual didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, é aceita por pais e educadores*. É por esse motivo que Oliveira et al. (1984, p. 19) defendem que *devemos pensá-lo ora como um produto/mercadoria expresso no universo da indústria editorial, ora como um ingrediente do sistema de ensino*.

No Quadro 6, apresentamos os resultados da ocorrência dessas dimensões:

Dimensão	Nº de palavras/expressões	Porcentagem
Orientação do ensino	4	26,6%
Recurso didático	9	60%
Estatuto	1	6,7%
Despesa escolar	1	6,7%
Total	15	100%

Quadro 5 – Características do manual didático referidas nas respostas dadas à ficha

Como é possível perceber a partir da leitura do quadro e das análises realizadas, para as estudantes por nós inquiridas, o manual tem uma forte relação com a ideia de *recurso didático* (60% das ocorrências), que supera as relacionadas à *orientação do ensino* (26,6%), *estatuto* e *despesa escolar* (6,7% cada). Isso mostra, como já dissemos a propósito das análises aqui apresentadas, que o manual didático é o principal recurso de que dispõem professores e alunos. Mesmo que a tecnologia avance e adentre as salas de aula, como tem acontecido, o espaço do manual permanece garantido. A partir disso, podemos refletir sobre sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionadas sobre a importância/necessidade de utilização do manual didático, todas as informantes o consideraram importante na sala de aula. No entanto, sua necessidade foi questionada por duas delas.

Apenas A1 e A4 enfatizaram seu uso e sua necessidade, conforme podemos constatar em suas falas: *“Sim, na minha opinião, é importante/necessário utilizar o manual didático de português na sala, mas como ferramenta de apoio, ou seja, deve ser usado em algumas aulas mas não em todas.”* (A1); *“Penso que seja necessário o uso do manual, mas acho que o professor não se deve apoiar apenas neste nas suas aulas. O manual deve ser visto apenas como um guia onde o professor se deve apoiar para lecionar. Com certeza que existirão imensos textos úteis para a turma que não estão contemplados no manual. Uma vez que este é construído por um conjunto de pessoas, decerto que não terá tudo o que um professor necessitará para a sua turma. Daí que o professor não deva apoiar-se apenas neste manual, mas sim pesquisar noutros ou mesmo em outras fontes para assim contribuir para uma boa aula de português.”* (A4).

As demais estudantes perceberam que é importante que haja manuais, mas que, se não houver, o ensino funcionará da mesma forma. É o que podemos perceber nas suas falas: *“Na minha opinião, a utilização do manual didático de português numa sala de aula é importante, no entanto não considero necessário ou mesmo obrigatório caso o contexto escolar esteja bem provido de materiais didáticos ricos ou de melhor aprendizagem do*

que o tradicional manual.” (A2); “Eu considero que o manual didático é uma ferramenta importante enquanto guia de orientação para o professor e enquanto ferramenta de apoio ao estudo dos alunos. Não obstante, não considero o seu uso imprescindível, já que hoje os recursos e abordagens didáticas passíveis de serem usados pelos docentes são múltiplos.” (A3).

Vemos, ainda, na fala das estudantes, que todas chamam a atenção para o fato de o manual didático precisar ser utilizado apenas como uma ferramenta de apoio, corroborando as palavras mencionadas por várias delas na primeira indagação (*recurso, auxílio, apoio, material de apoio, material de apoio, apoio ao professor*) e reforçando o que temos defendido sobre o uso desse recurso. Elas ressaltam também a relevância de os professores utilizarem outros recursos didáticos, que são vários e oferecem diversidade e enriquecimento ao processo de ensino-aprendizagem.

Vale salientar ainda que o que vai definir, de fato, a qualidade do manual e, conseqüentemente, do trabalho do professor com ele é o uso que será feito por parte do professor, como destaca Rojo (2007, p. 1): *O que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais do que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro. (...) Podemos exigir – e obter – bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os seus limites e ir além deles.*

Não podemos deixar de destacar um outro trecho da fala de A4, na qual ela aborda um aspecto importante da realidade escolar e do manual didático: muitos alunos não dispõem de outros recursos de apoio aos estudos, tampouco de outros livros para leitura, o que torna o manual escolar um dos principais meios de o aluno se relacionar com a cultura letrada dentro e fora do contexto escolar. Assim, ela escreve: *“Quanto aos alunos, penso que de facto poderá ser uma ferramenta mais necessária, nomeadamente de apoio ao estudo em casa, tornando-o mais eficiente e mais centrado ao evitar que os alunos tenham que procurar, por exemplo on-line, material para esse efeito.” (A3).* Vale destacar, porém, que o manual escolar não substitui esses outros recursos e materiais de estudo e pesquisa, como a própria internet – mencionada pela informante –, uma vez que esta também é um importante repositório da informação e do conhecimento produzido e acumulado socialmente. O problema não está em utilizar as ferramentas online, mas no modo como elas são utilizadas com vistas à aprendizagem.

As estudantes também foram questionadas acerca das vantagens e desvantagens do uso do manual didático, já que tinham demonstrado concordar com sua utilização, desde que como uma ferramenta de apoio ao professor.

Em suas respostas, reforçaram essa ideia e apontaram outros motivos pelos quais consideravam o manual didático um instrumento vantajoso: *“O manual didático torna-se um guia orientador para o professor, ou mesmo uma ferramenta de trabalho. De qualquer forma, não faz com que o professor se limite apenas à sua utilização. O manual deve ser visto, no meu entender, como uma ferramenta de apoio. Aqui se torna como uma vantagem a sua utilização.” (A1); “O manual didático como todos os outros materiais possui as suas vantagens, uma delas é a facilidade na procura/pesquisa da informação dos alunos, é um material que se encontra sempre disponível e à ‘mão’ do aluno tanto na escola como em casa e serve de auxílio para os pais e encarregados de educação no*

acompanhamento do estudo dos seus meninos.” (A2); “Como de certa forma já referi, na minha opinião a principal vantagem do uso do manual didático relaciona-se com o suporte que proporciona à atividade pedagógica, enquanto ferramenta de apoio e guia de orientação do professor e de apoio ao estudo do aluno. Também me parece vantajoso, pelo que gostaria de o salientar, o facto de disponibilizar excertos de textos, cujas obras fazem parte do Plano Nacional de Leitura.” (A3); “Uma das vantagens do manual é ser um guia anual, onde o professor se apoia para ir dando as suas aulas. Ao desfolharmos um manual, conseguimos perceber que, por norma, o início contempla exercícios mais básicos e fáceis ao compararmos com as folhas do meio e daí em diante. Outra vantagem é estes serem apelativos, isto é: normalmente os manuais tem ilustrações atrativas que as crianças se identificam e o interesse pela leitura podem aumentar devido a este fator.” (A4).

Dessas falas das estudantes, podemos destacar alguns trechos importantes. No caso de A2, salientamos a referência ao fato de o manual ser reconhecido como algo que é de fácil acesso, que está sempre “à mão do aluno” e que auxilia no acompanhamento dos seus estudos. Como bem destaca Martins (2012, p. 120), *O manual escolar pode ser uma ferramenta essencial para a aquisição e desenvolvimento de competências gerais, transversais e específicas associadas à aquisição de mecanismos facilitadores do acesso ao conhecimento, apelando a métodos de estudo e de trabalho (como a pesquisa, a consulta, a organização ou o tratamento da informação).*

Destacamos também o que dizem A3 – ao afirmar que o uso do manual é vantajoso pelo “*facto de disponibilizar excertos de textos, cujas obras fazem parte do Plano Nacional de Leitura*” – e A4 – ao tratar do modo como os manuais são organizados para chamar a atenção dos alunos. Sobre isso, Martins (*ibidem*), referindo-se a Silva (2008), destaca que (...) *o manual desempenha, então, uma importante função recontextualizadora do discurso pedagógico (ao interpretar os princípios e reorganizar os conteúdos dos programas) e uma função de regulação da prática pedagógica (ao apresentar sugestões de leitura de textos, ao definir e aplicar conteúdos de gramática, ao definir formas de avaliação dos conhecimentos dos alunos). Estamos, assim, a sublinhar o papel do manual escolar na definição do discurso específico de uma disciplina, na organização dos seus objetivos, dos seus métodos, dos seus conteúdos, da sua avaliação, enfim, da sua essência e da sua identidade.*

É essa função do manual didático que, muitas vezes, leva o professor a percebê-lo erroneamente como uma “bíblia”, como ressalta Brito (1999), ou como o livro dos livros ou o livro das leis. Ele acaba por ser todos os textos que os alunos leem na escola, bem como o currículo a organização da aula. Nessa perspectiva, não se torna vantajoso para o ensino.

Podemos associar essas vantagens do uso do manual apontadas pelas estudantes ao que elas afirmaram em relação às concepções sobre esse material: o manual deve funcionar muito mais como um recurso didático do que como um orientador do ensino (cf. Quadros 3 e 4), uma vez que deve estar presente nas salas de aula (inclusive porque é adquirido pelos pais a altos preços), mas não deve ser a única e/ou exclusiva fonte de atividades e pesquisa na sala de aula.

Quando indagadas sobre as desvantagens do manual escolar, as informantes alegaram que há muitas, umas mais alarmantes do que outras, como podemos observar

em suas falas. No geral, todas as estudantes destacaram como desvantajoso o uso apegado e irrefletido do manual: *“As desvantagens são: má utilização por parte do professor; o professor prender-se demasiado no livro e não explorar outras aprendizagens.”* (A1); *“No meu ponto de vista as desvantagens mais alarmantes do manual didático é que este é visto como o único material capaz e eficaz na aprendizagem dos mais novos. Outra grande desvantagem do manual escolar é a comodidade de alguns professores que acabam apenas por seguir este método não inovando nem diversificando a aprendizagem na sala de aula.”* (A2); *“A principal desvantagem do uso do manual didático, na minha opinião, ocorre quando o uso que se faz dele é exclusivo, tornando redutoras e pouco atraentes as abordagens didáticas. Penso que centrar a ação docente no manual pode, ainda que inconscientemente, por em causa a transversalidade das temáticas.”* (A3); *“Outra desvantagem é o facto de muitas vezes os professores acabarem por se ‘agarrar’ ao manual e guiam-se exclusivamente por este acabando por não fazerem outro tipo de atividades. Ainda friso outra desvantagem que acho importante: acaba por retirar a criatividade aos professores por terem tudo contemplado nos manuais, não promovendo a pesquisa aos professores.”* (A4).

Esse apego constitui-se em uma das maiores preocupações para aqueles que acreditam que os professores precisam de ser autores de suas próprias práticas e que, ao utilizar o manual como uma “bíblia”, acabam por deixar que este seja o autor da aula. Suassuna (2006) expõe as evidências que, para ela, negam que o professor é o autor da sua aula, ao usar o manual didático com o apego referido pelas estudantes: i) porque o “como” não cabe a ele e sim ao autor do manual, pois é ele que articula discursos e os entrega ao professor, que se torna um mero repassador do já-dito e já articulado; ii) em segundo lugar, pensando o professor como um leitor, vê-se que não é ele que desmonta os textos para ver como eles são construídos, vendo se há relação entre eles e os efeitos de sentido que produzem; iii) o professor não é o responsável pelo que o manual diz; iv) ao reproduzir e repassar as escolhas do autor do manual, o professor não assume a autoria da aula, que se apresenta num quadro histórico; v) o manual, por mais bem fundamentado e elaborado que seja, está fora da ordem do discurso instituída na e pela aula; vi) o professor não agencia os recursos (textos, informações, conceitos científicos, ideologias etc.), de modo mais ou menos pessoal, em contextos históricos definidos, pois a ele cabe somente escolher um manual a partir de catálogos pouco informativos (no caso do Brasil).

Vários podem ser os motivos desse apego excessivo ao manual didático: formação pouco adequada, grande carga horária de trabalho, acomodação... Mas pode também ser uma questão de tradição, de um saber-fazer consolidado pelo tempo: a visão de que o manual didático é o sustentáculo do ensino é muito forte. No entanto, não podemos esperar desse instrumento o que somente podemos encontrar no estudo, na pesquisa e na formação. A aula é do professor, não do autor do manual.

Uma outra desvantagem citada por A4 e considerada por ela a mais importante *“é o preço que os pais têm de pagar para que os seus filhos aprendam na escola”*. Ela se refere aos valores dos manuais didáticos, que são altos e, de certa forma, condicionam os professores a utilizá-los do princípio ao fim. Quando os professores têm mais liberdade, criam suas próprias práticas e utilizam o manual didático apenas em algumas situações. Mas os pais reivindicam o seu uso, de modo a justificar o alto preço que pagam por este

recurso didático. No caso do Brasil, em que os alunos das escolas públicas recebem manuais escolares gratuitamente, essa reivindicação não deixa de ocorrer. No entanto, ela se dá sobretudo pelo fato de o manual escolar ser estreitamente associado ao ensino: se o manual didático não é utilizado, supõe-se que o ensino não está sendo concretizado. Essa é outra ideia que precisa ser combatida.

Embora estivessem em processo de formação, as nossas informantes já se tinham deparado com a prática efetiva em sala de aula (precisamente no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada A1).

Esse momento era propício para a reflexão acerca do manual didático e do seu uso. Levantámos, então, algumas questões sobre este tópico, considerando três pontos: i) o uso feito em sala de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico, ii) se pretendiam ou não utilizar o manual em suas práticas e, em caso afirmativo, iii) que uso iriam fazer dele.

Em relação ao primeiro ponto levantado – como tem sido utilizado o manual didático em sala de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico –, as estudantes divergiram de opinião. A1 afirmava que os professores não se prendiam muito a esse material: *“O uso do manual didático no 1º Ciclo do Ensino Básico, na minha opinião é bastante positivo. Os professores não se prendem muito com o seu uso e utilizam outras formas de lecionar as aulas, ou seja, utilizam diversos materiais para esse ensino. Poderão complementar esses diferentes recursos com os manuais mas é notável que não existe muito rigor no uso do manual.”*. As demais informantes, porém, indicaram o contrário: *“A meu ver na maioria das salas de aula o uso do manual escolar é excessivo, é visto como obrigatório e o único mais eficaz na aquisição/aprendizagem dos alunos.”* (A2); *“Eu penso que no 1.º CEB ainda se recorre muito ao manual didático.”* (A3); *“Penso que no primeiro ciclo, os professores utilizam bastante o manual, embora muitos se apoiem em gramáticas para completar algumas aprendizagens.”* (A4). Apesar desse uso apegado, A3 destacou que os professores já estavam optando por outros recursos didáticos: *“Contudo penso, também, que alguns professores já estão a adotar outras ferramentas em detrimento desta.”*

Essa realidade é fruto de recursos como os da tecnologia, por exemplo, que estão adentrando cada vez mais as salas de aula. No entanto, esses recursos não substituirão o manual escolar, pois, a despeito de todo o progresso atribuído à tecnologia educacional e à consequente variedade e eficiência de recursos passíveis de aplicações na escola – TV, aparelhos multimídia, computadores etc. –, o manual didático tem permanecido incólume, continuando a ocupar posição central no trabalho do professor.

As estudantes foram unânimes, quando perguntámos se pretendiam utilizar o manual didático em suas aulas: responderam afirmativamente.

Quanto ao como pensavam em fazê-lo, elas ressaltaram que iriam utilizá-lo, mas não de forma apegada, ou seja, pretendiam combiná-lo com outros materiais didáticos, como podemos observar em suas falas: *“Penso no futuro utilizar este recurso mas apenas como orientador de ensino. Há diferentes formas, diferentes maneiras de ensinar e estimular a aprendizagem do aluno sem ser exclusivamente com o uso do manual. Não vou querer estar ‘presa’ a um livro.”* (A1); *“Tenciono utilizar o manual didático de português sempre que necessário, no entanto espero ter acesso a outros materiais didáticos (quadros interativos, jogos didáticos, entre outros), na perspetiva de exercer um ensino variado com qualidade e diversidade.”* (A2); *“Tenciono usá-lo como guia e orientação dos conteúdos a abordar, aproveitar alguns textos e exercícios, mas nunca*

usá-lo de forma rígida e exclusiva.” (A3); “Sendo lei a utilização dos manuais, é óbvio que pretendo utilizá-lo na minha prática. Uma vez que os pais investiram é necessário também dar uso e ter consciência que esse investimento pode ser utilizado da melhor maneira. Com isto quero dizer, poderei utilizar textos que o manual contemple mas fazer uma análise no mesmo usando outros recursos. Considero que na diversidade de recursos é que está uma boa prática.” (A4).

No que diz respeito à fala de A4, gostaríamos de destacar o que diz sobre o fato de “ser lei” a utilização do manual didático. Na verdade, no caso português, o que é obrigatório é a indicação de um manual didático, mas o seu uso fica a critério do professor. No entanto, considerando os altos valores que os pais pagam por esse material, não se estranha que seja obrigatoriamente utilizado.

Destacamos, ainda, que as estudantes demonstraram estar conscientes de que o trabalho com o manual didático deve ser reflexivo: este está a serviço do professor e não o contrário. Afirmando que pretendem utilizá-lo como apoio e dando espaço e importância a outros recursos, elas abdicam da figura do manual didático como um “*instrumento todo-poderoso*” (Brito, 1999) e permitem que as diversas possibilidades de trabalho com a língua possam estar presentes na sala de aula.

D) Características do manual didático de Português promotor da transversalidade da língua portuguesa

De acordo com Oliveira (1986, p. 130), é do manual didático que *o aluno parte para o hábito de leitura séria, intensiva e extensiva, necessária ao desenvolvimento intelectual, ao aprimoramento da sensibilidade, à valorização da cultura nos seus vários setores*. Sendo assim, é necessário que esse material tenha características que promovam a transversalidade da língua portuguesa.

Esse foi o tema de uma das questões colocadas para as estudantes. Perguntávamos que características, na opinião delas, um manual didático deveria ter para operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática. Para responder, elas deveriam classificar as nove características apresentadas de acordo com a seguinte escala: 1 – irrelevante; 2 – relevante; 3 – muito relevante; 4 – imprescindível. Havia, ainda, a opção “Outra”, caso houvesse alguma outra característica que as estudantes considerassem necessária em um manual didático.

Organizámos as respostas das estudantes no seguinte quadro:

Características do manual didático	A1	A2	A3	A4
Atividades centradas na compreensão na leitura	4	3	4	3
Atividades centradas na escrita	4	3	4	2
Atividades centradas na gramática	3	3	4	2
Atividades centradas na oralidade	4	3	4	3
Interação entre os domínios da língua	3	3	4	3
Diversidade de tipos/gêneros textuais	4	3	4	3
Incentivo a práticas de leitura realizadas em contexto extraescolar	4	3	3	1

Diálogo com as experiências de aprendizagem concretizadas fora da sala de aula	4	2	3	1
Resolução de problemas que ajudam a mobilizar as experiências dos alunos	4	2	3	1
Outras				

Quadro 6 – Características do manual didático importantes para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

Pelo que podemos observar no Quadro 6, de um modo geral, as estudantes consideraram todas as características apontadas necessárias ao manual escolar, com exceção de duas delas – *Diálogo com as experiências de aprendizagem concretizadas fora da sala de aula* e *Resolução de problemas que ajudam a mobilizar as experiências dos alunos* – ambas apontadas por A4 (trataremos disso mais adiante).

No mais, todas as características foram classificadas como imprescindíveis e muito relevantes, sendo tais classificações apresentadas da seguinte forma para cada característica:

i) *Atividades centradas na compreensão na leitura*: Para as estudantes A1 e A3, as atividades de leitura e compreensão eram imprescindíveis ao manual didático; para A2 e A4, eram muito relevantes. Isso remete não somente ao fato de elas terem discutido, durante o fórum *Manuais e operacionalização da transversalidade da língua portuguesa*, prioritariamente sobre o ensino da leitura e da compreensão, mas também ao fato de saberem que o manual, para ser bem-sucedido na promoção da transversalidade da língua portuguesa, precisa atender a alguns princípios no que se refere à compreensão leitora, como destaca Martins (2012): a definição de objetivos para as práticas de leitura; o ensino explícito de estratégias de leitura; a abordagem de uma diversidade de tipos/gêneros textuais; a conceção da leitura como processo e não como produto; a valorização da motivação para a leitura; a valorização da interação oralidade, leitura e escrita; o contacto com uma grande variedade de recursos didáticos. Sendo assim, não basta que o manual esteja presente nas salas de aula, que os pais o adquiram e que o professor o utilize. É necessário que ele promova condições de trabalho com a leitura, de modo a ampliar a literacia dos estudantes.

ii) *Atividades centradas na escrita*: para A1 e A3, as atividades centradas na escrita eram imprescindíveis; para A2, eram muito relevantes; para A4, apenas relevantes. Decerto, o ensino da escrita tem um papel preponderante na sala de aula, sobretudo porque nossa sociedade é grafocêntrica e exige que dominemos a escrita como uma prática social, realidade que as inquiridas pareciam reconhecer. No entanto, sobrepunham a essa categoria – e às demais – a importância do trabalho com a leitura. À parte isso, o que é necessário é que elas tenham a consciência de que a escrita precisa ser trabalhada em sala de aula em interação com os demais domínios da língua, bem como que as situações de produção precisam fazer sentido para os alunos, ser significativas e reais. Só assim será possível desenvolver a literacia dos mesmos.

iii) *Atividades centradas na gramática*: diante dos outros domínios da língua (antecipando o que informaram sobre a oralidade, que veremos adiante), parece-nos que o ensino da gramática era o que possuía menos “status” para as inquiridas. Na opinião delas, esse domínio era o de “menos” importância, em relação aos demais, em um

manual que favorecesse a operacionalização da transversalidade da língua: para A3, era imprescindível; para A1 e A2, muito relevante; para A4, apenas relevante. Essa visão talvez seja fruto de uma “distorção” do que se vem discutindo sobre o ensino de gramática na escola. Na verdade, o ensino que é menos relevante é o da gramática pura, descontextualizada, fora da perspetiva de uso. Para o desenvolvimento da transversalidade da língua, importa – e muito – o ensino da gramática da língua em uso, nas situações de interação, uma vez que, quanto mais dominarmos a gramática da língua, mais temos condições de ler, produzir textos e falar de modo a provocar os diferentes efeitos de sentido que desejamos.

iv) *Atividades centradas na oralidade*: esse domínio teve a mesma importância das *Atividades centradas na leitura*, inclusive pelas mesmas inquiridas: para A1 e A3, as atividades de oralidade eram imprescindíveis ao manual didático; para A2 e A4, muito relevantes. Provavelmente, essa valoração tinha a ver com as discussões em torno do ensino da oralidade a que estamos expostos: muito se tem criticado a respeito do fato de a escola não ensinar o oral, não dar a esse objeto o espaço que deve ter na formação de um cidadão interativo, crítico e atuante. Destacamos, também, que essa importância dada pelas estudantes pode ter vindo do reconhecimento de que a oralidade praticamente não tem espaço no manual escolar, aparecendo apenas sob a forma de propostas de discussão oral sobre temas e textos ou atividade semelhante. Nesse sentido, é de muita importância essa consciência por parte delas, na esperança de que, uma vez em sala de aula, elas possam efetivar práticas mais bem-sucedidas em relação a esse domínio.

v) *Interação entre os domínios da língua*: como sabemos, não basta que se ensine a ler, escrever, falar e usar a gramática da língua. É necessário, aliás, imprescindível, que esses domínios sejam ensinados de forma articulada, interativa. Era o que pensava A3, ao informar que essa interação era imprescindível. Para A1, A2 e A4, ela era muito relevante. Isso nos revela que todas elas reconheciam que, para promover a transversalidade da língua, o manual precisa apresentar atividades que visem a essa interação, já que todos esses domínios, juntos, constituem a língua.

vi) *Diversidade de tipos/gêneros textuais*: da mesma forma como acreditam ser necessárias as atividades associadas à compreensão na leitura e à oralidade, as estudantes defendem a imprescindibilidade e a grande relevância de o manual apresentar variedade de tipos e gêneros textuais para operacionalizar a transversalidade da língua. Esse reconhecimento é de fundamental importância para um ensino de língua que a considera como produto social: não há espaço melhor para o ensino-aprendizagem da língua do que nos textos, pois é neles que a língua se realiza, toma forma e produz os diversos efeitos de sentido.

vii) *Incentivo a práticas de leitura realizadas em contexto extraescolar*: a leitura, como sabemos, não é ação que tem lugar apenas na escola. Por ser a leitura uma prática social, todo cidadão lê dentro e fora da escola – mais ainda fora dela, uma vez que, no dia-a-dia, se depara o tempo todo com textos físicos e virtuais para realizar as inúmeras ações de usuário da língua. Nesse sentido, o manual precisa estimular atividades de leitura que sejam realizadas também fora da escola. As estudantes A1, A2 e A3 concordaram com isso, afirmando que esse incentivo à leitura extraescolar era imprescindível e muito relevante ao manual, respetivamente. No entanto, A4 considerava

isso pouco relevante, o que pode ser fruto de uma cultura escolar por muito tempo cultivada em que a leitura só faria sentido se objetivasse uma atividade escolar, a resposta a exercícios ou uma avaliação.

vii) *Diálogo com as experiências de aprendizagem concretizadas fora da sala de aula*: essa é outra característica essencial a um manual didático que operacionalize a transversalidade da língua. Ele precisa propor situações reais de uso da língua, precisa considerar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, de modo que seu uso possa fazer sentido dentro e fora da escola. A1 concordava com essa essencialidade; A3 e A2 achavam que isso era muito relevante e relevante, respetivamente; contudo, A4 não considerava essa característica relevante, o que diverge de uma visão de língua como interação, como prática social.

viii) *Resolução de problemas que ajudam a mobilizar as experiências dos alunos*: essa característica teve, para as estudantes, o mesmo valor da anterior e, por esse motivo, podemos fazer sobre isso uma reflexão semelhante. O manual escolar precisa, como já defendido, propor ações sobre/com a língua que favoreçam o seu uso, que sejam significativas. É preciso que o aluno lance mão das suas experiências – escolares e extraescolares – para resolver os problemas propostos no manual e vice-versa, ou seja, o manual precisa também promover atividades que ajudem o aluno – cidadão, usuário da língua – a mobilizar as devidas competências a fim de resolver problemas nas situações de interação social vividas dentro e fora da escola.

Em resumo, por ser a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores, como destaca Silva (1997), o manual didático precisa oferecer, em seu projeto de ensino, as condições necessárias à aprendizagem, por parte dos alunos, das competências essenciais de leitura, escrita, oralidade e gramática, de forma interativa, e ao uso dessas competências dentro e fora da escola. Precisa abrir espaço para a pluralidade de discursos que circula socialmente através da aproximação dos alunos aos vários tipos e gêneros textuais. Necessita também considerar as práticas e experiências de leitura e de vida que os alunos vivem fora do ambiente escolar. Só assim, o manual poderá operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática.

3.4.1.3. Representações finais

Como já vimos, na primeira fase do nosso estudo, as estudantes que nele participaram, foram convidadas a responder a um questionário e a uma ficha de trabalho, ambos tratando do manual escolar e compostos de questões diferentes, mas complementares.

Na última fase do estudo, solicitámos a estas estudantes que escrevessem uma reflexão crítica individual sobre esta temática, de cunho mais conclusivo, que teve como objetivo identificar e caracterizar as suas representações finais sobre: i) o conceito de manual didático; ii) a importância/necessidade de utilizar o manual didático; iii) as vantagens e desvantagens do uso do manual didático; iv) o uso do manual didático em sala de aula. A ideia era observar a evolução das suas representações ao longo do estudo no que se referia a essas temáticas.

Vejamos, então, alguns aspetos importantes acerca das reflexões críticas individuais das estudantes.

A) O manual didático

O manual didático pode ser considerado como um material complexo, que possui diferentes facetas. Assim sendo, *a própria definição do que seja um livro didático torna-se objeto de debates* (Oliveira et al. 1984, p. 11).

Sabendo disso, buscámos perceber como as estudantes concebiam esse material. Para tanto, solicitámos que, nas suas reflexões críticas, apresentassem novamente o conceito de manual didático apoiando-se em quatro palavras que pudessem relacionar a esse recurso, ordenando-as de forma crescente, segundo a importância que lhes fosse atribuída.

Salientamos que um exercício parecido foi realizado a partir da ficha e que observar novamente aqui suas concepções sobre manual didático e a indicação de palavras que se relacionam com esse material fazia parte do propósito de ver a evolução das suas representações.

As palavras e expressões indicadas pelas estudantes podem ser observadas no quadro abaixo:

	A1	A2	A3	A4
1ª	Orientador	Suporte de apoio ao ensino	Instrumento	Apoio
2ª	Recurso didático	Forma de ensino habitual não exclusiva	Recurso	Condicionador
3ª	Suporte	Apoio ao trabalho autónomo do aluno	Multiplicidade	Objeto pedagógico
4ª	Apoio regulador	Orientador de trabalho para o docente	Influenciador	Corpus textual

Quadro 7 – Palavras/expressões associadas ao manual didático apresentadas nas reflexões críticas individuais

Debruçando-nos sobre esse quadro, vemos que, novamente, temos 16 palavras e expressões, que ora se aproximam no sentido, ora se distanciam, e algumas das quais se relacionam com as que foram citadas anteriormente nas fichas.

As dimensões a que remetem as palavras e expressões mencionadas nestes textos individuais têm também relação com algumas indicadas anteriormente:

i) *Orientação do ensino*, relativa às palavras *Orientador*, *Condicionador* e *Influenciador* e à expressão *Orientador de trabalho para o docente*;

ii) *Recurso didático*, indicada pelas palavras *Instrumento*, *Apoio*, *Recurso*, *Suporte* e pelas expressões *Suporte de apoio ao ensino*, *Recurso didático*, *Apoio ao trabalho autónomo do aluno*, *Objeto pedagógico* e *Apoio regulador*.

Desta vez, as dimensões *Estatuto* (do manual no processo de ensino e aprendizagem) e *Despesa escolar*, que ressaltaram da análise das respostas dadas à ficha, não foram contempladas. Talvez a ausência dessas dimensões deva-se ao fato de as estudantes, após as leituras e discussões feitas durante a disciplina, terem reconhecido que, muito mais do que relação com despesa ou com lei, o manual se veste de questões

voltadas para a orientação da prática do professor e para o funcionamento como recurso didático.

Sobram uma expressão (*Corpus textual*) e uma palavra (*Multiplicidade*), que nos levantam alguns problemas. Ambas parecem remeter para uma dimensão do manual didático que ainda não tinha sido contemplada: o *Conteúdo*. Essa dimensão corresponde ao que o manual possui/oferece em termos de material de estudo para os alunos: *Corpus textual*, como a própria expressão diz, tem a ver com a gama de textos que o manual propõe para leitura e estudo por parte dos alunos; *Multiplicidade*, por sua vez, concerne às múltiplas possibilidades de atividades que traz, às diferentes e variadas aprendizagens a que os alunos podem aceder por meio dos conteúdos que o manual traz.

No Quadro 8, apresentamos os resultados da análise feita:

Dimensão	Nº de palavras/expressões	Percentagem
Orientação do ensino	4	25%
Recurso didático	10	62,5%
Estatuto	0	0%
Despesa escolar	0	0%
Conteúdo	2	12,5%
Total	16	100%

Quadro 8 – Características do manual didático referidas nas reflexões críticas individuais

Mais uma vez, observámos que as dimensões mais citadas foram *Orientação do ensino* e *Recurso didático*, sendo esta última a de mais destaque por três motivos: i) abarcou mais palavras e expressões (das 16 palavras e expressões mencionadas, 10 – correspondendo a 62,5% – estão associadas a essa dimensão); ii) foi citada em todas as posições de importância (primeira, segunda, terceira e quarta); foi mencionada pelas quatro estudantes. A dimensão *Orientação do ensino* também é citada pelas quatro estudantes, mas só aparece em três posições de importância (primeira, segunda e quarta).

Esse resultado reforça a ideia – já antes destacada – de que as estudantes percebem o manual escolar como um recurso didático, que é apenas um suporte, um apoio, um instrumento, um objeto pedagógico, como colocam.

A1 justifica essa visão citando o normativo de Portugal que regula as ações em torno do manual escolar: “*Em Portugal, o normativo que regula a conceção, avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares para os ensinos básico e secundário, define o manual escolar como um ‘(...) recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor’* (alínea b, art.º 3, da Lei nº 47/2006, de 28.08).”

Com esse texto oficial também dialogam as conceções trazidas por A2: “*Desde que o manual escolar entrou em vigor nas escolas, é visto como um recurso viável para dar resposta a este universo. O manual escolar deve obedecer às diretrizes do currículo*

nacional estabelecido por lei. Do meu ponto de vista o manual didático traduz-se num suporte de apoio ao ensino aprendizagem, é uma forma de ensino habitual não exclusiva, funciona como um apoio ao trabalho autónomo do aluno e ainda se traduz num orientador de trabalho para o docente.” Ao expressar sua conceção sobre o manual didático, A2 ressalta ainda a ideia de que ele funciona como suporte e apoio, palavras e expressões que realçam a dimensão *Recurso didático*: *“Como sabemos o ato de ensinar e aprender é bastante complexo, tanto os professores como os alunos ainda se refugiam no manual como um apoio no processo de ensino/aprendizagem, facilitando a pesquisa de informação e a resolução de problemas. Relativamente ao ensino do português não é diferente, este recurso material fornece um suporte de material escrito regulado, dando respostas aos interesses dos professores.”*

A3 salienta alguns aspetos importantes desse material: é intencionalmente estruturado para incorporar os conteúdos, pode enformar, de modo mais ou menos evidente, o pensamento e modo de atuação dos professores, é um reforço de informação passível de ser necessária fora do ambiente escolar e determina a forma como os professores ensinam e os alunos aprendem, dentre outros, como podemos observar em sua fala: *“Por manual didático entendo um instrumento didático-pedagógico orientador da prática educativa do professor, concebido por anos e intencionalmente estruturado de modo a incorporar os conteúdos nucleares dos programas e metas em vigor. Visa essencialmente ser um recurso de apoio à prática pedagógica, ao modo como os professores lecionam as suas aulas, já que pode enformar de forma mais ou menos evidente o pensamento e modo de atuação dos professores, mas também de apoio ao trabalho autónomo do aluno, enquanto reforço de informação passível de ser necessária quando se encontra fora do ambiente escolar. Pela multiplicidade de textos e tipologias textuais, de exercícios, de recursos de aprendizagem, de objetivos e de profusão semântica e icónica que apresenta, o manual didático constitui um influenciador do processo de ensino e aprendizagem ao ser determinante da forma como os professores ensinam e os alunos aprendem, isto é, tem a capacidade de influenciar significativamente as tomadas de posição dos professores e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, tornando os primeiros em mediadores e os segundos em participantes ativos no processo.”* Ao tratar do modo como o manual didático é organizado (caracterizando-se pela multiplicidade de textos, exercícios, ícones, etc.), esta estudante toca numa característica importante da produção e utilização dos manuais: *“influenciar significativamente as tomadas de posição dos professores e dos alunos”* (A3). Ou seja, muitas vezes, os professores colocam o manual no lugar de autor da aula, por este estar organizado de modo a apresentar o que possivelmente uma aula de português precisaria: textos, exercícios, imagens, etc. A própria organização do manual em sequências didáticas, que propõem atividades sobre os vários domínios da língua, já faz os professores pensarem que esse material é completo e que é principalmente a partir dele que a aula deve ser organizada. Temos aqui um risco ao professor desatento, como já afirmámos neste texto.

Ainda sobre a conceção de manual escolar, A4 traz o que, para ela, esse material representa. Ela inicia sua fala retomando as quatro palavras que vêm à sua mente quando pensa nesse material e justifica a escolha de cada uma delas: *“Quando se fala em manual escolar as primeiras quatro palavras que associo são apoio, condicionador, objeto*

pedagógico e 'corpus textual'. Apoio surge em primeiro lugar, porque considero que o manual escolar auxilia o professor na sua prática, sendo desta forma um guia. Contudo a segunda palavra, condicionador, a meu ver também está bastante ligada ao manual escolar. O manual é condicionador por diversos fatores: primeiramente pelo seu preço, que ultimamente tem vindo a subir tornando-se cada vez mais difícil para os pais comprar este recurso para a educação dos seus filhos; depois pode ainda ser condicionador, dependendo da utilização que é dada pelo professor. A verdade é que muitos docentes acabam por guiar-se apenas por ele, não procurando outras fontes para enriquecer as suas aulas. E é aqui que me interrogo: Será que o manual não pode 'substituir' a formação do professor? A interrogação anterior, numa primeira leitura, pode parecer muito rude, mas refletindo até faz o seu sentido. Ora, se o manual, além de abranger os conteúdos sequenciados sugeridos pelo ministério, ainda fornece diversos recursos como exercícios, esquematizações dos conteúdos abordados, entre outros, qual é o papel do professor para além de 'vocalizar' o que está no livro? À palavra manual escolar ainda associo, embora em terceiro lugar, a palavra objeto pedagógico porque é mesmo isso que ele é, um recurso que serve para o estudo dos alunos. Por último e não menos importante, o manual escolar é um 'corpus textual', pois agrega diversos tipos/gêneros de textos, possibilitando desta forma ao aluno o contato com todos eles." Ao expor sua concepção de manual escolar e essa longa justificativa, A4 resgata o que suas colegas mencionaram em termos de o manual ser um apoio, um objeto pedagógico etc., mas aponta também novas questões que merecem nossa reflexão. Vamos a elas:

i) "O manual é condicionador por diversos fatores: primeiramente pelo seu preço, que ultimamente tem vindo a subir tornando-se cada vez mais difícil para os pais comprar este recurso para a educação dos seus filhos" – Mais uma vez, surge a discussão em torno do valor financeiro do manual didático como sendo determinante do seu uso. Em Portugal, os manuais são pagos pelos pais dos alunos e, por esse motivo, o seu uso acaba girando em torno de uma "obrigação": já que é caro e foi comprado, precisa ser usado. Mas, vale destacar que "ser usado" não significa ser uma bíblia, um cânone.

ii) "E é aqui que me interrogo: Será que o manual não pode 'substituir' a formação do professor? A interrogação anterior, numa primeira leitura, pode parecer muito rude, mas refletindo até faz o seu sentido. Ora, se o manual, além de abranger os conteúdos sequenciados sugeridos pelo ministério, ainda fornece diversos recursos como exercícios, esquematizações dos conteúdos abordados, entre outros, qual é o papel do professor para além de 'vocalizar' o que está no livro?" – Essa questão colocada por A4 vai de encontro ao que já discutimos aqui sobre a autoria da aula de Português, quando o professor utiliza o manual didático. Para a informante, o manual, que possui "tudo o que se esperaria" a priori de uma aula de Português, poderia substituir o professor sem prejuízo para os alunos, uma vez que este apenas "vocaliza" o que o livro traz. Nesses termos, a necessidade de refletir sobre o papel do manual didático ganha ainda mais força, uma vez que a própria estudante vê o manual como um apoio, como um objeto pedagógico e, como tal, pode ter um papel relevante na sala de aula, mas nunca o papel de professor.

Não é difícil perceber que, como já destacámos em outros momentos, na opinião das estudantes, o manual didático tem grande importância na sala de aula por vários motivos: é um recurso didático que orienta a prática docente (A1), dá resposta aos interesses dos professores (A2), apoia o trabalho autónomo do aluno (A3) ou, ainda,

constitui-se num corpus textual (A4), num compêndio de textos que o Ministério da Educação sugere para aprendizagem. Mas, por melhor que o manual seja, não podemos pensar nele como um elemento que pode *“substituir a formação do professor”*, como destacou A4, ou que ele se converta num *“texto totalizante”*, como alerta Castro (1999, p. 191), para quem, na atualidade, *o livro de Português é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades. Em suma, o livro de Português é a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, tanto para os alunos como para o professor.*

Martins (2012, p. 536) também chama atenção para esse papel que o manual escolar tem assumido na escola, afirmando que *ao fim de quase dois séculos, o manual escolar continua a ser o rei dos instrumentos didáticos numa simbiose com o professor que urge aprofundar; a relação que os professores estabelecem com os manuais escolares, hipoteticamente benéfica, acaba por deteriorar os processos de ensino e aprendizagem e a evolução da escola.*

Nas afirmações desta pesquisadora acima transcritas, destacamos a expressão “hipoteticamente benéfica” utilizada para designar a relação dos professores com os manuais: apesar de parecer estar a favor do trabalho do professor, o manual escolar acaba, muitas vezes, sendo colocado como o próprio trabalho, ou seja, ele é a aula.

Batista (2003, p. 47), tratando dessa função estruturadora do trabalho pedagógico característica do manual didático, afirma que *os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendido; desse modo, tendem a não ser um apoio ao ensino e ao aprendido, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.*

Nesses termos, embora não neguemos a importância do manual didático, reconhecemos que é preciso não somente ampliar a concepção que temos desse material, mas também admitir que o professor deve ser autor das suas próprias práticas, uma vez que é ele que conhece os alunos, compreende suas necessidades, ritmos e dificuldades. Não há problemas em usar o livro, mas em deixar que os papéis se invertam.

De acordo com Martins (2012, p. 108), por serem *mais próximos da realidade educativa, mais simplificados do que os programas, usados por professores e alunos, os manuais têm inúmeras características que os tornam objeto central no processo de constituição e transmissão do discurso pedagógico.* E, por ser esse objeto central, é possível apontarmos características positivas e negativas do uso do manual.

No momento da reflexão crítica individual, quando indagadas sobre as vantagens e desvantagens do uso desse material, as estudantes apontaram vários argumentos que sustentavam os dois lados da questão, os quais apresentamos abaixo com base em diversas categorias:

i) O manual didático tem a vantagem de ser um suporte/guia de apoio

De acordo com A1, o manual deve ser assim encarado pelo professor, pois estrutura melhor o seu trabalho e, por consequência, apoia e orienta também os estudos do aluno: *“Para o professor, deve ser encarado como um suporte de apoio. (...) O modo como o manual está organizado permite ao aluno estruturar melhor o seu estudo, assim como ao*

professor organizar melhor o seu trabalho". O mesmo pensa A4, quando destaca que *"Este recurso, além de ser um ótimo guia, garante a consistência e a estrutura de uma aula, bem como a coerência dos conteúdos abordados. Adicionalmente, diminui o tempo de preparação dos professores, uma vez que muitos manuais vêm com um suplemento de planificações das aulas. O professor apenas tem de se guiar por este suplemento fornecido e aproveitar aquilo que quer abordar na sua aula"*. Vemos, na fala de A4, forte e consolidada a ideia de que o manual é suficiente para uma boa aula: "garante" a consistência e estrutura da aula, traz planificações, o professor "apenas" tem que se guiar por este suplemento...

Tudo leva-nos a crer que o papel do professor é somente fazer funcionar o que propõe e orienta o manual, ou seja, o seu autor. E isso é problemático, porque, como bem destaca Martins (2012, p. 123), *as representações decorrentes das atividades são diretamente associadas ao autor do manual e revelam as suas concepções sobre o que é ler ou escrever um texto, sobre o que é falar ou ouvir uma língua*. Assim sendo, se as concepções do professor não forem as mesmas do autor do manual, está instalado um grave problema para o aluno. É por esse motivo que defendemos que o professor precisa ser autor das suas práticas e o manual, como apoio que é, deve estar a serviço das planificações do professor, das suas criações, das suas ideias, e não o contrário.

ii) O manual didático é mediador no processo de ensino-aprendizagem

Pudemos inferir da fala de uma das estudantes que o manual didático é visto também como um objeto mediador do processo de ensino e aprendizagem. Ele funcionaria como um elo entre o professor e o aluno, responsável pela transposição didática dos saberes: *"Para o aluno, é um veículo de transmissão de conhecimentos, de desenvolvimento de competências e de consolidação de aprendizagens. (...) A sua utilização contribui para o processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se como interlocutor entre o saber, o professor e o aluno"* (A1). Para Castro e Sousa (1998, p. 44), esse é também um dos motivos que transformam o manual escolar em um objeto central, o que se explica a partir de alguns princípios: *i) a planificação das ações 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*.

Sendo assim, em muitas salas de aula, o manual didático é o "lugar" da aprendizagem dos alunos, o "espaço" onde, quase que prioritariamente, se realizam as ações de leitura, escrita, oralidade e gramática. Por isso precisa ser de qualidade e ter sido escolhido com reflexão e criticidade.

iii) O manual didático como suporte de textos e instrumento de formação de leitores

As quatro informantes apresentaram a mesma representação sobre a relação manual didático-leitura. Para elas, é a partir do manual que se efetivam as atividades de leitura realizadas na escola, uma vez que ele apresenta um corpus textual diversificado que, na opinião delas, ajuda o professor, não só a definir as leituras que os alunos devem realizar, como também a trabalhar essas leituras no que se refere à compreensão, à escrita, aos estudos da gramática, etc.

Estas estudantes consideram ainda que, para além de oferecer as leituras indicadas para o ano de escolaridade, o manual tem também o papel de formar leitores, de

contribuir para o desenvolvimento da literacia dos alunos, como podemos observar nas seguintes falas: *“Enquanto ferramenta de apoio e orientação da prática pedagógica do professor e instrumento de apoio ao estudo, no caso do aluno, o manual escolar visa ainda a formação de leitores competentes, contribuindo para a integração social do aluno e para o sucesso escolar.”* (A1); *“Como principais vantagens aponto a riqueza de um corpus textual regulado, que ajuda o docente na escolha variada de géneros textuais, assim como formas de explorá-los, na generalidade focados na compreensão da leitura, expressão/produção, leitura literária e casualmente na gramática.”* (A2); *“As vantagens do seu uso relacionam-se com o facto de o manual (...) oferecer um corpus textual diversificado que ajuda a definir as leituras do professor; propor formas de exploração dos textos, centradas na compreensão oral e escrita, na produção textual, no conhecimento e funcionamento da língua, e na educação literária: (...) ajudar a formar leitores competentes, contribuir para o aumento dos níveis de literacia dos alunos, consequentemente dos níveis de sucesso escolar em todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), já que as competências de leitura que o aluno deve desenvolver devem assumir um carácter transversal que permita ao aluno aplicar os conhecimentos adquiridos em situações da vida quotidiana.”* (A3); *“Relativamente aos manuais de língua portuguesa, estes oferecem um ‘corpus textual’ diversificado, ajudando o professor a definir as leituras e proporcionando aos alunos o contacto com uma variedade de géneros de textos, com fim a formar jovens leitores competentes.”* (A4). Vale destacar, ainda, o fato de A3 chamar a atenção para a transversalidade das competências de leitura, de modo que os alunos possam aplicá-las em todas as áreas de conhecimento e em qualquer situação do dia-a-dia.

Para Martins (2012, p. 127), *Dada a importância dos manuais escolares de Língua Portuguesa, a sua elaboração, adoção e utilização dentro e fora da escola devem assentar na consciência da transversalidade da língua portuguesa e do contributo das competências adquiridas através do seu ensino e aprendizagem para o sucesso do aluno a nível escolar e social e na necessidade de promover um ensino e aprendizagem da língua portuguesa que conduzam efetivamente ao desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura.*

Logo, esta autora compartilha da visão das estudantes, no que diz respeito à relação entre o manual escolar e a leitura. Para ela, esse material deve ajudar o professor na tarefa de estimular os alunos a lerem e desenvolverem as competências leitoras necessárias, até porque, se é esse material que guia e determina a prática do professor, é importante que ele o ajude na tarefa de desenvolver a compreensão leitora e a literacia dos alunos: *o manual de Língua Portuguesa deverá ajudar o docente a fomentar o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte dos alunos, contribuindo para a promoção da leitura e da literacia nas aulas desta área curricular disciplinar, na medida em que determina, em grande parte, a forma como os professores ensinam a língua portuguesa e a forma como os alunos a aprendem* (Martins, 2012, p. 127).

iv) O manual didático como instrumento de avaliação

Para duas das inquiridas, além de ser determinante no desenvolvimento da literacia dos alunos, o manual também é um instrumento de avaliação. Segundo A2, o manual *“Por vezes pode conter ainda instrumentos e propostas de avaliação”*. A3 é ainda mais

enfática, quando afirma que *“As vantagens do seu uso relacionam-se com o facto de o manual (...) propor instrumentos e formas de avaliação formativa e sumativa”*. Nessa perspectiva, além de guiar as práticas dos professores no que diz respeito ao ensino dos domínios da língua, o manual também é utilizado como instrumento avaliativo.

Conceber o manual dessa forma exige que ele seja ainda mais completo e construtivo. Exige mais: que o uso que é feito dele seja crítico e refletido por parte do professor.

v) O manual didático como realização do currículo

De acordo com Sousa e Castro (1998, pp. 43-44), o manual didático é um material repleto de complexidades, devido às várias funções que desempenha na sala de aula. Eles explicam essa complexidade dizendo que *Para os manuais e nos manuais concorre a acção de várias agências e agentes que os tornam objectos particularmente complexos, caracterizáveis, entre outros aspectos, pela diversidade de funções que lhes podem ser associadas. [...] por um lado, estes textos circunscrevem um corpo de saberes que, não constituindo, só por si, os saberes que são transmitidos e/ou adquiridos nas escolas, são um factor de estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica.*

Esses saberes que estruturam o universo de referência da comunicação pedagógica têm a ver com o currículo escolar, ou seja, com o que é determinado – em termos de conteúdos, habilidades e competências – para ser ensinado na escola. Conforme indicam os autores citados, o manual escolar acaba por ditar esse currículo na sala de aula, por indicar, organizar e sistematizar esse conhecimento e propor atividades que o coloque em prática.

Sobre isso, Bräkling (2003, p. 212) destaca que o manual, *por um lado, constitui-se referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino; por outros, mostra-se como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho.*

Atentas a isso, duas das estudantes trouxeram em suas reflexões individuais essa ideia de que o manual corresponde ao currículo em prática na sala de aula. A3 salienta que *“As vantagens do seu uso [manual didático] relacionam-se com o facto de o manual ser um referencial que suporta os conteúdos educativos enunciados nos programas oficiais”*. A4 alimenta esta discussão, destacando que *“Falando do ponto de vista do aluno, [o manual] acaba por ser um ‘porto seguro’, uma vez que este objeto irá garantir os conteúdos necessários para o próprio sucesso escolar”*.

No entanto, sabemos que, para o manual atender às demandas e orientações curriculares, é necessário que ele dialogue com a realidade. Não basta apresentar os conteúdos indicados no currículo, é preciso relacioná-los com a vida prática, como o dia-a-dia e o contexto de vida e atuação dos alunos.

Martins (2012, p. 217) amplia essa discussão, enfatizando que *os manuais não têm só de se moldar às novas orientações curriculares, mas também aos contextos sociais em que a aprendizagem ganha sentido.*

Segundo Batista (2003, p. 49), esse contexto *é marcado pela afirmação de diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural,*

social e regional. Só assim, considerando o currículo e os contextos, teremos um manual que funcione não só como esse “porto seguro” mencionado por A4, mas um manual que seja “também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais” (ibidem).

Postas as vantagens dos manuais didáticos, as estudantes passaram à enumeração das desvantagens desse manual, que foram igualmente importantes. Categorizamos suas indicações da seguinte forma:

i) *O manual didático como único recurso*

Conforme já discutimos em vários momentos desse estudo, em muitas realidades escolares, o manual didático é basicamente o único recurso utilizado pelos professores para ensinarem seus alunos os domínios da língua. Assim, as atividades de compreensão leitora, escrita, oralidade e gramática são todas regidas, orientadas e estruturadas pelo manual. Ou seja, ele é estruturador das práticas docentes, ao mesmo tempo que corresponde ao currículo e às atividades realizadas em sala de aula... Enfim, os manuais *definem os conteúdos efetivamente abordados e, dessa forma, determinam as possibilidades de aprendizagem aos sujeitos no espaço social da sala de aula* (Bräkling, 2003, p. 212).

Para as estudantes que participaram no nosso estudo, fazer do manual escolar o único objeto didático a que recorrem o professor e os alunos não é benéfico.

De acordo com A1, *“o professor não deve fazer do manual o único objeto de estudo quando há uma panóplia de recursos à sua disposição. (...) A escolha do livro como único instrumento de trabalho poderá acarretar outros problemas, tais como: o livro implementado na sala de aula pode não ser o livro eleito do professor, por motivos políticos, económicos, entre outros; a diversidade de alunos a que o livro se destina faz com que a sua utilização como único suporte seja insuficiente, pois não vai ao encontro da unicidade de cada criança; a apresentação de textos e autores é limitada; muitas das atividades de interpretação do texto situam-se essencialmente ao nível da descodificação, não privilegiando a busca do implícito do texto e a construção de significado, por parte dos alunos.”* Esses problemas mencionados por A1 são realmente complexos, porque: a) ao utilizar o manual sem reflexão, o professor dá voz ao autor do livro, abrindo mão, muitas vezes, das suas próprias concepções, o que pode ser agravado quando esse manual não foi fruto da sua escolha; b) o manual uniformiza e predetermina, como destaca Geraldi (1987), pois, desconsiderando as individualidades dos alunos, coloca-os como seres que possuem o mesmo ritmo de aprendizagem e as mesmas necessidades educativas; c) as atividades de leitura propostas pelos manuais didáticos, como também já foi aqui destacado, deixam a desejar em muitos aspetos.

A2 também compartilha desse pensamento, quando assim afirma: *“creio que a maior desvantagem deste é ser visto como instrumento único de verdade absoluta na tarefa de ensinar, que a meu ver provoca a ‘formatação’ do ensino, limitando a criatividade do professor e consequentemente do aluno, deixando para trás o carácter dinâmico e criativo do ensino aprendizagem, acabando por ser monótono e repetitivo. Acredito que esta desvantagem seja a principal causa da limitação do trabalho dos professores, mesmo que estes tentem fugir, visto que o manual acaba por condicionar os próprios leitores a busca para além destes”*. Realmente, o professor que usa o manual

como único recurso didático limita as possibilidades de trabalho com a língua, fragmenta seu ensino e o atrela a apenas uma parcela da realidade. Ao ditar o currículo e tornar-se a principal fonte de conhecimento para os alunos, o manual didático pode reduzir as possibilidades de leitura, de trato com a realidade, de contacto com outras formas de saber.

A1 também chama a atenção para isso como sendo uma desvantagem do manual didático. Ela salienta que *“Atualmente, vivemos numa sociedade onde as pessoas têm acesso a inúmeros meios de transmissão de informação, onde a dificuldade, atualmente, não é chegar à informação, mas filtrá-la, para ser utilizada com a finalidade pretendida. As crianças de hoje vivem numa sociedade altamente informativa e informatizada, por isso, o acesso a diferentes e variados recursos educativos e didáticos, em suportes informáticos e tecnológicos, não deve ser limitado por parte do professor, que o faz, muitas vezes, por não ter o conhecimento necessário para a sua utilização”*. Nesses termos, estar preso ao manual escolar significa negar aos alunos a possibilidade de contacto com outros materiais, outros textos, com a possibilidade de gerir essa informação e a transformar em conhecimento aplicável à realidade. Como reforça novamente A1, *“de um modo geral, penso que a utilização do livro como único recurso pedagógico-didático limita o ensino-aprendizagem dos alunos e estagna o trabalho do professor, perdendo capacidades de adaptabilidade, criatividade, entre outras”*. É necessário, então, um sério questionamento das posturas reproduzidas em sala de aula e, principalmente, da utilização do manual como “cânone indiscutível”, em detrimento de práticas criativas, ricas e mais abrangentes em termos de conhecimento e conteúdos elaboradas pelos próprios professores.

ii) O manual didático e seu uso acrítico por parte do professor

Além de ser um problema ter o manual escolar como único objeto utilizado na sala de aula para o ensino-aprendizagem da língua, ainda há o agravante fato de muitos professores o utilizarem de forma irrefletida e apegada, como se esse material fosse a verdade absoluta, uma bíblia a ser seguida. Para algumas das estudantes, essa é a grande desvantagem do manual didático, como podemos observar nas seguintes falas: *“As desvantagens surgem quando o seu uso é feito de forma acrítica e prescritiva, isto é, demasiado centrado nos conteúdos educativos enunciados pelos programas oficiais e propostos pelo manual didático; sintetizado quer ao corpus textual apresentado, quer às estratégias, exercícios e atividades propostas; centrado na avaliação sumativa; e redutor do ponto de vista da compreensão, já que, não poucas vezes, não vai além do ato mecânico de ler e da decodificação superficial do texto, mediante a compreensão dos significados das palavras e das frases, sem que o aluno daí retire e construa significados próprios.”* (A3) e *“Este pode comprometer o processo de ensino caso seja utilizado de forma errónea. Assim o professor deve ter cuidado quando o usar, não se limitando apenas às estratégias que são apresentadas pelo manual. Considero que muitos docentes se apoiam apenas nestas atividades para complementar as suas aulas não procurando outras fontes. E aqui está o problema, nem todos os manuais são de qualidade e cabe ao professor optar por escolher o melhor de cada manual para completar os conteúdos que está a ensinar”* (A4).

Como ressalta Martins (2012, p. 536), *a didática das línguas e das literaturas está ainda hoje demasiado presa à didática do manual escolar, de que professor e alunos estão*

quase totalmente dependentes; prevalece a crença na ideia de que o manual é a aula, quando se devia acreditar antes que o manual é um servidor da aula; esta perceção é válida para todas as áreas curriculares disciplinares, incluindo a de Língua Portuguesa.

Além disso, A4 também destaca que *“O manual de língua portuguesa acaba por diminuir a leitura dos alunos e, além disso, as perguntas que estão associadas aos textos são de fácil procura no texto. Parece-me desta forma necessário que o professor tenha uma atitude de procura constante, que seja dinâmico para que os seus alunos se tornem leitores competentes”*.

Como podemos observar, as estudantes A4 e A3 tocam em aspetos importantes, para além do fato do manual ser utilizado sem reflexão. Para elas, esse uso apegado é ainda mais problemático, porque os manuais normalmente são sofríveis e nem sempre dão o tratamento adequado aos domínios da língua, como a leitura. Reduzem, muitas vezes, o ato de ler a uma atividade de decodificação, quando, na verdade, também através do manual didático, a leitura deveria ser *uma prática potencialmente capaz de nos fazer aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros e, nesse sentido, capaz de possibilitar uma melhor compreensão de nós próprios e dos contextos sociais que nos cercam* (Castro e Sousa, 1998, p. 41).

iii) O manual didático e um design gráfico inadequado

Além das questões negativas relacionadas ao fato de o manual ser praticamente o único material usado por professores e alunos e de ser utilizado de forma acrítica, A4 ainda se debruça sobre outra desvantagem do manual: seu design gráfico. Para ela, a apresentação e organização de alguns manuais podem atrapalhar a atenção dos alunos: *“O professor deve ainda estar atento à motivação dos alunos face a este recurso. Existem manuais exaustivos e com um design gráfico inadequado que acabam por não captar a atenção dos alunos, condicionando desta forma a sua aprendizagem.”*

Se os observarmos, veremos que alguns manuais, na intenção de oferecerem aos alunos uma grande quantidade de informações, acabam por exagerar nas imagens, nas cores, na organização dessas informações. Assim, o que era para ser benéfico, acaba atrapalhando a relação do aluno com o manual.

Após refletirem sobre vários aspetos relacionados aos manuais, as estudantes foram também convidadas a pensarem sua prática com esse material. A intenção era perceber, após as discussões, se as professoras em formação: planejavam utilizar o manual; se planejavam, como o fariam; etc.

Diante das respostas dadas por elas, percebemos que foram consolidadas algumas ideias importantes sobre o uso do manual, as quais já discutimos neste trabalho, tais como:

i) O manual não é um objeto indispensável à sala de aula

Tal representação está presente nas seguintes falas destas estudantes: *“Na minha perspetiva, um manual didático deverá ser entendido como um guia para o estudo/trabalho. Como professora, pretendo vir a usar o manual como um auxiliar do trabalho que possa vir a desenvolver, no qual este assume um papel interventivo na organização de atividades e será entendido como um fio condutor.”* (A1); *“Nas minhas futuras práticas como docente, espero vir a utilizar o manual didático de língua portuguesa da forma que considero adequada. Na minha opinião a utilização do manual numa sala de aula é importante, no entanto não considero necessário ou mesmo*

obrigatório, caso o contexto escolar esteja bem provido de materiais didáticos ricos ou de melhor aprendizagem do que o tradicional manual, e mesmo que não seja o docente pode sempre recorrer a sua criatividade. Caso seja um bom manual, contém informação necessária, onde o professor se pode apoiar para lecionar. A meu ver o problema está quando os docentes apenas se apoiam neste instrumento, pensando que estão a garantir o sucesso das crianças.” (A2); “Nas minhas futuras práticas pretendo utilizar o manual didático como uma ferramenta orientadora, mas não exclusiva, da minha abordagem pedagógica.” (A3); “Agora, usar o manual de forma eficaz é uma capacidade que deverá ser trabalhada, com a prática. Não sou a favor de guiar-me apenas por esta ferramenta ‘imposta’. (...) É preciso ter o devido cuidado, quando se mete de parte esta ferramenta. (...) Não o excluir de completo da minha prática, mas sim utiliza-lo de forma eficaz completando com outros recursos.” (A4)

Como pudemos perceber, as estudantes reconheceram a possibilidade de utilizarem o manual. No entanto, demonstraram que ele não é indispensável. Cada uma delas justificou esse pensamento de uma forma diferente: A1 afirmou que o manual deve ser entendido como um guia, embora destacasse que ele funcionaria como um objeto auxiliar ao seu trabalho; A2 destacou que pretendia usar o manual, mas que ele não seria obrigatório e que recorreria a outros materiais e à própria criatividade; A3 salientou que o manual também seria uma ferramenta orientadora, mas não o material de uso exclusivo; e A4, por fim, disse que poderia utilizá-lo para complementar outros recursos, mas chamava atenção para o cuidado que é preciso ter no trato com essa ferramenta.

Esses argumentos, mesmo diferentes, convergem para o entendimento de que, apesar de os manuais escolares desempenharem um papel preponderante na prática dos professores (Morgado, 2004), as estudantes inquiridas sabem que é preciso utilizá-lo adequadamente, de forma moderada e, conseqüentemente, crítica e refletida.

ii) O manual deve ser utilizado em concomitância com outros recursos didáticos

Tal representação está visível nas seguintes falas das estudantes que participaram no nosso estudo: *“De acordo com o conteúdo programático a ser estudado e partindo, muitas vezes, das ideias e concepções das crianças, procurarei usar outros recursos como imagens, livros diversos, CD-Rom, softwares didáticos, vídeos, materiais audiovisuais, entre outros, que enriqueçam o meu trabalho e que sejam mais significativos para a aprendizagem dos alunos. Por vezes, poderei vir a usar outros recursos como uma relação complementar ao manual escolar, outras vezes, quando me parecer justificado, nem sequer usarei o manual escolar.” (A1); “Pretendo olhar para o manual com um olhar crítico e reflexivo, procurando integrar o seu conteúdo de forma articulada com outros recursos disponíveis, evitando uma prática meramente expositiva e centrada no manual.” (A3); “Assim, considero que o manual de língua portuguesa pode ser otimizado com outras fontes, de forma a satisfazer as necessidades dos alunos que irão estar a minha frente.” (A4). A3, diferentemente das demais inquiridas, não se colocou a esse respeito. No entanto, já havia enunciado em outro momento que é uma desvantagem centrar-se demasiadamente no que é proposto pelos manuais. Sendo assim, podemos inferir que a mesma também entende que o manual deve ter sua presença em sala de aula em conjunto com outros recursos.*

iii) O uso do manual escolar justifica-se por este representar uma despesa

Por ser adquirido pelos pais a altos custos, o manual precisa ser utilizado, o que ressalta das seguintes falas: “[...] o manual escolar é um investimento dispendioso, feito com esforço pelos pais/encarregados de educação, e posto isto, não deve ser colocado de parte pelo docente.” (A2); “No entanto é necessário dar-lhe o devido uso, uma vez que foi um investimento por parte dos pais. Estes vão querer saber, caso não o use, o porquê de terem gasto dinheiro e os seus filhos não estarem a usufruir dele.” (A4).

iv) O manual didático deve ser utilizado para promover a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa e o desenvolvimento integrado de competências (compreensão na leitura associada à oralidade, à escrita e à gramática)

Esta ideia emerge das seguintes falas: “Pretendo procurar relacionar os textos e as atividades propostas pelo manual com as vivências diárias dos alunos fora do ambiente escolar e articular os conteúdos do manual, ao nível das temáticas tratadas nos textos, com as demais áreas curriculares. Espero também utilizar o manual na promoção de hábitos de leitura, chamando a atenção dos alunos para os textos e seus autores e procurando incentivar, tanto quanto possível, no aluno a vontade de ler as obras integrais, nomeadamente as que fazem parte de Plano Nacional de Leitura. Pretendo também aproveitar o corpus textual proposto, bem como outros textos, para trabalhar de forma articulada a compreensão da leitura, a oralidade, a escrita e o conhecimento explícito da língua. Ao nível da compreensão tentarei realizar uma abordagem que me permita primeiramente mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, depois realizar a leitura e, por fim, confrontar as ideias prévias dos alunos com a realidade apresentada no texto, de modo que os alunos possam mobilizar os seus conhecimentos e construir os seus próprios significados.” (A3); “(...) o seu formato e conteúdo é adequado para os alunos em diversos aspetos, como o nível das atividades propostas, a diversidade de géneros de textos, o vocabulário ‘ajustado’, bem como o caráter transversal que este pode assumir (através dos conteúdos).” (A4).

Essas reflexões feitas por A3 e A4 remetem ao que Martins (2012, p. 127) defende sobre os manuais escolares e sua relação com a transversalidade da língua: *Dada a importância dos manuais escolares de Língua Portuguesa, a sua elaboração, adoção e utilização dentro e fora da escola devem assentar na consciência da transversalidade da língua portuguesa e do contributo das competências adquiridas através do seu ensino e aprendizagem para o sucesso do aluno a nível escolar e social e na necessidade de promover um ensino e aprendizagem da língua portuguesa que conduzam efetivamente ao desenvolvimento de competências transversais em compreensão na leitura.*

A4 destaca ainda outro aspeto importante em relação ao uso do manual didático. Ela reconhece que utilizará esse material, porque ele orienta a prática do professor e, no caso de início de carreira, a ausência de prática faz com que o professor recorra a ele, inclusive porque ele traz os conteúdos programáticos indicados pelas orientações curriculares de forma sequenciada, o que auxilia o trabalho do professor. Logo, nas suas palavras: “Numa prática futura, creio que irei apoiar-me bastante neste recurso, o manual escolar. A falta de experiência irá, decerto, levar a procurar e a guiar-me imensas vezes por ele. Efetivamente o manual escolar, embora com certos limites, orienta os conteúdos programáticos, sequenciando-os. E é nesta última afirmação que me refugio nele (...)”.

Essa colocação de A4 nos traz à tona uma reflexão feita por Castro (1999, p. 191), em que o autor afirma que os manuais, apesar de serem direcionados aos alunos, têm o professor como leitor ideal, pois é a ele que se endereçam textos e orientações e é ele o responsável pela sua escolha: *Os manuais 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.*

Além dessa fala de A4, destacamos, no discurso das estudantes, a ausência da reflexão sobre o uso dos manuais no ensino dos outros domínios da língua: escrita, oralidade e gramática. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de a discussão sobre a abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa ter sido feita maioritariamente com base num estudo que tinha a compreensão na leitura como principal objeto de reflexão.

B) Características do manual didático de Português promotor da transversalidade da língua portuguesa

A língua é constitutiva do sujeito. É através dela que nós falamos, alcançamos nossos objetivos, interagimos socialmente. Para Martins (2012, p. 37): *Ela é tida como elemento intermediário, que possibilita a construção da nossa identidade, promove o nosso relacionamento com os outros e a descoberta e entendimento do mundo que nos rodeia.* Portanto, seu ensino na escola precisa levar esse caráter transversal em consideração.

Ainda segundo esta autora (*ibidem*), *de facto, reconhece-se, desde há muito, o papel de relevo que a língua materna desempenha na aquisição de múltiplos saberes e no desenvolvimento de competências transversais.*

Sabendo, então, que é através do manual didático que as práticas de ensino de língua portuguesa são efetivadas e que esse é praticamente o único recurso que acedem alunos e professores, torna-se necessário observar se ele possui as características necessárias ao desenvolvimento de um ensino de língua numa perspetiva transversal.

Mas que características seriam essas? Perguntamos às estudantes quais, na opinião delas, seriam as características de um manual eficaz na operacionalização dessa transversalidade da língua. Elas citaram várias características, sendo algumas delas comuns a todas.

Para A1, o manual deveria *“ser fiel à tradução do programa, sendo visto como um suporte de conteúdos e transmissor de conhecimentos, técnicas e habilidades necessárias; ter na sua composição exercícios e atividades que de alguma forma coloquem em prática metodologias de aprendizagem que, em conjunto, favoreçam a aquisição de competências e estimulem a resolução e análise de problemas, podendo-lhes ser úteis no futuro; estimular a iniciativa, o protagonismo e a autonomia do aluno, favorecendo o desenvolvimento do seu espírito crítico.”*

A2, por sua vez, destacou que *“tais características devem ter em especial atenção os conteúdos selecionados, tendo sempre em conta a flexibilidade, diversidade da informação que disponibiliza e o nível de escolaridade a que se destina. A informação deve ser apresentada de forma explícita, para fácil compreensão do leitor e para que este possa ampliar os conhecimentos, se assim o entender.”* Ainda para A2, além dos conteúdos curriculares e disciplinares, os manuais deveriam se preocupar com a discussão de temas socioculturais e com a vida fora da escola: *“É de salientar que para além dos conteúdos disciplinares, os manuais devem refletir também aspetos culturais importantes para a sociedade de carácter transversal, como por exemplo a educação para a cidadania. Deve ainda despertar o diálogo, não só de experiências em contexto de sala de aula como também vivências de aprendizagens experienciadas fora da escola”*. Ela justificou assim essa necessidade: *“Vivemos numa sociedade muito heterogénea e, dada a importância dos manuais escolares de Língua Portuguesa, a sua elaboração deve ter em conta uma flexibilidade, permitindo uma melhor adaptação às exigências dos destinatários, alunos ou professores”*.

A3, colaborando, defendeu que, para ser eficaz na operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa, o manual deveria reunir as seguintes características: *“Suportar os conteúdos educativos enunciados nos documentos estruturadores oficiais, mas simultaneamente ser aberto e apresentar informação flexível e diversificada; apresentar os conteúdos organizados em espiral; propor atividades com níveis de complexidade distintos; agregar um conjunto de documentos escritos e icónicos que visem à formação do aluno, mediante o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, competências, atitudes e valores; operacionalizar estratégias de ensino e aprendizagem, apresentando exercícios e atividades de consolidação e avaliação; ser adequado ao nível dos alunos; ser um veículo promotor da cultura e da língua portuguesa; ajudar na integração, isto é, tornar o aluno capaz de mobilizar os seus conhecimentos e competências em situações do quotidiano; ajudar na formação e construção do aluno enquanto ser social, num cidadão reflexivo, crítico, interventivo e responsável; estimular o diálogo e o confronto das ideias prévias com as aprendizagens realizadas; despertar o gosto pela prática da leitura; dirigir-se sobretudo à compreensão e análise; apresentar um corpus textual rico e diversificado, com vários tipos/géneros textuais; propor exercícios de análise e interpretação textual que estimulem a procura de outros sentidos, a construção de significados e o posicionamento crítico; valorizar a interação leitura/oralidade/escrita; promover situações de pesquisa, seleção e organização de informação recolhida nos textos lidos; permitir aplicar as três fases da leitura e contacto com o texto escrito (pré leitura, leitura e pós leitura); fomentar diferentes situações de leitura.”*

Por fim, A4 defendeu também questões acerca do conteúdo, dos textos e dos níveis de complexidade das tarefas: *“O conteúdo dos manuais escolares devem não só ser flexível como também optar por uma diversificada informação, com intuito de alargar ao aluno novos horizontes. O livro de língua portuguesa deve abranger uma seleção de conteúdos transversais. Com isto quero dizer que os textos apresentados no manual escolar devem estar associados a outras disciplinas, trabalhando desta forma a transversalidade. Adicionalmente, este recurso deverá apresentar níveis complexos nas atividades propostas, para que os alunos sejam desafiados. Creio que aqui o professor*

deverá ter uma postura mais ativa. Deve primeiramente verificar a complexidade dos exercícios e procurar apresentar tarefas que estejam ao nível dos seus alunos.”

Refletindo, agora, sobre as importantes e pertinentes características apontadas pelas estudantes, observamos que todas elas acreditavam, de um modo geral, que os manuais precisam estar voltados para o desenvolvimento de competências que reverberem para além do espaço escolar: é preciso preparar o aluno para a vivência de situações socioculturais, para o uso da língua como prática social.

Como bem lembra Martins (2012, p. 16), ao refletirmos sobre a importância do manual didático de português na operacionalização da transversalidade da língua, ressaltamos: *i) a consciencialização da transversalidade da Língua Portuguesa e do contributo das competências adquiridas através do seu ensino/aprendizagem para o sucesso do aluno a nível escolar e social; ii) a necessidade de promover um ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa que conduza efetivamente ao desenvolvimento de competências transversais; iii) a importância do papel que os manuais escolares em que se apoia o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa podem vir a ter na operacionalização dessa transversalidade, nomeadamente no domínio da compreensão na leitura.*

Tendo ainda em questão o manual de Português e a transversalidade da língua, pedimos que as estudantes refletissem sobre o papel desse material na abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua. Uma vez indicadas as características, era a hora de apontarem como o manual poderia, efetivamente, promover essa abordagem transversal da língua.

Não esquecendo o papel norteador que o manual exerce na prática do professor, as estudantes ressaltaram a função desse material num ensino transversal: citaram desde a necessidade de abordar e promover situações de ensino significativas acerca dos conteúdos e objetivos curriculares até a formação de leitores, como podemos observar nesses excertos de suas falas: *“devem assentar na transversalidade da língua materna contribuindo para a aquisição de competências relacionadas com ensino/aprendizagem. (...) Para que os manuais tenham um papel crucial nesta abordagem, devem incutir no aluno compromissos, crenças e interesses indo além dos objetivos da área curricular da disciplina.”* (A1); *“O manual didático de português deve ser o mais enriquecido possível, de forma a dar uma melhor formação aos alunos. Se este for rico na qualidade linguística e desenvolver tarefas com níveis de dificuldade adequados, será meio caminho para uma boa qualidade do ensino/aprendizagem.”* (A2); *“Para além da sua contribuição efetiva para a consecução dos objetivos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa propostos nos documentos estruturantes oficiais, tais como o Programa Curricular e as Metas Curriculares, o manual didático de Língua Portuguesa deve assumir o primordial papel de formar leitores competentes, mediante a promoção da leitura, a compreensão de textos e a construção de significados. Deve, ainda, refletir a consciência da transversalidade da língua e da importância e contributo da sua aprendizagem para o sucesso escolar e integração social do aluno.”* (A3). Para A4, apesar do reconhecimento da função reguladora do manual, o papel de realizar essa abordagem transversal é do professor: *“Os manuais têm como principal função regular as práticas dos docentes, dentro da sala de aula. O professor é o responsável por ensinar a ler e a escrever, utilizando ou não o manual escolar. A verdade é que tudo que está à nossa volta são signos linguísticos que*

têm de ser decifrados. O docente deve ajudar o aluno a entendê-los e, além disto, numa fase mais adiante deve ajudá-lo a decifrar os textos para que os possa compreender. É aqui que se trabalha a transversalidade da língua, uma vez que é necessário que o aluno seja incentivado a ter gosto pela leitura, que o ajudará a tomar decisões em relação a outros assuntos com que se irá deparar ao longo da vida”.

Como podemos perceber, as estudantes não somente têm ciência do papel desempenhado pelo manual no ensino de língua portuguesa, numa perspetiva transversal, mas também reconhecem que esse trabalho é sobretudo do professor. O manual, como recurso que é, pode contribuir, com certeza, desde que apresente as características já apontadas.

Como ressalta Martins (2012, p. 110), *Independentemente das funções para as quais é concebido, a finalidade de qualquer manual escolar é, primordialmente, o desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos. Não podemos ignorar que, atualmente, se pretende romper com a ideia de um currículo que se esgota nos conteúdos, devendo antes estar orientado para o desenvolvimento de competências.*

Como acompanhamos na secção anterior, as estudantes construíram com firmeza ideias sobre o papel do manual escolar na sala de aula, visando a um ensino de língua portuguesa numa perspetiva transversal. Elas têm consciência de que o manual, como afirma Martins (2012, p. 16), *é um objeto de cultura que reflete as ideias dominantes na sociedade que o produziu, relativamente à educação em geral e ao ensino da leitura em particular, pela função primordial que o domínio de competências em compreensão na leitura representa para o desenvolvimento de todas as outras aprendizagens.*

Mas elas sabem que o manual não tem função primordial somente no que se refere à compreensão leitora. Pelo contrário, ele exerce papel importante também no desenvolvimento das competências de escrita, oralidade e gramática, articulado com o da compreensão na leitura. Percebemos isso quando as questionamos a respeito do contributo que o manual pode dar para o desenvolvimento de competências em todos os domínios da língua.

De acordo com A1, o manual deve ser entendido como um guia para estudo e trabalho, sempre colaborando com as práticas do professor. Destaca-se aqui o fato de essa estudante deixar claro que o papel de desenvolver competências em compreensão na leitura, escrita oralidade e gramática é do professor, e não do manual: *“Para que exista contributo no desenvolvimento integrado de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática, existe a necessidade de o professor: organizar curricularmente o domínio de todas as competências referenciadas anteriormente; definir critérios para que possa programar, avaliar e intervir se necessário no processo de ensino e aprendizagem; adequar o ensino/aprendizagem da comunicação escrita, oral, tal como da gramática, tendo em atenção as necessidades e dificuldades dos alunos. O professor não deverá assumir um papel apenas transmissor de conhecimentos mas também deverá proporcionar momentos marcantes de aprendizagem e estimular os alunos para que estes construam conceitos, valores, atitudes, crenças e habilidades. Na minha perspetiva, um manual didático deverá ser entendido como um guia para o estudo/trabalho.”*

A2 salienta que o manual poderá oferecer um bom contributo no desenvolvimento dessas competências, se despertar nos alunos o interesse pela prática de bons hábitos,

tais como: *“uma boa capacidade de compreensão de textos, uma boa interpretação do que se lê, etc.”*.

Para A3, o manual deve *“promover a capacidade de compreensão e extração de informação importante dos textos escritos. Não obstante, a importância da compreensão na leitura, o manual didático de Língua Portuguesa deve, também, articular o desenvolvimento integrado de competências em escrita, oralidade e gramática, promovendo a participação dos alunos em situações/experiências de aprendizagem significativas orientadas para: a) a audição de registos, como por exemplo ouvir a narração de um conto; b) para o discurso oral, como por exemplo a participação em debates, entrevistas, entre outros; c) para a leitura silenciosa ou em voz alta; d) para a consulta de material escrito; e) para a produção textual, isto é, para atividades de escrita de textos de vários tipos; e f) para a consulta e pesquisa em dicionários, enciclopédias e gramáticas e outros suportes, nomeadamente os informáticos”*.

Dessa mesma forma pensa A4, quando afirma que o manual *“deve auxiliar o professor, através das atividades, a desenvolver nos alunos a leitura, a escrita, a gramática, e a oralidade”*. Ela afirma que já podemos observar isso nos manuais, bem como o cuidado com a seleção e adequação dos conteúdos. Mas chama a atenção para o fato de algumas competências serem privilegiadas em relação a outras: *“nota-se por exemplo uma diferente abordagem e diferentes exercícios nas secções mais destinadas ao desenvolvimento da escrita, quando comparada com a oralidade”*.

Nesses termos, sabendo que a língua portuguesa tem um papel cada vez mais central na construção de todas as aprendizagens – para além da leitura, escrita, oralidade e gramática –, fica registrado o contributo que os manuais de Português podem oferecer no desenvolvimento das habilidades e competências do aluno.

No entanto, reforçamos: o papel de concretizar o ensino e de promover o desenvolvimento do aluno é do professor.

3.4.1.4. Evolução das representações das estudantes

Como vimos, as estudantes foram peças fundamentais a este estudo. Elas demonstraram suas concepções sobre manual didático e sobre o seu uso através do questionário, da ficha e das reflexões críticas individuais.

Ao acompanhar as respostas dadas a esses diversos instrumentos, observámos que foram ocorrendo mudanças na percepção que tinham do manual e do seu uso, bem como nas suas concepções.

A priori, quando responderam ao questionário, as estudantes afirmaram que não possuíam muita propriedade para emitirem opiniões sobre o manual, dado que ainda não tinham tido a oportunidade de se debruçar sobre esse material. No entanto, já acreditavam que precisaria ser utilizado de forma consciente, de modo a atender às necessidades do professor, e não como algo que direcionasse o seu trabalho.

Ao darem suas respostas à ficha e ao produzirem as reflexões críticas individuais, as estudantes tiveram oportunidade de expressar, através de palavras e expressões, o que, para elas, significava o manual didático. Vários foram os termos/expressões mencionados por elas, os quais reproduzimos no Quadro 9:

	A1		A2		A3		A4	
	Ficha	Reflexões	Ficha	Reflexões	Ficha	Reflexões	Ficha	Reflexões
1ª	Orientador	Orientador	Útil	Suporte de apoio ao ensino	Guia	Instrumento	Obrigatoriedade	Apoio
2ª	Ferramenta de ensino	Recurso didático	Auxílio	Forma de ensino habitual não exclusiva	Orientação	Recurso	Guia	Condicionador
3ª	Recurso	Suporte	Material de apoio	Apoio ao trabalho autónomo do aluno	Ferramenta	Multiplicidade	Dinheiro	Objeto pedagógico
4ª	Guia orientador	Apoio regulador	Forma de ensino	Orientador de trabalho para o docente	Apoio	Influenciador	Apoio ao professor	Corpus textual

Quadro 9 – Síntese das palavras/expressões associadas ao manual didático apresentadas na ficha e nas reflexões críticas individuais

Observando esse quadro síntese, percebemos que, para as estudantes, em primeiro lugar, o manual representava um *recurso didático* de que o professor pode dispor para dar suas aulas. Em segundo lugar, esse material era concebido como *orientação do ensino*, pelo fato de ele ser, muitas vezes, regulador das práticas do professor, um guia do qual o professor se serve para dar suas aulas. Essas duas visões foram as que estiveram presentes durante todo o percurso de discussão sobre os manuais.

No entanto, a que foi ganhando mais adesão foi a visão do manual como um recurso didático. Isso pode ter ocorrido, porque as estudantes, ao lerem os textos e refletirem sobre o assunto, perceberam que os manuais são apenas um recurso, dentre tantos outros que podem ser utilizados pelo professor, e não o único. Provavelmente perceberam que ter o manual como o único objeto utilizado em sala de aula limita o campo de visão do professor e dos alunos, restringe as possibilidades de contato com outras situações de aprendizado.

Ainda observando o quadro acima, recordamos que houve outras dimensões citadas pelas estudantes referentes ao manual. Inicialmente, na ficha, elas mencionaram palavras e expressões relacionadas com as dimensões *Estatuto* e *Despesa escolar*. Foram poucos termos, porém significativos, porque remetiam a duas questões realmente relevantes sobre os manuais: que eles representam uma lei na sala de aula e que, por serem materiais caros e adquiridos pelos pais, precisam ser utilizados pelos professores. Vem daí, certamente, a ideia fortemente defendida e arraigada no ensino português de que os manuais precisam ser utilizados da primeira à última página.

Já nas reflexões críticas individuais, que, como sabemos, foram escritas depois das estudantes terem percorrido o fórum de discussão online, estas não sustentaram essas duas dimensões.

Porém, surgiu outra: *Conteúdo*. Nessa dimensão, apareceram termos que remetiam a aspetos que condizem com objetos de ensino propostos pelo manual. O surgimento dessa dimensão poderia estar relacionado com o “amadurecimento” das estudantes em relação à concepção que possuíam do manual.

Após observarmos um pouco do que pensam as estudantes sobre o manual didático, passamos ao que pensam os docentes e/ou investigadores a esse respeito.

3.4.2. Docentes e/ou investigadores

Como nosso estudo se insere no quadro da formação de professores para o ensino da língua portuguesa, também sentimos a necessidade de debruçarmo-nos sobre o que pensam os docentes e investigadores a respeito da temática do manual didático e do seu uso, uma vez que esses profissionais são alguns dos principais agentes desse processo de formação. Para atender a essa necessidade, realizamos as entrevistas.

Os sujeitos entrevistados foram duas docentes/investigadoras e uma investigadora da Universidade de Aveiro, que serão tratados nesta análise de Docente/Investigadora 1 (DI1), Docente/Investigadora 2 (DI2) e Investigadora (I). Todas atuavam no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal), mas apenas as docentes possuíam vínculo profissional. A investigadora tinha apenas atuado como colaboradora em projetos de pesquisa.

3.4.2.1. Caracterização dos entrevistados

O primeiro bloco de perguntas da entrevista tinha como objetivo conhecer as inquiridas no que se referia à idade, à habilitação académico-profissional (formação científica e pedagógica), às experiências de ensino e investigação e a outras experiências consideradas por elas relevantes. Conheçamos, então, cada uma delas.

DI1 tinha 55 anos e tinha sido professora do Ensino Básico e Secundário durante 10 anos. Tinha começado sua carreira na educação como professora profissionalizada em Português e Francês para atuação no Ensino Secundário. Tinha feito mestrado em língua e literatura francesa, além de outro mestrado cursado na França. Tinha feito pós-graduação em orientação pedagógica e tinha defendido, em 2008, o doutoramento na área de formação de professores para a diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade, na UA. Tinha atuado profissionalmente, na França, como leitora de Português, e trabalhado no Ensino Secundário, em Portugal. Tinha sido convidada para atuar na UA – onde estava há 20 anos –, mas apenas para supervisão da prática pedagógica na formação de professores de línguas – Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira. Na altura em que foi por nós entrevistada, tinha a categoria profissional de Professora Auxiliar. Tinha também feito parte da equipa responsável pela certificação de um manual escolar de Francês.

DI2 também tinha 55 anos e atuava na UA há 29. Era Professora Associada e tinha sempre trabalhado na formação inicial de professores, lecionando e realizando investigações na área de didática da língua para turmas de todos os níveis de ensino previstos no sistema educativo português, concentrando-se mais recentemente na formação inicial de professores generalistas e educadores de infância (que iriam atuar na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, frequentados por crianças entre os 3 e os 10 anos de idade). Tinha formação em Português e Francês e doutoramento em Didática do Francês (coorientado por um professor de uma universidade francesa ligado à área de psicologia da linguagem). Já tinha exercido várias funções de gestão no departamento (membro do Conselho Diretivo e, mais tarde, da Direção) e no Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* da Universidade de Aveiro (coordenadora da linha de investigação *Educação, Supervisão e Desenvolvimento*). Tinha também sido coordenadora de alguns projetos nacionais financiados e de um projeto europeu na área da formação de professores de línguas.

I, por sua vez, tinha 33 anos, era Licenciada em Ensino de Português, Latim e Grego pela Universidade de Aveiro e doutorada em Didática pela mesma universidade, com um projeto sobre a promoção da transversalidade da língua portuguesa através dos manuais didáticos³, linha em que continuou a trabalhar posteriormente. Tinha lecionado língua portuguesa em algumas turmas de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e tido alguma experiência com reforço escolar, explicações, apoio aos estudos e estudo acompanhado (também na área curricular disciplinar de Português). Tinha estado integrada em vários projetos de equipa ligados à criação de laços entre a teoria e a prática. Não possuía vínculo profissional no momento, mas pretendia vir a construir manuais didáticos e/ou propostas de atividades que relacionassem entre si o ensino da leitura, da escrita, da oralidade e do funcionamento da língua.

³ Orientado pela orientadora do nosso doutorado-sanduíche.

3.4.2.2. Suas representações

A) Conceito de manual didático

As primeiras questões da entrevista giraram em torno do conceito/conceção de manual didático, bem como da representação que as inquiridas possuíam sobre esse material. A ideia era que relacionassem o manual didático com quatro palavras, indicando-as por ordem de importância e apresentando a devida justificativa. Tivemos respostas bastante interessantes e muito próximas, o que demonstrou que as três respondentes pensavam o manual de forma muito parecida.

Para DI1 e DI2, o manual didático era um instrumento de apoio ao trabalho do professor e do aluno, como podemos observar em suas falas: *“Para mim, manual didático é um instrumento de ensino-aprendizagem, de apoio ao trabalho quer do professor, quer do aluno.”* (DI1); *“É um percurso pedagógico organizado que o professor e o aluno podem organizar de outra forma, mas é um exemplo de um percurso que o professor e o aluno podem seguir ou não, mas que é útil na compreensão do que é esperado num determinado espaço de ensino-aprendizagem, neste caso, a aula de línguas.”* (DI2).

Para ambas, o manual era também um documento que regulava a prática, os percursos do processo de ensino-aprendizagem, pois funcionava muitas vezes como o currículo e permitia ao professor “socorrer-se” das suas propostas: *“É também um documento de orientação e regulador da prática pedagógica e do desenvolvimento curricular, assumindo, em muitos casos, ou sendo mesmo, em alguns casos, substituto dos próprios programas dos manuais, uma vez que os professores têm ali, de forma simplificada e já trabalhada, os programas plasmados.”* (DI1); *“O manual didático é um auxiliar, na minha perspetiva, de percursos de ensino-aprendizagem. Permite que o professor tenha ideias sobre as suas propostas didáticas, ele pode socorrer-se delas de uma forma mais linear ou complementando com outras, e é um instrumento, um auxiliar importantíssimo para o aluno na compreensão do que é esperado dele, daquilo que ele pode adquirir, competências que pode desenvolver naquela disciplina – nesse caso na disciplina de língua portuguesa –, que textos deve ler.”* (DI2).

De acordo com Castro (1999), durante os últimos 40 anos, foi possível observar que esse material foi se tornando mais complexo e, cada vez mais, é possível compreender através dele o que são as disciplinas escolares, as suas práticas constitutivas, seus papéis e seus princípios reguladores, porque o manual, muitas vezes, tem sido o próprio currículo, a própria disciplina de português, como destacaram DI1 e DI2.

l também compartilhava com esse ponto de vista, ao destacar que o manual era um instrumento que permitia operacionalizar o currículo. Ela destacava também o papel do manual na formação de um cidadão interventivo e crítico: *“Para mim, o manual escolar, enquanto conceito, é um instrumento que permite operacionalizar o currículo, o programa da disciplina, tentando, de certa forma, construir situações de ensino, sequências de ensino que permitam trabalhar os objetivos e as competências previstas e consideradas necessárias para a formação de um cidadão interventivo e crítico numa sociedade da informação como aquela em que nós vivemos, que nos exige cada vez mais e que não ter acesso à informação ou ter acesso à informação e não a saber processar faz de nós info-excluídos”* (l).

Para Sá (2006), formar esse cidadão de que fala I é um dos grandes desafios colocados à educação. Para essa autora, é preciso transformar a passagem dos cidadãos pela escola numa oportunidade para que eles adquiram e desenvolvam competências, de modo a atender às exigências da sociedade moderna. Nesses termos, operacionalizando o currículo, como destacou I, e construindo situações significativas de ensino, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, o manual didático pode realmente exercer uma função de fundamental importância no ensino.

As inquiridas associaram à expressão *manual didático* diversas palavras e expressões, todas elas com importante valor simbólico.

Observemos cada uma delas no quadro abaixo:

	DI1	DI2	I
1ª	Regulação das práticas pedagógicas	Aprendizagem	Antologia de textos
2ª	Instrumento didático no meio de outros	Ensino	Caderno de atividades
3ª	Repositório	Percurso	Gramática
4ª	Bíblia	Atividade pedagógica	Pequeno ditador da sala de aula

Quadro 10 – Palavras/expressões associadas ao manual didático apresentadas pelos docentes e/ou investigadores nas entrevistas

Pelo que podemos observar, as 12 palavras/expressões mencionadas pelas entrevistadas têm relação com três das dimensões já apresentadas: *orientação do ensino*, *recurso didático* e *conteúdo*.

Cada dimensão recebeu quatro palavras, as quais apareceram em diferentes posições:

i) A dimensão *orientação do ensino* recebeu palavras/expressões na primeira (*regulação das práticas pedagógicas*, *aprendizagem*), segunda (*ensino*), terceira (*percurso*) e quarta posição (*bíblia*, *atividade pedagógica* e *pequeno ditador na sala de aula*);

ii) A dimensão *recurso didático* apresentou palavras/expressões na segunda (*instrumento didático no meio de outros*) e terceira dimensões (*repositório*);

iii) A dimensão *conteúdo* apresentou palavras e expressões que apareceram na primeira (*antologia de textos*), segunda (*caderno de atividades*) e terceira posições (*gramática*).

As palavras e expressões da dimensão *Orientação do ensino* têm relação com o que as inquiridas disseram sobre o manual didático no momento de sua conceituação, mais especificamente sobre o modo como ele está na sala de aula, guiando as atividades e os passos do professor.

Assim, a palavra *Percurso* e a expressão *Regulação das práticas pedagógicas*, mencionadas por DI2 e DI1 respetivamente, remetem ao caráter não somente orientador, mas também indicativo que esse material exerce na prática do professor. Ele indica o caminho a ser seguido, as ações a serem realizadas, os textos a serem lidos, ou seja, ele determina o quê e como fazer. A ideia de regulação vem justamente da natureza do manual escolar de ser uniformizante, de estabelecer regras, de controlar os movimentos do processo de ensino-aprendizagem e o funcionamento do currículo, por exemplo, uma

vez que sabemos que o manual acaba por ser um instrumento de poder, muitas vezes do Estado, para fazer reproduzir os conhecimentos e valores dominantes. É também visto dessa forma, porque seu uso se torna praticamente obrigatório – neste caso, não propriamente por imposição do governo, mas pelo fato de ser um material caro comprado pelos pais dos alunos, na opinião desses pais, uma garantia, um suporte na colaboração que podem dar aos seus filhos em termos do que precisam aprender na escola, conforme podemos observar na seguinte fala de DI1: *“não sendo obrigatório, ele é selecionado e os pais compram, os professores veem-se na obrigação de o usar (...). É... e são obrigados a usar, uma vez que o manual em Portugal é pago e, portanto, os pais, eles próprios reclamam o uso do manual. Bom, e também os professores sabem que, para os pais, o manual é uma garantia, é um suporte, é uma ajuda que eles poderão prestar na orientação, na ajuda aos filhos. Portanto, regulador das práticas.”*

Mas o que realmente nos chamou atenção nas palavras e expressões mencionadas pelas entrevistadas na dimensão *Orientação do ensino* foram o termo *Bíblia* e a expressão *pequeno ditador da sala de aula*, referidos por DI1 e I, respetivamente. Elas são bem claras no que querem dizer, no que pensam sobre o papel que o manual exerce na sala de aula: *“(...) bíblia significa o dogma. Para muitos professores, infelizmente, o que eu vejo até para os próprios supervisores das escolas, (...) que o manual realmente seja consumido de forma acrítica... consumido de forma acrítica, e o professor segue da primeira página à última, sem variar mesmo as questões que coloca aos alunos, para todos os alunos são sempre as mesmas, e como há muitos manuais que têm uma barra que é só para o professor, (...) onde diz tintim por tintim como é que o professor deve fazer, o mínimo gesto didático está ali previsto. E há muitos professores, portanto, que seguem esse manual como bíblia, até porque estão descansados, sabem que em princípio os manuais seguem os programas e, infelizmente, pois dei-me conta disso, muitos professores não conheciam o currículo nacional, não conheciam os programas, não leem os programas e, portanto, o manual é essa tal bíblia que muitos professores seguem de forma dogmática.”* (DI1); *“o manual é o pequeno ditador da sala de aula: ele é a antologia de textos, ele é o caderno de exercícios, ele é a gramática. Ele, no fundo, acaba por, em muitas situações, substituir até o próprio programa, as próprias metas, e ser, no fundo, a bíblia que muitos professores seguem de uma forma religiosa, como se o ensino da leitura, da escrita, da oralidade ou da gramática se tratasse de uma crença, e não de um conjunto de ferramentas que é importante que o aluno domine para um bom desempenho dentro e fora da escola.”* (I).

Esse modo de se relacionar com o manual como bíblia já foi aqui discutido, porém nos coloca diante da necessidade de, mais uma vez, reforçar a ideia de que é preciso esclarecimento e autonomia no uso do manual. O fato de prever *“o mínimo gesto didático”*, como destacou DI1, engessa o professor, amarra-o, regula-o e tira-lhe a liberdade. Tornou-se *“o livro sagrado”*, como diz Jurema (1989, p. 22), que, numa *linguagem didática, constrói e difunde dogmas de natureza social e política*. Conforme diz I, o manual é a antologia de textos, o caderno de exercícios, a gramática, ou seja, ele é a *“aula de português”*.

Martins (2012, p. 127), referindo-se às ideias de Cabral (2005), enriquece essa discussão e reafirma esse papel dogmático e imprescindível do manual na sala de aula, afirmando que *Não obstante os novos desafios que a contemporaneidade nos propõe, a*

todos em geral e à Escola em particular, a complexidade das funções que lhe são atribuídas e a diversidade de conhecimentos e destrezas que o docente deve possuir, devido às deficiências que a formação profissional dos professores ainda comporta e à sedução das estratégias de marketing adotadas pelas editoras, o manual escolar continua a figurar como um dispositivo aparentemente imprescindível qual roteiro curricular, pedagógico e didático incontornável –, sem o qual a manutenção das normas de qualidade propostas nos documentos curriculares oficiais seria uma utopia.”

Na dimensão *recurso didático*, as entrevistadas mencionaram, como já vimos, as palavras *Aprendizagem* e *Ensino* e as expressões *Instrumento didático no meio de outros* e *Atividade pedagógica*. Todas elas eram esperadas e dialogam com o que já foi dito aqui sobre o manual, uma vez que o uso do manual tem relação estreita com o processo de ensino-aprendizagem, revelando-se, muitas vezes, como o próprio ensino, o próprio currículo em ação na sala de aula.

Martins (2013, p. 112), trazendo à tona os estudos de Morgado (2004, p. 18), afirma que *Neste contexto, os manuais escolares assumem relevância, principalmente na configuração dos métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que se relacionam de muito perto com as práticas pedagógicas e intervêm no modo como os docentes lecionam e no modelo de conhecimento que difundem, estabelecendo vínculos sociais que determinam o processo de ensino. Além de estruturarem os conteúdos lecionados, são ainda ferramentas curriculares que interferem significativamente na organização dos modernos sistemas educativos, como disseminadores de uma ‘cultura científica’ e de uma ‘identidade nacional’.*

Mas uma expressão dita por DI1 nos chama a atenção nessa dimensão: *Instrumento didático no meio de outros*. A ênfase dada ao termo “no meio de outros” demonstra a consciência da entrevistada de que o manual escolar é apenas mais um recurso e não o único, como é concebido e usado por muitos professores. Ela percebe o manual do mesmo modo que Brito (1999, pp. 144-5), quando afirma que *O manual escolar não pode ser utilizado como único recurso, único guia da prática letiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores. É o que podemos perceber em suas colocações: “eu que estou ligada à formação de professores, nós motivamos os alunos para usar o manual de forma crítica e com uma certa parcimónia, porque, por um lado, eles têm que mostrar que são capazes, eles próprios, serem conceptores de estratégias, de materiais didáticos, de actividades, de serem capazes de irem ao currículo, aos programas e perceberem o que é que pretendido que se faça, e eles próprios, de forma autónoma, consigam seleccionar textos, produzir questionários, fichas de actividades e, portanto, isso faz parte até da avaliação deles. Por outro lado, também, os instigamos a usarem os manuais, porque sabemos que os manuais, tudo isso, que os manuais são caros e são seleccionados e que o professor tem que os usar e saber usar. Mas usá-los de forma crítica, portanto não os seguir tal e qual como ali está, mas de acordo com as orientações do programa, de acordo com a planificação da própria escola, saber seleccionar e, portanto, saber que o professor saiba que tem alguma liberdade para poder gerir o currículo dessa forma usando o manual.”*

A docente/investigadora deixa claro, em sua fala, que a Universidade, enquanto instância formativa, tenta mostrar aos estudantes, professores em formação, que eles devem ser autores das suas próprias práticas e que o manual didático, apesar de ter seu

uso estimulado, é um instrumento que deve ser utilizado de forma crítica, de acordo com as orientações do programa e com a planificação da escola. No entanto, não é assim que os estes se comportam quando deixam as salas de aula da Universidade e ganham as salas de aula das escolas.

Na dimensão *Conteúdo*, por fim, encontramos as palavras *Repositório* e *Gramática* e as expressões *Antologia de textos* e *Caderno de atividades*. Todas elas remetem ao fato de o manual ser, por excelência, o espaço onde se realizam as ações do ensino: os textos que os alunos leem são os do manual, os exercícios que realizam também estão nele... Para D11: *“[o manual] é um repositório e, realmente, é um instrumento valioso porque... é múltiplo, então o manual de língua portuguesa, ele tem uma síntese gramatical, ele tem excertos das obras de leitura integral, que é necessário, portanto, que os alunos (palavra não compreendida) de estar a comprar outras obras. (...) Portanto ele é um repositório de, muitas vezes, até de planificações para os professores, porque fazem as planificações, dos tais... um glossário em termos de vocabulário, compêndio de gramática, leitura, tem, portanto, compêndio de textos para leitura... leitura até no livro, orientada, e para além de várias sugestões didáticas de como trabalhar as diferentes competências que estão previstas no currículo.”* Para I, *“o manual escolar é [...], em primeiro lugar, uma antologia de textos, um conjunto de textos selecionados, tendo em conta um corpus diverso; no fundo, a seleção de textos considerados relevantes para determinado ano, determinado nível de ensino. Depois o manual escolar é também um caderno de atividades, ou seja, uma coletânea de atividades que são propostas para trabalhar determinados tipos de textos. É também a gramática, porque o manual, para além dos textos, para além do conjunto de atividades que apresenta para trabalhar esses textos, também trabalha o funcionamento da língua em função dos textos ou de uma forma isolada, isso depende um pouco e, de certa forma, aparecem as duas coisas. Embora os manuais, para mim, ainda traduzam um ensino balcanizado dos diferentes domínios: surge a leitura; depois, na sequência da leitura, escreve-se; enquanto se escreve, podem ser trabalhados diferentes conteúdos gramaticais e trabalha-se também a oralidade. Mas sempre como: agora vamos trabalhar leitura, a seguir trabalhamos a escrita, depois a oralidade, depois a gramática pode até ficar para casa como forma de prática, não de uma forma interativa como seria mais enriquecedor.”*

Como pudemos perceber, as duas entrevistadas concordam com o fato de o manual trazer uma representação dos textos que se espera que sejam lidos pelos alunos, bem como propostas e atividades e planificações para que se coloque em prática o currículo. É também o que pensa Castro (1999, pp. 190-191), ao afirmar que os manuais escolares são objetos que possuem uma complexidade bem particular, pois têm pluralidade de destinatários, multiplicidade de objetivos etc. Isso faz com que esse material possua, hoje, cada vez mais “textos satélites”, como cadernos de apoio, de exercícios, livros do professor, fichas de avaliação etc., os quais, apesar de atuarem como enquadreadores, partem do pressuposto de que o manual teria que comportar todos os conhecimentos necessários ao aluno daquele ano de ensino. E isso enquadra, porque, como já dito, engessa o professor, condiciona-o. No caso do uso apegado e acrítico do manual que temos visto, este acaba por ser, apenas ele, o lugar do ensino e da aprendizagem. É importante destacar ainda, como ressalta Bonafé (2002), que os manuais didáticos nunca poderão dar conta de todas as situações relacionadas a contextos reais, nem de todas as

características dos alunos que o usam. Por esse motivo, ao lançar mão dele, o professor deve sempre adequar o discurso e lembrar-se de que o manual não é o único recurso disponível.

I salienta, ainda, o fato de as atividades que visam a desenvolver os domínios da língua serem trabalhadas nos manuais de forma desarticulada, “balcanizada” e sem interação, quando, na verdade, sabemos que esses domínios existem um ao serviço do outro, ou seja, aprende-se a gramática da língua para que se possa produzir bons textos orais e escritos e ser bons leitores, por exemplo. Essa visão fragmentada compromete o processo e o resultado do ensino. É preciso que as atividades escolares de, com e sobre a língua perpassem o reconhecimento das suas regras e seu funcionamento. É preciso aprender a usar a língua: essa é a principal tarefa do ensino da língua portuguesa. Como diz Duarte (2001, p. 26), na aula de português aprende-se *a língua (...) com as suas regras (...) aprende-se a descrevê-la, manipulá-la de facto, transformá-la, usá-la, mexer nela*.

Com base nas palavras mencionadas pelas entrevistadas, apresentamos o seguinte quadro como resultado da análise da ocorrência das dimensões acima referidas:

Dimensão	Nº de palavras/expressões	Percentagem
Orientação do ensino	7	58,3%
Recurso didático	2	16,7%
Estatuto	0	0%
Despesa escolar	0	0%
Conteúdo	3	25%
Total	12	100%

Quadro 11 – Características do manual didático referidas pelos docentes e/ou investigadores nas entrevistas

Podemos concluir, a partir das reflexões aqui postas, que as entrevistadas têm consciência de que o manual didático é um instrumento importante para o ensino de língua e que precisa ser utilizado com parcimónia, como salientou DI1. É disso que trataremos a partir de agora.

B) Uso do manual didático

O manual didático, como já sabemos, é praticamente uma certeza nas nossas salas de aula. Ao ser adquirido, tem uso garantido, inclusive por ser um material caro e comprado pelos pais dos alunos.

Além disso, como também já discutimos aqui e como destaca Martins (2012, p. 114), *embora não sejam instrumentos exclusivos do ensino e da aprendizagem, na escola, os manuais escolares ocupam hoje um lugar de referência no panorama dos materiais didáticos*.

Sabendo disso, perguntamos às docentes/investigadoras quais eram, na opinião delas, as vantagens e desvantagens de usar o manual escolar. Organizamos suas repostas em algumas categorias.

Começemos pelas vantagens:

i) O manual como síntese do que “deve” ser ensinado e aprendido

Para Martins (2012, p. 111), *o manual escolar funciona como uma estratégia de recurso, um apoio estruturado e organizado, que garante ao professor a referência a*

aspectos essenciais, muitas vezes teoricamente sintetizados, no sentido de facilitar o trabalho do aluno (...).

E isso é também o que pensam as entrevistadas. Para elas, o manual é um resumo, um percurso organizado das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e, por isso, um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. É o que podemos perceber em suas falas: *“O uso do manual didático traz muitas vantagens, porque poupa muito tempo ao professor e ao aluno e também poupa muito dinheiro aos alunos. (...) Hoje os manuais têm esse condensado e é uma síntese que se está ali organizada. Por outro lado, permitem, apesar de tudo, uma certa autonomia ao aluno que consulta o manual e que vê o que é que vai dar a seguir, o que é que já deu, o que é que se espera dele (...)”* (DI1); *“Acho que o manual é um percurso organizado por alguém que pensou um conjunto de materiais, que obedece a determinados princípios, propõe atividades, propõe textos, propõe atividades a realizar no espaço pedagógico – a aula ou a escola –, mas também pode propor outro tipo de atividades, propõe materiais a serem lidos, consultados, propõe uma organização de todo o processo. Essa é a vantagem.”* (DI2); *“Eu considero que é importante o uso do manual, porque o manual pode e deve ser um facilitador do trabalho do professor e deve ser mais um instrumento de apoio. Há um conjunto de recursos que podem ser usados (...)”* (I).

Pelo que se viu, na opinião das nossas entrevistadas, o manual tem mesmo um papel relevante a desempenhar na sala de aula, sobretudo no que se refere à sua capacidade de sistematizar e organizar o ensino. É visto como um instrumento que facilita o trabalho do professor e do aluno, porque, tal como disse DI1, poupa o tempo do professor e serve de guia, tanto para ele realizar seu trabalho quanto para o aluno acompanhar o que está aprendendo e o que ainda irá aprender. Além disso, pelo recurso múltiplo que é para os alunos – propõe conteúdos a serem ensinados, textos a serem lidos, atividades a serem realizadas, caminhos a serem seguidos –, o manual é visto também como um *recurso técnico para facilitar aos estudantes a assimilação dos saberes*, conforme Bonafé (2002, p. 36).

ii) Manual como mediador da relação escola-família

O manual didático é um objeto da cultura escolar e, como tal, faz parte do *conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização* (Frago, 1995, p. 68). Esse material, assim como outros objetos tipicamente escolares, promove, como destaca o autor (*idem*, p. 68-69), *práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento (...) – e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas*.

Assim sendo, por ser concebido pelos que fazem a escola como direcionador e guia do ensino, é natural que o manual configure também como guia para a família dos estudantes. Ou seja, através dos manuais os pais dos alunos podem acompanhar o que tem sido realizado na escola em termos de ensino e aprendizagem. É como se esse material funcionasse como um espelho do processo de ensino: as páginas realizadas, os conteúdos trabalhados, as atividades feitas significariam a aprendizagem dos alunos.

DI1 reconhece esse papel do manual como representativo do trabalho que se realiza em sala de aula, quando afirma que *“Mesmo quando os professores não gostam do manual, usam-no como trabalho de casa, a tal ligação escola e família que é*

importante e que é uma oportunidade de os pais seguirem um pouco o que fazem os filhos.” De acordo com ela, não somente o manual indica aos pais o que os filhos estão aprendendo, como também faz a ligação entre a família e a escola, tão reconhecidamente necessária. Esse seria, então, para DI1, mais uma vantagem do uso do manual escolar.

Apesar das vantagens elencadas, as entrevistadas destacaram que usar o manual também pode ser desvantajoso. Os argumentos para sustentar esse pensamento foram de várias naturezas, como podemos observar:

iii) O manual como objeto que restringe o conhecimento

Ao mesmo tempo em que pode ser considerado vantajoso, porque tenta abarcar uma síntese do conhecimento socialmente construído e que deve ser ensinado na escola, o uso do manual escolar traz desvantagens, se considerarmos que ele é limitado e limitador: limitado, porque precisa resumir, sintetizar o conhecimento e, nessa ação sintetizadora, restringe e acaba apresentado aos alunos apenas uma parte do que é preciso aprender – e, vale destacar, a parte considerada pelo autor, editora ou governo como sendo aquela que deve ser ensinada e aprendida; e é limitador, porque promove, como disse DI2, um *“encurtamento de vistas do aluno”*, que acaba por não ter acesso ao conhecimento na sua completude, considerando sobretudo a dificuldade de acesso a outros materiais de ensino, seja pelas más condições do ensino, seja pelo tempo escolar apertado e totalmente utilizado para as atividades do manual. A entrevistada DI1 refletiu sobre isso, dando destaque ao trabalho com a leitura: no manual, muitos textos não são apresentados de forma integral, são mutilados, adaptados; o aluno não tem acesso à gama de textos que circulam socialmente, apenas à amostra trazida no manual, que é fruto da escolha e da visão de mundo de quem o produziu; o trabalho com esses textos se dá também de forma restrita, muitas vezes considerando-se apenas uma forma ou possibilidade de compreensão etc.

Como destaca Reis (2007), em sua fala na abertura à Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, *não há ensino do Português digno desse nome com manuais que apresentam a Língua como um caótico aglomerado de textos escolhidos à margem de qualquer critério, como se um poema de Eugénio de Andrade valesse o mesmo que um slogan publicitário e um texto ensaístico de António Sérgio pudesse ser equiparado a um episódio de telenovela.*

Confirmemos essa visão na seguinte fala da entrevistada DI1: *“Os alunos acabam, por exemplo, por não ler integralmente uma obra e leem só os excertos selecionados que, por vezes, nem sequer são selecionados pelo ministério, mas que são os autores do manual que os selecionam de forma, por vezes, acrítica. (...) Os alunos acabam, infelizmente, e eu dou-me conta, que... apenas aqui, no ensino superior, não compraram toda a vida um dicionário, (...) não há uma boa gramática de língua portuguesa, nem boa nem má, é que... não há gramática nem sequer daquelas gramáticas escolares que há uns tempos havia, porque é suposto que o manual tenha tudo e, portanto, isso é uma desvantagem, um encurtamento de vistas que não permite que o aluno cresça, para mim essa é uma grande desvantagem. (...) E há manuais e manuais, mas há alguns manuais, por exemplo, em relativamente à compreensão do texto, à exploração do texto ou até à própria transversalidade são realmente muito redutores, e eu acho que a questão económica de apresentar um manual que é muito colorido, muito cheio de imagens, com ar muito avançado e moderno e o último grito em tecnologia – porque os manuais agora*

também têm sempre essa parte de recursos multimédia e recursos digitais –, fazem com que se esqueçam aspetos importantíssimos como, no caso, por exemplo, do trabalho em torno da compreensão leitora ou da transversalidade no uso da língua portuguesa.” (D11).

Nessa fala, a entrevistada remete, também, à transversalidade da língua portuguesa, destacando como o manual escolar deixa a desejar no que se refere a isso. Sobre a relação entre a promoção da transversalidade da língua portuguesa e o manual didático, vale lembrar que, na opinião dos inquiridos (estudantes, docentes e/ou investigadores), esse recurso tem um papel preponderante, considerando-se que é, muitas vezes, único na sala de aula.

No entanto, para exercer bem esse papel, precisará levar em conta alguns princípios, como os elencados por Martins (2012), dos quais destacamos: o uso social da língua; a abordagem de uma diversidade de tipos/gêneros textuais; a valorização da interação entre leitura, oralidade, escrita e gramática; o contato com uma grande variedade de recursos didáticos.

iv) O manual como tolhedor da autonomia do professor

O manual escolar, por ser considerado guia e orientador da prática docente, acaba por ditar o que deve ser ensinado pelo professor. Como bem disse I, o manual é o “pequeno ditador da sala de aula”. Essa situação acarreta o tolhimento da criatividade e da autonomia do professor, que é condicionado/obrigado a utilizar o manual – e, muitas vezes, somente ele – para dar conta da aprendizagem dos alunos.

Como destacam as entrevistadas: *“Depois, a desvantagem também de deixar pouca margem à criatividade, à autonomia quer do professor, quer do aluno.” (D11); “A desvantagem parece-me que pode ser limitar – mas isso depende do uso que cada um dá ao manual – pode ser limitar um pouco a atividade do professor e do aluno àquele conjunto de materiais que são disponibilizados.” (D12); “É preciso um uso criterioso do manual porque um bom professor faz bom um mau manual, mas um mau professor faz mau um bom manual. Ou seja, aqui o bom senso deve imperar e nós devemos fazer um uso criterioso do manual, devemos não o seguir, não seguir aquela estrutura de uma forma imposta, mas sim procurar nele o nosso ponto de equilíbrio e usá-lo de acordo com as situações de ensino que queremos criar e de acordo com as competências que possibilita que o aluno desenvolva, bem como os conhecimentos necessários.” (I).*

O que disseram as entrevistadas lembra-nos o que disse Geraldi (1987) sobre a alienação que o manual provoca no professor: quando utilizado, impede que o professor elabore seu próprio material e limita-o a trabalhar conforme as sequências propostas pelo autor, que não conhece as necessidades da turma. O autor avança na crítica a esse carácter redutor do manual, afirmando que a tecnologia permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série e isso muda o trabalho do professor: facilita a tarefa, diminui a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, prepara tudo, inclusive dá as respostas. O autor compara o uso acrítico do manual pelo professor a um “exercício da capatazia”, pois sua função assemelha-se a de um “capataz de fábrica”: restringe-se a controlar o tempo do aprendiz com o manual; definir a quantidade de exercícios e o tempo destinado a eles; comparar as respostas dos alunos às dadas no manual do professor etc. E isso, como já destacamos, não é o esperado em se tratando do uso do manual didático.

v) *O manual como objeto único do ensino*

Outra desvantagem do uso do manual anunciada pelas entrevistadas tem a ver com o fato, já antes mencionado, de ele ser o único material utilizado por professores e alunos para efetivarem o processo de ensino-aprendizagem. Como salienta Martins (2012, p. 105), *apesar de se assistir a uma verdadeira explosão no número e na diversidade de recursos didáticos disponíveis, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e o principal mediador das aprendizagens.*

Sobre isso, as entrevistadas afirmam o seguinte: *“A desvantagem parece-me (...) o aluno e o professor entenderem o manual como o objetivo último da sua atividade.”* (D12); *“A desvantagem é o uso cego do manual escolar, que é seguido sem se permitir uma abertura a outros instrumentos. E é isso que o torna, se calhar, às vezes um mau instrumento, porque... eu não acho, tendo em conta o estudo que fiz e o que fui lendo, que todos os manuais são maus ou são maus em absoluto. (...) Por isso a desvantagem é sempre essa, o uso cego do manual escolar, porque ele, no fundo, é muito diretivo e tende a tornar-se uma receita. E isso empobrece muito o ensino, não é? Nós temos à nossa frente vinte e cinco, trinta alunos muito diversos, não é o manual, por muito abrangente que seja, por muito diversificado que seja, que permite chegar a esses alunos todos.”* (I).

Como dizem as entrevistadas, é preciso combater o uso cego do manual, o apego a esse material como único recurso de ensino. Martins (2012, p. 138-139) reconhece a importância desse material, mas, compartilhando do ponto de vista das entrevistadas, avisa que *Em síntese, é evidente a necessidade de: escolher de forma informada os manuais escolares; utilizá-los de forma crítica e, portanto, como apoio didático e não como substituto da planificação e do professor; fazê-los interagir com todos os demais materiais didáticos disponíveis que a análise e a reflexão revelarem pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da escola. Se temos à disposição várias possibilidades, diferentes caminhos, diversos materiais didáticos, se muitos são os momentos e situações, por que nos fixarmos apenas num recurso, por mais rico de potencialidades que seja? Não se trata, evidentemente, de evitar os riscos do manual escolar evitando-o. Trata-se, sim, de construir as formas da convivência, da articulação entre os materiais disponíveis, tirando proveito da diversidade, fazendo-a trabalhar em nosso favor.*

Certos, então, da necessidade de olhar para o manual com criticidade e de utilizá-lo junto a outros materiais tão importantes quanto ele no processo de ensino-aprendizagem, observaremos o que pensam as inquiridas sobre mais um aspeto do manual: o seu papel num ensino de língua portuguesa na perspetiva da transversalidade.

C) Papel desempenhado na abordagem do ensino/aprendizagem da língua portuguesa

A língua é uma produção social e, como tal, realiza-se a cada evento cotidiano, escolar ou não. Como salienta Martins (2012, p. 37), *a adesão aos outros, ao conhecimento e a diversas formas de cultura é feita através da língua, sendo ela que nos permite exprimir o que pensamos e sentimos, bem como afirmarmo-nos como cidadãos.* Para Ferraz (1997, p. 9), *é o seu domínio que nos dá o poder de sermos.*

A escola sempre foi considerada o lócus privilegiado para o ensino da língua. Mesmo que esta seja fruto do trabalho social e coletivo dos falantes em qualquer espaço, é na escola que aprendemos como lidar com os seus mecanismos a fim de interagirmos,

provocando os mais diversos efeitos de sentido almejados. Sendo assim, a escola precisa considerar a importância do seu ensino, uma vez que, como defende Martins (2013, p. 50), *o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando de forma insofismável a sua relação com o mundo e com os outros.*

Como o ensino de língua na escola, pelo que temos observado, tem-se dado através do uso do manual escolar, torna-se necessário refletir sobre o papel que esse material tem desempenhado na abordagem transversal da língua portuguesa. Questionamos, então, as docentes e/ou investigadoras a respeito desse aspecto e, para elas, o manual pode contribuir para a abordagem transversal do ensino da língua portuguesa de várias formas: propondo textos e situações didáticas que remetam a outras áreas curriculares, promovendo a reflexão sobre a língua em contextos que não apenas a aula de Português e criando situações de ensino mais abertas que favoreçam o sucesso dentro e fora da escola. É o que podemos observar em suas falas: *“Portanto, o manual pode desempenhar um papel importante se apresentar sugestões didáticas para trabalhar temas do currículo de outras áreas não linguísticas, porque a língua está presente em tudo, portanto... Se não houver apenas os textos literários ou aqueles textos que é suposto o manual ter no do programa, mas se houver, por exemplo, todo tipo de textos, e se o manual se preocupar realmente que a língua é fundamental no currículo, é matéria ponte para trabalhar as outras disciplinas e que também, portanto, na área da língua portuguesa tem que aparecer... nos manuais tem que aparecer textos, atividades que remetam para essa faceta da transversalidade da língua portuguesa. (...) esses aspectos ligados à transversalidade na língua portuguesa também devem aparecer nos manuais, portanto os manuais devem ser muito mais multifacetados e devem ter essa parte de apoio ao trabalho nas outras disciplinas.”* (D11); *“O papel... pode propor atividades para reflexão sobre a língua noutros contextos que não apenas a aula de língua portuguesa. Portanto, é o mesmo papel, na minha perspectiva, que desempenha nas outras finalidades de ensino da língua e de aprendizagem da língua. (...) na minha perspectiva não é diferente do papel do manual no desenvolvimento de outras competências e de outros conhecimentos e da mobilização de outros espaços para a reflexão sobre o desenvolvimento da competência linguística ou comunicativa do aluno.”* (D12); *“Eu acho que o manual de língua portuguesa deve ir para além do ensino da língua portuguesa enquanto disciplina e enfatizar a importância ou conscienciar o aluno do domínio que deve ter da língua portuguesa para além da aula de língua portuguesa, para além da disciplina de língua portuguesa. Porque, no fundo, a língua portuguesa é a língua de ensino, é a língua de comunicação, é a língua da socialização. Se, a partir do manual, cria situações de ensino mais abertas, mais abrangentes, mais globais, ele estará, de certa forma, a promover a importância e a incutir no aluno a necessidade de dominar bem a sua língua, não só para tirar boas notas, mas sim para ser bem-sucedido também fora da escola, na sociedade, seja profissionalmente, seja em termos de integração, de desenvolvimento do sentido crítico, do cumprimento do seu papel enquanto cidadão.”* (I).

Sabendo, então, da necessidade de o manual promover as situações supracitadas para considerar a língua em sua abordagem transversal, perguntamos também às docentes e/ou investigadoras quais as características, então, que o manual de língua portuguesa deveria apresentar para ser eficaz na operacionalização dessa

transversalidade. Para DI1, deveria haver uma seção de transversalidade nos manuais: *“eu acho que, acerca dos temas que estão previstos no programa de língua portuguesa, os manuais poderiam ter sempre uma secção de transversalidade e que pudessem ir aos programas das outras disciplinas e ir buscar alguns aspetos para serem trabalhados como sugestões didáticas, a partir dos tópicos. Um pouco para ir mais além, não ser só aquilo que está mesmo previsto nos programas.”* Para DI2, o manual deveria refletir a língua na sua multidimensionalidade: *“Eu acho que precisa de apresentar a língua como algo que existe em muitos outros espaços e não apenas na aula de línguas. Não é apenas um objeto que nós... escolar, que aprendemos, um conjunto de conhecimentos para evidenciar em aulas de línguas, mas que a língua é algo que perpassa toda a nossa atividade e que está em... faz parte de nós, faz parte das atividades que realizamos em muitos outros contextos, e o manual deve refletir a língua, não apenas a língua da literatura – do conjunto de textos literários, textos dos escritores consagrados – mas a língua na sua multidimensionalidade.”* I, por sua vez, destacou que o manual deveria apresentar textos que promovessem reflexões para além das questões linguísticas, invocando aspetos da cidadania, por exemplo: *“Deve apresentar um conjunto de textos que já permitam trabalhar de uma forma mais abrangente conceitos importantes, como a cidadania, como a questão dos direitos, o acesso à informação, processamento da informação. E deve também promover a abertura da aula de língua portuguesa à diversidade de conhecimentos disciplinares e não disciplinares que, no fundo, estão presentes na escola e que se espera que a escola ajude a desenvolver para que esses alunos se tornem verdadeiros cidadãos interventivos e críticos. (...) No fundo, o manual acaba por ter um papel importante na afirmação da nossa própria identidade, das nossas ideias, das nossas crenças, nosso papel enquanto cidadão.”* Essa investigadora salienta também que é preciso que o manual trabalhe textos representativos da nossa cultura, mas que faça isso de forma aberta, considerando, sobretudo, o papel social da leitura, da escrita, da oralidade e da gramática. Ou seja, o manual deve promover a língua enquanto produção social, visando sempre ao desenvolvimento da literacia/do letramento dos alunos, já que o domínio e o uso das competências linguísticas não são exigidos apenas na escola: *“é importante trabalhar o corpus textual representativo do nosso património cultural, mas trabalhar esse património tendo em conta também os temas-chave que ele apresenta e trabalhá-los de uma forma mais aberta – não tanto só em termos de tema estrito e como é desenvolvido no texto a nível da língua, qual é o papel da língua na transmissão daquelas ideias –, mas sim fazer a transposição e levar os alunos a refletir além do que está... do óbvio, do... acho que é sobretudo este o principal papel, promover a abertura, essa consciência de que a escrita, a leitura, a oralidade e a própria gramática são importantes quando são dominadas enquanto técnica, enquanto ferramenta, enquanto competência.”*

Partindo, então, da ideia de que é preciso promover o ensino da leitura, da escrita, da oralidade e da gramática com vistas aos usos e às práticas sociais, perguntámos às entrevistadas que contributo o manual de língua portuguesa poderia dar no desenvolvimento integrado de competências nessas áreas. Todas concordaram com o fato de o manual precisar propor atividades que desenvolvam os diversos domínios da língua, mas cada uma deu destaque a um aspeto diferente na sua fala, todos igualmente importantes. DI1, por exemplo, ressaltou que o manual precisa estar voltado para o

desenvolvimento de todas as competências, sobretudo da oralidade: *“O manual didático, se ele estiver bem elaborado, ele deve estar preocupado com o desenvolvimento de todas as competências, nomeadamente até com as competências da oralidade, sendo o manual, em princípio, um suporte escrito, mas apresentar quer material formativo para desenvolvimento da oralidade, por exemplo, dos textos formais orais e públicos do oral e dar também, não só tendo alguma formação nessa área, mas depois também pistas para o trabalho quer para o professor, quer para o aluno, e levar ao desenvolvimento dessas atividades da oralidade, mas também para todas as outras áreas”*. D12, por sua vez, chamou atenção para o fato de o manual precisar preocupar-se com a língua na sua complexidade e na sua funcionalidade: *“O manual deve preocupar-se com as competências todas, a competência comunicativa na sua globalidade, com as subcompetências dessa competência comunicativa e deve, com preocupação, apresentar a língua na sua multifuncionalidade, não é? Com textos e situações de comunicação que podem ser vivenciadas pelos alunos e que são vivenciadas pelos alunos e fazer os alunos e o professor refletir sobre essas situações e apresentar a língua como algo que é complexo, com várias dimensões e várias funções e que se atualiza em múltiplas situações, e que exige competências que são... fazem parte de uma competência comunicativa, linguística ou comunicativa, mas que se pode atualizar em... de diferentes formas, na oralidade, na escrita, na relação entre o oral e o escrito, e portanto não deve esquecer essa complexidade e essa multifuncionalidade da língua como objeto social e objeto sobre o qual refletimos. E, sempre, na dimensão da minha perspectiva do uso da língua e da reflexão sobre esse uso”*. Por fim, I trouxe uma reflexão muito pertinente: para ela, o manual deveria ocupar-se do trabalho com esses domínios de forma interativa, articulada e holística. Ela ressalta a necessidade de abrirmos mão do trabalho por blocos, da fragmentação, e de buscarmos um fio condutor no trabalho com a língua: *“A questão da interação. É, acho que é muito importante, nós não devemos trabalhar a leitura, a escrita e a oralidade de forma independente, embora muitas vezes os manuais o proponham. É importante ir para além do ensino por blocos, é muito mais enriquecedor para o aluno que as atividades com textos sejam concebidas de uma forma mais integrada, mais holística. (...) E o manual neste nível deve efetivamente promover o ensino da oralidade, da leitura e da escrita e do funcionamento da língua de uma forma intercetada, em conjunto, sem criar essa ideia de fragmentação que muitas vezes os manuais acabam por apresentar (...) E, assim uma parte dos alunos não faz, o que vai para além da sala de aula, outros não veem a pertinência e outros não conseguem fazer, porque não há um fio condutor em todo aquele o trabalho.”*

Com base no que disseram as entrevistadas, podemos inferir que, não somente o manual escolar precisa propor atividades que desenvolvam os domínios da língua, mas também que essas atividades sejam significativas e articuladas. Que, através do manual, como destaca I, *“podemos, de uma forma integrada, trabalhar... pronto, traçar objetivos de leitura, ler textos tendo em vista um debate, a organização de um debate para desenvolver oralidade, as competências do oral, para desenvolver uma atividade escrita de complemento do texto, de continuação, de paródia ao texto etc. E, enquanto se faz todo este trabalho, pode-se sempre ir paralelamente fazendo um trabalho de conhecimento da língua, de domínio da língua, sem o ‘agora vamos fazer a leitura deste texto’, muitas vezes sem aluno saber ao certo com que objetivos. E quando não damos ao*

aluno, não construímos com o aluno a situação de ensino, sem partirmos dos objetivos de leitura, encontramos muito mais dificuldade em fazer o encontrar-se na atividade e perceber por que a vai cumprir, o que é que justifica que ele se empenhe naquela atividade, o que o leva a fazer aquela atividade. E, como devem existir objetivos para a leitura, existem também para a escrita e para a oralidade e, se nós concebemos, no fundo, o trabalho com os textos e as atividades de sala de aula como processo complexo e haja trabalho sob a forma de projetos, o aluno acaba por se envolver mais e acabamos por chegar mais longe.”

Partindo do que sugeriu I a respeito do uso do manual, retomámos essa temática, desta vez questionando as docentes/investigadoras sobre como, na opinião delas, era usado esse material nas escolas dos vários níveis de escolaridade. As entrevistadas DI2 e I1 disseram, a princípio, que não tinham como afirmar de fato como se dava esse uso, uma vez que não tinham elementos para tal: não tinham pesquisado sobre isso, não tinham analisado a questão da prática do professor na sala de aula in loco. No entanto, demonstraram seus pontos de vista a partir do acompanhamento de alunos em estágio, de conversas e contato com professores etc. DI1, por sua vez, demonstrou sua opinião com base nas observações que tem realizado. Podemos resumir a opinião de cada uma a partir das seguintes categorias:

i) Uso com liberdade vs uso exclusivo vs uso como suporte de textos

De acordo com DI1, a partir das aulas a que tem assistido, o manual é visto e utilizado de formas diferentes pelos professores, a depender do nível de ensino: nos anos iniciais, os professores demonstram ter menos apego ao manual e mais criatividade, algumas vezes até nem há o uso desse material; do primeiro ciclo em diante, por exemplo, o manual é praticamente o único recurso a ser utilizado; no secundário, porém, ele passa a ser utilizado como suporte de textos, inclusive substituindo textos integrais. É o que podemos observar na sua fala: *“Eu tenho assistido a aulas sobretudo dos primeiros, das séries iniciais, embora também tenho ido assistir a algumas aulas do secundário. E digo que, nos anos iniciais, até acaba por haver mais liberdade de... há maior diversidade de práticas do uso do manual. Já estive em salas em que há professoras que dizem “não é preciso comprar manual, nós fazemos o manual”. E, realmente, que trabalham com outros métodos, por exemplo, métodos de ensino da leitura e escrita menos comuns e que o professor constrói o material todo. E, portanto, desde aí, no primeiro ciclo, até depois, há o uso apenas do manual. Tenho visto de tudo, mas tenho visto muitas práticas intermédias do uso do manual para... portanto, quer para os exercícios de gramática, funcionamento da língua; quer para os textos de leitura e compreensão que seguem questionários, fichas; quer outros professores que usam quase só para trabalho de casa e que preferem fazer outra seleção de textos; quer outros professores que usam apenas os textos, mas depois constroem as fichas sobre aqueles textos e esquecem o resto... Portanto quer pois outros professores, como já referi, que seguem apenas o manual e todas as suas orientações. No secundário, tenho visto o uso do manual mais como recurso em termos de compilação de textos literários, até porque os manuais do ensino secundário também têm menos propostas de atividades didáticas e têm, sobretudo, textos e textos de informação complementar. E eu tenho visto os manuais serem usados como substitutos das obras integrais.”*

Essas diferenças no modo de utilizar o manual didático podem ter relação com o fato de cada nível de ensino se preocupar com aspectos diferentes do desenvolvimento dos alunos. Por exemplo, nos anos iniciais, haveria um desapego maior do manual, porque ainda há muita ludicidade no ensino e uma diversidade maior de atividades, muitas delas recreativas, com recursos variados; no Ensino Secundário, o manual funcionaria como suporte de textos, pelo fato de ser o principal meio de o aluno ter acesso aos textos representativos do patrimônio literário, os quais, muitas vezes, são requeridos para o acesso ao Ensino Superior – destacamos, nesse aspecto, o fato de os manuais substituírem as obras integrais, problema já mencionado por DI1 em outros momentos. De qualquer forma, seja por um ou outro motivo, observam-se práticas distintas do uso do manual que fogem, algumas delas, ao uso apegado e irrefletido desse recurso de ensino.

ii) Uso à risca vs não uso

Para DI2, que salientou tratar, nesse caso, de uma discussão sobre a qual não tem muito conhecimento e que, por esse motivo, fala a partir do que acompanha nos estágios dos alunos: o manual ora é utilizado à risca pelos professores, ora não é utilizado. Para ela, as escolas devem refletir sobre o manual que escolhem e, uma vez feita a escolha, devem utilizá-lo, pois se trata de um material caro, que é adquirido pelos pais a altos custos, como aqui já foi mencionado. Em outras palavras, a docente/investigadora defendeu que, se a escola escolhe o manual e tem consciência da escolha que fez, não há motivos para não utilizá-lo. Isso não significa que, porque o livro é pago, deva ser utilizado sem reflexão. A grande questão aqui é o investimento que é feito na aquisição de um material que acaba sendo inutilizado. Vejamos como ela coloca isso: *“Eu não tenho hoje conhecimento sobre isso, sobre a forma como os professores usam o manual. Acho, acho, pelo que vejo as alunas em formação inicial, que muitas vezes se acede muito à risca ao manual. Eu acho que há duas tendências entre os professores: ou seguem à risca o manual ou nunca usam o manual. E darem fotocópias, proporem outras atividades. Eu acho que as escolas têm como grande função pensarem bem sobre os manuais que escolhem, e esse manual tem que ser, de alguma forma, um manual que responde às teorias pedagógicas e às ideologias linguísticas e pedagógicas dos professores, se não corre-se o risco, como eu já tenho observado, há alguns professores – nós temos acesso aos professores através dos nossos estagiários – a maior parte, às vezes, que nunca usam o manual ou outros que seguem à risca o manual, e esse é o grande problema. O manual deve... na minha perspectiva, deve ser um instrumento a utilizar pelo professor, porque os alunos os compram – e os manuais em Portugal são caros – e o professor deve fazer uso do manual, mas deve responder às suas convicções pedagógico-didáticas. E, portanto, ele pode complementá-lo, mas não pode complementar de tal forma que a utilização do manual seja muito reduzida e o professor esteja sempre a fazer uso de outros recursos didáticos.”*

iii) Uso como bíblia

Apesar de I não ter analisado práticas de uso do manual escolar, ela se baseia nos textos que leu e em conversas com professores para emitir sua opinião sobre esse assunto. Ela salienta que muitas vezes o manual é utilizado como bíblia, até para economia de tempo por parte dos professores, considerando a quantidade de conteúdos que eles precisam ensinar e o pouco tempo de que dispõem – subsiste a esse uso a ideia

do manual como “síntese do que ‘deve’ ser ensinado e aprendido”, como já vimos anteriormente. No entanto, I ressalta que são necessários critérios nesse uso, até porque economizar o tempo no ensino dos conteúdos não vai garantir o aprendizado: *“É assim, eu no meu estudo não analisei práticas de uso do manual em sala de aula e fora dela. No entanto, o que vou percebendo nas sessões de adoção de manuais, nas conversas com professores e em algumas leituras que o manual tem um poder muito grande. Existe um conjunto de metas, um conjunto de conteúdos que têm que ser trabalhados, e esse conteúdo é muito extenso e, no fundo, seguir o manual, seguir ou usar o manual tipo bíblia acaba por ser economia de tempo, mas, muitas vezes, economia de tempo não corresponde à produção aprofundada de saberes e competências, como seria de esperar efetivamente, como pensou o programa, mas só aparentemente, não é? Os conteúdos são dados, são sumariados, mas se formos a ver no trabalho que fazem com os alunos, as competências não foram desenvolvidas, os conteúdos, os saberes não estão bem dominados, não foram bem assimilados; logo, no fundo, há um conjunto de informação que passamos ao aluno que ele não consegue dominar, não consegue processar, ou seja, não lhe serve de nada. Pode até servir para realizar o teste, a ficha, o que seja, o exame, mas não é um trabalho que vai para além disso e se não promovemos de uma forma consciente e estruturada as competências, acabamos por não tirar grande partido nem do investimento que é feito a nível dos manuais por parte da família, por parte das editoras, por parte do ministério, nem do tempo que acabamos por investir no uso que fazemos do manual. O manual é uma ferramenta, é importante que nós tenhamos um bom conhecimento dela para a usar de uma forma criteriosa, de uma forma bastante reflexiva e sem ser um uso às cegas, sem ir para além do aparente e consolidar as sequências de ensino, atividades, experiências, projetos que permitam, de certa forma, que o aluno se encontre nessas atividades e tire partido delas”.*

Por fim, com base no que destacam as docentes e/ou investigadoras sobre o uso do manual, percebemos que ele só cumpre o seu papel, como destacam Martins e Sá (2009, p. 111), *quando, nas mãos do estudante, o desafia, o motiva, o apoia e lhe permite autoavaliar-se, no processo de desenvolvimento de competências e de consolidação de novos saberes. É também um auxiliar precioso no apoio à leção da disciplina de Língua Portuguesa, pelo que deve haver, por parte dos autores, um cuidado especial na sua conceção e, por parte dos professores, na sua escolha e uso, de modo a que ele se constitua como um bom instrumento de trabalho e contribua para a qualidade de ensino.*

D) Abordagem desta problemática na formação inicial e contínua de profissionais da Educação

Considerando o que destacaram as entrevistadas sobre o papel do manual no ensino transversal da língua portuguesa, procuramos saber delas se, de acordo com o ponto de vista de cada uma, esse uso que os professores dos vários níveis de escolaridade fazem do manual didático depende da discussão em torno desta problemática na sua formação inicial e/ou contínua.

Para elas, discutir o uso do manual escolar durante a formação inicial – e contínua – é fundamental para a prática do professor em sala de aula. DI1 e DI2 destacaram que o que ocorre, na verdade, é um processo de aculturação: apesar de discutirem na universidade questões relevantes sobre o manual e o seu uso, ao adentrarem nas escolas

como professores, os estudantes assimilam certas práticas e acabam por abrir mão do que aprenderam enquanto estudavam. Vem daí, muitas vezes, o uso acrítico e apegado do manual. Vejamos o que elas disseram: *“São as minhas concepções, não é? Não posso dizer que seja assim, claro, mas eu acho que há um processo grande de aculturação. Quando os estagiários chegam às escolas significa que eles aqui na universidade têm determinadas orientações didáticas e aprendem a trabalhar de um modo, até porque eles são estimulados a serem eles próprios concetores de estratégias e de materiais didáticos e exercerem esse tal olhar crítico sobre os manuais e sobre o que aparece nos manuais. E depois chegam às escolas e há todo um clima de aculturação que os leva a esquecer e a passar muito por cima do que eles trabalharam aqui. E aí depende do grupo de professores da escola e depende de vários fatores, mas eu acho que as práticas da escola ainda são muito tradicionais e eles, os professores, jovens professores, tendem, por defesa, a esquecer um pouco o que trabalharam aqui e... e a acomodar-se.”* (D11); *“Na formação inicial e na formação... Na formação contínua. Acho que sim, acho que os alunos devem aprender a lidar com os manuais didáticos, devem aprender a lidar com os materiais didáticos na generalidade. (...) Eu acho que essa é uma questão que é preciso discutir e discutir em diferentes... eu acho que só na formação inicial não chega, porque os alunos, depois que os professores, quando chegam às escolas, acabam por ser um pouco... ou recebem ou integram-se na cultura da escola e se a escola não fizer essa discussão periodicamente e nos momentos de escolha de manuais (...) e, se isso não for feito na formação contínua, o professor só com a formação inicial não chega porque os manuais aqui também estão sempre a ser alterados, não é? E os programas, e as indicações que são dadas (...)”* (D12).

I concordou também com o fato de haver relação entre o uso do manual e as discussões que se realizam sobre ele na universidade. Inclusive, ela destacou que o uso inadequado do manual pode, sim, ser fruto da ausência de discussão sobre ele durante o curso. A investigadora sustenta esse argumento dando como exemplo a sua formação, pois não houve, segundo ela, discussões a respeito desse assunto. Ela ressalta também a problemática do estágio na atualidade, que acaba por ser uma disciplina muito teórica, o que acarreta numa prática frágil no uso do manual, por exemplo. Assim ela se colocou: *“Sim. Na minha formação inicial não, não tive qualquer contato, qualquer exposição, ainda que teórica, sobre o manual. As primeiras situações em que nós fomos confrontados com os manuais foi quando efetivamente estagiamos, e eu, felizmente, tive um estágio curricular, ou seja, estive em contexto de trabalho, fui professora, tive turmas próprias, tive uma situação de ensino real. O que não acontece agora, os alunos assistem a algumas aulas, criam algumas sequências, dinamizam algumas aulas, mas acabam por ser acompanhantes. O estágio acaba por ser uma experiência ainda muito teórica, que não permite o conhecimento necessário da prática. Ora, se nós, na formação inicial, não tivemos, acabamos por, no fundo, depois em contexto de trabalho, poder fazer e refletir sobre o uso que fazemos do manual e o que podia ser melhorado. (...) E é basicamente isto, acho que seria importante haver maior sensibilização, dado que os manuais têm efetivamente tanto peso no ensino, seria importante que, na formação inicial e contínua, os professores tivessem a oportunidade de discutir, de trabalhar, de o explorar, de ver as vantagens e as desvantagens para estarem mais alertas.”* Apesar de não concordar com o modo como os estudantes se relacionam com a prática nas disciplinas de estágio e de

afirmar que, enquanto estudante, não teve a oportunidade de refletir sobre o manual, I reconhece que hoje há maior sensibilização na universidade para a discussão sobre esse assunto: *“Agora, atualmente, no ensino, já há maior sensibilização para o uso do manual na sala de aula, no entanto acho que o ensino que temos ainda está muito distante da sala de aula e as nossas situações de ensino acabam por ainda não serem uma preparação para a prática. Se há muito nos está vedado o acesso ao ensino, no fundo, há a sensibilização de nossa parte enquanto formandos, de querer conhecer melhor o terreno, querer conhecer melhor os manuais para, um dia mais tarde, quando voltarmos a ter oportunidade de trabalhar, de ir para o ensino, já podermos fazer um uso do manual mais consciente e ter em atenção determinadas facilidades, determinadas características que os manuais têm que impedem que elas sejam seguidas de uma forma muito diretiva, muito... muito apegada ao papel, muito... muito pouco reflexiva.”*

Foi a partir da importância reconhecida pelas docentes e investigadoras que questionámos qual era, então, o papel que a investigação em didática poderia desempenhar nesse contexto.

Elas compartilharam do mesmo ponto de vista: a investigação em didática contribui, certamente, para o trabalho com o manual escolar. Sobre isso, I destacou que é importante que haja mais trabalhos sobre o manual, em qualquer perspetiva, a princípio, principalmente para que as editoras busquem sempre melhorar a qualidade dos manuais: *“A nível da investigação, eu acho que é importante que haja mais trabalhos que usem o manual como objeto de estudo, seja para trabalhar a oralidade, seja para trabalhar a escrita, a leitura ou para trabalhar esses domínios todos e, no fundo, o papel, o uso que se faz do manual para, primeiro, obrigar um pouco as editoras a promoverem projetos editoriais diferentes e não tanto enriquecidos ou camuflados por uma multiplicidade de apêndices – livros para os alunos, para o professor, cadernos de atividades, livros de fichas, suplementos com provas-modelo, testes, exames, ou CDs, ou DVDs, ou acesso às aulas virtuais e tudo mais –, mas serem uma ferramenta para promover um ensino mais aprofundado, mais integral das diferentes competências que é importante desenvolver para aquele ano de escolaridade.”*

Além disso, foram levantados outros aspetos. DI2 e I chamaram atenção para o fato de ser necessário não apenas discutir e pesquisar sobre o manual, mas sobre o uso que os professores estão fazendo dele. É preciso ir às escolas, ao “terreno”, como diz I, para ver o que os professores fazem e de que eles precisam para melhorarem seu trabalho com o manual: *“Eu acho que muito... pode investigar mais o uso do manual didático por parte dos professores nas escolas, em diferentes disciplinas, em diferentes línguas. Na formação inicial de professores, não sei se há muitos estudos, não parece, não conheço muitos estudos sobre a formação inicial e as apreciações que os alunos e que os professores têm sobre o uso do manual, sobre o que é o manual, sobre como podem utilizar, como podem complementar com outros materiais. Não sei, não conheço muito os estudos por isso, não é? Não basta só investigar os manuais e dizer se eles são bons ou maus, é preciso investigar e saber o que as pessoas fazem com esses materiais, o manual pode ser mau e o professor pode fazer um bom uso, não é? E, portanto, parece é que o professor é peça-chave na utilização do manual e, portanto, a investigação que se faz sobre os manuais deve ser sempre articulada com a formação que se faz sobre as conceções várias, pedagógicas e didáticas, dos professores, quer na formação inicial, quer na formação*

continua, por exemplo. E os coordenadores de departamento, nas escolas, no nosso caso têm muita importância, que são os professores que se vão mantendo, e que, no fundo, têm um grande papel na escolha dos manuais, e professores novos aceitam esses manuais escolhidos por esses professores, mas nós não sabemos que discussão – e por isso a investigação aí é fundamental –, que discussão é feita sobre os manuais nos espaços escolares e nos espaços de tomada de decisão, por exemplo, da escolha dos manuais escolares.” (D12); “Agora a investigação neste nível também tem que ser feita no terreno, com os professores, e não só entre a investigação e as editoras. É importante ver aqui, ou até para este estudo do manual, os professores que estão no terreno e que, se eles e os próprios alunos são os principais utilizadores dos manuais.” (I).

D11, por sua vez, levantou outro ponto importante da discussão: a investigação em didática sobre o uso dos manuais é, sem dúvida, importante, mas não tem chegado aos professores, que são os principais interessados: *“A investigação em didática... Sabe-se que muitas vezes não chega aos professores, infelizmente, fica nos meios académicos e os consumidores da investigação em didática são os próprios investigadores em didática. E, por aí, é difícil. Porque mesmo a publicação dos resultados da investigação só aparecem em determinadas revistas ou livros que não são os livros que os professores ou as revistas que os professores leem, não é esse tipo de literatura a que eles acedem. Indiretamente, só se for realmente através das equipas que o ministério exige que sejam constituídas e que sejam... que tenham professores e investigadores do superior... do ensino superior das universidades, muitas vezes autores dos programas e que tenham professores do básico e secundário. Portanto, aí, indiretamente, pode ser que os resultados da investigação didática cheguem à seleção e à própria construção dos manuais (...) Agora relativamente ao que se escreve e ao que se diz, às conferências... é pouco, sobretudo no que se escreve, a não ser que haja investigações colaborativas em que, na própria equipa haja pessoas do básico e secundário. Mas, mesmo assim, essa investigação quando... quando, pois, passar para a escrita, quando divulgada, ela não chega aos professores. Ela é feita sobre os professores, mas não... e, por vezes, com os professores, mas não é para os professores. Ou então, sendo também para os professores, não chega aos professores.”*

Essa questão levantada por D11 é realmente muito preocupante, pois a universidade investe tempo e recurso em pesquisas sobre a prática do professor as quais, na verdade, não têm atingido esse público, que deveria ser o mais interessado nos resultados dos estudos. Nesses termos, percebemos que não basta somente que a didática se volte para a temática do uso do manual escolar, mas também que faça esses estudos chegarem até o professor com o objetivo de ajudá-los a terem práticas mais bem-sucedidas no uso desse material.

Como as entrevistadas demonstraram considerar importante o papel da didática no uso que os professores fazem do manual escolar, questionámos que importância, então, elas atribuíam à lecionação da didática na formação de professores de Português. Essa foi outra questão na qual foram unânimes – para elas, a didática é fundamental: *“É uma disciplina basilar, fundamental, e os professores contactam... os futuros professores contactam com muitas... já com os conceitos didáticos, mas também com muitas práticas e aqui nas práticas englobamos; os próprios materiais didáticos, planificações de aulas, observação de aulas (...) E mesmo o que os alunos dizem sempre é que as disciplinas de didática são fundamentais para o exercício da profissão.” (D11); “Muita. De português, de*

todos os professores, na generalidade, acho que é da didática, é fundamental e que não se pode desligar das outras áreas, mas é um espaço em que o professor reflete a fundo e adquire conhecimentos de uma forma sistematizada, porque pode já ter muitos conhecimentos, mas de uma forma sistematizada sobre sua atividade, o essencial da sua atividade, que é a atividade de ensino, a atividade didática, a atividade pedagógico-didática. E a didática é o espaço de excelência de reflexão, de aquisição de conhecimentos, de desenvolvimento do conhecimento profissional, de desenvolvimento do conhecimento, como alguns autores chamam, 'pedagógico de conteúdo', como é que os conteúdos podem ser didatizados, transpostos para o ensino-aprendizagem. Para mim é fundamental, eu acho." (DI2); "Eu acho que a formação em didática é muito importante. No fundo, é uma porta, devia ser uma ponte entre a nossa formação e, depois, as oportunidades profissionais que vamos tendo. E, a partir daí, faz todo sentido que, em didática, ao nível da nossa formação inicial e contínua, nós tenhamos a oportunidade de ter aproximações à sala de aula, de criar situações reais de investigação, de conhecimento, que permitam discutir, refletir sobre diferentes atividades propostas pelos manuais, diferentes situações de ensino. No fundo, no sentido de ir para além do que já fazemos, do que somos capazes de fazer, tendo em conta que o objetivo é efetivamente formar alunos com sucesso e tirar partido, no fundo, do conjunto de instrumentos que temos ao nosso dispor, sejam os textos, sejam os diferentes manuais escolares, sejam materiais que nós próprios vamos produzindo para colmatar fragilidades que diagnosticamos no conjunto de manuais que nos são propostos." (I).

Mas as entrevistadas não apenas concordaram no que se refere à importância, mas também no que diz respeito à discussão sobre o uso do manual no contexto dessa disciplina. Para elas, o manual deve ser assunto da didática por vários motivos: seja para os estudantes saberem analisar e criticar os manuais, seja para saberem suas finalidades educativas, seja para eles terem discernimento diante do assédio das editoras, conforme destacaram DI1, DI2 e I, respetivamente. Vejamos o que disseram as três entrevistadas: *"Sim, e parece-me importante que eles contactem com alguns manuais e os possam analisar e criticar, porque como também trabalham os princípios didáticos possam ver até que ponto é que o manual segue determinados princípios." (DI1); "Parece muito. Parece muito. Parece-me importante discutir tudo, não é? Desde as finalidades educativas às formas de avaliação, mas também o manual, porque o manual acaba por ser um espaço, um documento exemplar da forma como os percursos didáticos podem organizar-se." (DI2); "Sim, é fundamental, dado que, se ele tem tanta importância e cada vez tem mais importância; se nós somos, de certa forma, vítimas de um marketing agressivo por parte das editoras na altura de adoção dos manuais; se há uma tentativa de compra através da oferta de pens, discos, CDs, oportunidades de formação etc., faz sentido que nós também estejamos cada vez mais alerta para não sermos enganados." (I).*

Apesar de concordarem com a presença da discussão sobre o manual escolar na disciplina de didática, nem todas as inquiridas promovem essa discussão de forma mais específica. Vamos ver cada caso.

Em primeiro lugar, I não é docente, mas sim investigadora. Sendo assim, não leciona didática, mas demonstrou acreditar que essa discussão pode ser facilmente promovida, pois tudo é motivo para tratar do manual didático e, a partir dele, todos os domínios da língua podem ser trabalhado: *"É assim, eu acho que é fácil de incluir a temática do livro*

didático nos programas de formação de professores, porque, no fundo, o manual escolar acaba por ser um tópico abrangente: com ele é possível trabalhar leitura, é possível trabalhar escrita, oralidade, o funcionamento da língua ou todos de uma forma integral; com ele é possível trabalhar as posturas críticas e autônomas do trabalho que se espera do professor; com ele é possível trabalhar o insucesso escolar; com ele é possível trabalhar a temática da transversalidade da língua portuguesa; com ele é possível trabalhar tudo, por isso não é difícil que ele acabe sendo um instrumento muito presente na formação do professor. Porque, de certa forma, é tão importante que qualquer temática que se aborde com os alunos a nível dos processos de ensino e aprendizagem vai ter a ele, porque ele é abrangente. (...) por isso é muito fácil essa abertura, é muito fácil encontrar a ponte entre os manuais e os diferentes temas que são abordados a nível da formação inicial.”

No caso das outras inquiridas, que são docentes além de investigadoras, o manual nem sempre aparece nas discussões, como já havíamos adiantado. Para DI1, por exemplo, a temática tem lugar garantido. A docente/investigadora ainda salientou como tal temática deve ser discutida: *“Sim... Há lugar para observação, para classificação de materiais didáticos, para análise crítica e depois para a construção ou reconstrução dos materiais que possam abordar as temáticas. (...) Eu acho que deve haver um guião para as aulas práticas que possa orientar os alunos na análise crítica e na discussão do manual; muitas vezes, sozinhos, eles não vão lá, não percebem, não são capazes de encontrar categorias de análise dentro do manual. Portanto, se houver, da parte do docente de didática, a preocupação em oferecer determinado guião com algumas linhas orientadoras na análise do manual, acho que facilita, organiza a observação dos... a fazer pelos alunos”.*

Já DI2 afirmou não discutir o manual em suas aulas de forma mais específica, como um conteúdo da área, mas justificou o motivo dessa situação: *“Eu, neste momento, não abro... dado às disciplinas que nesse momento tenho, porque são em seminários, essencialmente, mas a disciplina de opção... eu não abro um espaço específico para o manual, mas, quando proponho os trabalhos, recomendo sempre que possam fazer, ou que possam escolher analisar os manuais. (...) Mas confesso que não entro pelo... normalmente, pelo manual, entro pelas finalidades, mais; e, depois, proponho aos alunos que organizem um percurso em que possam trazer propostas que já estão organizadas, analisar outras em função das finalidades didáticas que querem atingir ou aprofundar.”* Apesar disso, DI2 sugeriu como essa discussão poderia acontecer de modo a deixar os estudantes inteirados da questão. No entanto, ela salienta que, antes de adentrar a discussão acerca do manual, o docente deveria discutir outras questões igualmente importantes e que, para ela, são pré-requisito para o tratamento da temática do manual: *“Eu acho que o manual didático, para ser compreendido e refletido pelos alunos também, necessita de ter... ou seja, na didática, nós precisamos de abordar outros aspetos antes de entrar no manual, não é? Porque o aluno ir analisar o manual sem saber quais são os métodos de ensino das línguas, em que teorias é que cada método se baseia, porque que há determinadas atividades que têm que ser propostas, porque é que temos que escolher determinados textos ou não, sem abordar sobretudo os fundamentos dos métodos nas... e... também um pouco das finalidades educativas das línguas na generalidade, parece-me que, às vezes, é prematuro. Por isso depende, pode e deve ser abordado, mas exige algum conhecimento para ser abordado com alguma eficácia e com proveito para os alunos.”*

Considerando o que disseram as entrevistadas a respeito da abordagem da temática do manual na formação inicial e contínua dos professores, podemos concluir que, para elas, o manual didático tem um papel importante no ensino e, por isso, precisa ser conhecido, discutido e refletido criticamente. Compreendemos que, para elas, assim como para Martins (2012, p. 111), *o manual escolar desempenha as funções de ligação das aprendizagens à vida quotidiana e profissional, articulando os interesses da escola com os do futuro cidadão e, por isso, está diretamente relacionado com a docência e com a gestão da sala de aula. Assim, é indispensável que o manual proporcione pistas de trabalho para uma atualização e/ou renovação da prática pedagógica e cumpra as funções de: i) formação, ii) informação científica e geral, iii) formação pedagógica ligada à disciplina, iv) ajuda na lecionação e na gestão das aulas e v) ajuda na avaliação de aquisições.*

Só quando for realmente concebido levando em consideração todas as suas especificidades, o manual didático poderá exercer o papel que se espera dele na sala de aula.

3.4.3. Cruzamento dos dois discursos

No que se refere à concepção de manual didático, as docentes e/ou investigadoras entrevistadas demonstraram ter uma visão de manual didático estreitamente relacionada à concepção demonstrada pelas estudantes inquiridas, sobretudo com o que estas disseram sobre o manual nas reflexões críticas individuais: o manual é *recurso didático*, é *orientação de ensino* e é *conteúdo*.

No entanto, observámos que, no caso das docentes e/ou investigadoras, sobressaiu-se a dimensão *orientação do ensino*; em segundo lugar, ficou *conteúdo* e, em terceiro, *recurso didático*. Na opinião das docentes/investigadoras, o manual exerce na sala de aula um papel muito mais de regulador, de orientador, de guia das práticas dos professores, enquanto para as estudantes, esse material funciona mais como um recurso didático ao qual o professor pode recorrer para desenvolver suas práticas.

No que se refere ao uso do manual didático, também tanto as estudantes quanto as docentes e/ou investigadoras reconheceram que esse material é adquirido a altos preços pelos pais dos alunos, por isso precisa ser utilizado. Concordaram, também, que esse uso precisa ser pensado, refletido e articulado com o recurso a outros materiais didáticos. Não é porque é comprado que seu uso deve ser cego, doutrinado e obrigatório.

Elas também concordaram que o uso do manual tem vantagens e desvantagens.

Para as estudantes, as vantagens residem, de um modo geral, no fato de ele ser um guia orientador do ensino, uma ferramenta de apoio, por estar sempre à mão dos alunos e ser um suporte de textos que precisam ser lidos no decorrer da escolaridade. Elas acham vantajoso, ainda, que o manual funcione como um instrumento de avaliação do aprendizado do aluno e que ele seja, na prática, a realização do currículo, pois o manual, como sabemos, representa uma síntese dos conteúdos e dos textos que precisam ser trabalhados ao longo do ano. Quanto às desvantagens, as estudantes destacaram o uso apegado, acrítico e irrefletido por parte do professor e o fato de ser o único material de que dispõem professores e alunos para a realização das atividades com/sobre a língua e a redução/restrrição que isso provoca na aprendizagem. Destacaram ainda o design gráfico inadequado de alguns manuais.

As docentes e/ou investigadoras concordaram que o manual é vantajoso, porque é uma síntese do que precisa ser ensinado e por colaborar na formação de leitores. Funciona também como um mediador entre a escola e a família no processo de ensino-aprendizagem. Como desvantagens, elas também concordaram que o manual restringe o conhecimento e tolhe a autonomia do professor. Por isso mesmo, ele não deve ser o único recurso utilizado.

Também no que se refere à relação entre o manual e a operacionalização da transversalidade da língua, bem como ao desenvolvimento das competências de compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática, as estudantes e as docentes e/ou investigadoras apontaram aspetos semelhantes. Dentre as principais questões apontadas por elas, destacamos as seguintes: o manual precisa apresentar diversidade de tipos e gêneros textuais; deve propor bons textos para leitura; estes devem ser textos integrais, não excertos; deve ainda propor atividades significativas de leitura, escrita, oralidade e gramática; deve apresentar essas atividades de forma interativa, articulada.

Por fim, no que se refere à importância da disciplina de Didática para a formação dos professores em relação ao uso do manual didático, as estudantes e as docentes e/ou investigadoras foram unânimes: a Didática e a discussão sobre o manual nessa disciplina são essenciais para a formação de um professor que pretende utilizar o manual de forma refletida e crítica. As docentes e/ou investigadoras destacaram que o uso inadequado do material pode ser fruto da ausência dessa discussão na universidade ou, também, de uma aculturação pela qual passam os estudantes ao se formarem e iniciarem seu trabalho como professores. De qualquer forma, a Universidade não pode se eximir desse trabalho, por ser o lócus privilegiado da formação do professor. Em outras palavras, a Didática é definitiva na formação do professor e as investigações nessa área contribuem para o trabalho – bom ou não – que ele fará com o manual.

Em suma, percebemos que os discursos das estudantes e das docentes e/ou investigadoras convergiam em vários aspectos e levaram-nos à certeza, não só da importância que o manual tem na sala de aula, mas também da reflexão e da criticidade com as quais deve se revestir o professor ao utilizá-lo.

4. Conclusões

As questões levantadas neste estudo para as estudantes da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, e para as docentes e/ou investigadoras do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro mostraram que o manual didático tem grande relevância na formação do professor e no ensino de um modo geral.

Por esse motivo, não devem cessar as discussões e as pesquisas acerca desse recurso didático. Como destaca Martins (2012, p. 114): *Uma vez que são vistos como importantes instrumentos pedagógicos, culturais e ideológicos, os manuais escolares estão no centro dos interesses da investigação em educação. Nesta linha de ideias, uma análise complexa de manuais escolares pode constituir uma fonte de informação importante para a caracterização do ensino e da aprendizagem da leitura em Portugal e dos processos educativos e didáticos que neles ocorrem. Estes documentos fornecem-nos informações e interpretações relativas à cultura, ao imaginário e aos processos de escolarização, assim como às metas e às práticas educativas.*

Os dados coletados e analisados neste estudo ressaltam a concepção do manual didático como um recurso, que, muitas vezes, é utilizado pelo professor como única opção e cujo uso se dá de forma irrefletida e apegada. Além disso, orienta o ensino e regula as práticas, porque representa, de forma sistematizada e sintetizada, o currículo, o conjunto dos conhecimentos que devem ser ensinados, dos textos que devem ser lidos, enfim, das competências que precisam ser desenvolvidas.

Justamente por esse motivo – representar o currículo na prática – as inquiridas destacam que seu uso tem vantagens e desvantagens e deve ser acompanhado de uma visão crítica, bem como complementado com a utilização de outros recursos didáticos, outros livros e textos, pois o manual é restrito, reduz a visão de mundo do professor e dos alunos, tolhe a criatividade do professor, aprisiona, falsifica, predetermina e aliena, como diz Geraldi (1987).

O manual didático tem um papel decisivo no desenvolvimento de competências relacionadas aos domínios da língua, bem como à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa. Para tanto, precisa ter características distintas, que vão desde a promoção de atividades que articulem os domínios da língua até a consideração das práticas e experiências extraescolares vivenciadas pelos alunos. Além disso, precisa propor a leitura de textos – integrais e significativos – e considerar a língua como uma prática social.

Enquanto material com o qual as estudantes inquiridas se depararam durante toda a sua escolaridade básica, será, certamente, utilizado por elas em suas práticas. No entanto, diferentemente das experiências cotidianas vividas por elas com esse material, parece-nos que farão um uso mais consciente, mais crítico e desapegado do manual didático, uma vez que demonstraram ter percebido que esse recurso é apenas mais um diante de uma gama de possibilidades das quais dispõe o professor para dar aulas de língua portuguesa.

Esse uso crítico e refletido é incentivado pelos docentes e/ou investigadores, que acreditam que a Universidade é um espaço privilegiado para a discussão acerca do manual didático e para a preparação dos futuros professores para o seu uso.

Por esse motivo, defendem que devem ser realizadas mais pesquisas que tenham o manual didático como objeto de estudo e, sobretudo, que essas pesquisas cheguem até os professores que estão atuando nas escolas.

Defendem ainda que o manual didático seja conteúdo da disciplina de Didática e que haja espaço nas suas aulas para a realização de diferentes atividades sobre tal recurso. Aliás, elas ressaltam que é muito fácil inserir a temática do manual nas aulas, pois trata-se de um tema que possibilita diversas discussões e ações, seja sobre o que o manual didático representa no ensino, seja sobre o seu conteúdo ou sobre o seu uso.

Após debruçarmo-nos de forma tão intensa sobre os dados levantados nesse estudo, pudemos perceber que o manual didático, no ensino, ora é considerado um vilão, ora um “mocinho”. Isso porque, apesar de suas limitações serem reconhecidas, ele é um recurso que, independentemente de toda a tecnologia criada com fins educacionais, estará presente na sala de aula, nas mãos do aluno e do professor. De alguma forma, facilita a vida do professor, pois é um caminho a ser seguido. E facilita também a do aluno, que sabe de onde partir e onde chegar. E, por fim, facilita a dos pais, pois funciona como um espelho do que está ocorrendo em sala de aula em termos de ensino.

Certamente essa é ainda uma visão restrita do manual, mas é a que existe. E é sobre ela que devemos agir e melhorar o que for preciso.

Podemos resumir toda a problemática e as divergências que circulam o uso do manual didático com essa fala de Martins (2012, p. 537), para quem sempre haverá defensores e condenadores do manual. Segundo ela, os que se manifestam contra o seu uso argumentam que *a vivência do dia-a-dia não se aprende nem se ensina pelo manual escolar considerando ainda que este é redutor, devido à sua necessidade imperiosa de estruturar e fixar os conteúdos, impondo uma progressão e um ritmo e tornando-se necessariamente conservador. Além disso, o manual é escrito para os professores e não para os alunos, sendo que estes últimos nunca têm voz ativa no seu processo de adoção. O manual é um produto comercial e a sua qualidade nem sempre está assegurada. Os manuais escolares são assim gerados a partir de um conceito da profissão docente que se situa na órbita do operariado, ou seja, contribuem fortemente para a extinção do professor enquanto profissional intelectual e criativo. As editoras contribuem para a pouca dignificação da profissão docente: os seus discursos chegam a julgar os professores incapazes para o exercício da profissão, se acaso estes declaram que não encontram manuais de qualidade ou que não conseguem executar as sugestões de trabalho dos manuais.*

Já os que o defendem, o fazem a partir das seguintes razões (Martins, 2013, p. 537): *o manual escolar garante a igualdade de oportunidades, porque é o mesmo para todos; constitui um instrumento de trabalho sempre disponível para que o aluno continue a aprender, mesmo fora da aula, e permite ao professor gerir individualmente as dificuldades que algum aluno possa encontrar; ajuda a sistematizar o conhecimento e a estruturar o pensamento; adapta-se a todos os usos pedagógicos; assegura a ligação entre a escola e a família.*

Diante disso, devemos assumir o nosso papel de educadores e transformar esse objeto complexo que é o manual didático em algo que funcione a nosso favor, em prol de um ensino de qualidade e de uma educação cada dia melhor.

5. Sugestões pedagógico-didáticas

Como foi possível perceber, nosso estudo propôs-se a refletir sobre o manual didático, suas concepções, seu papel e seu uso, dentre outras questões.

Com base nos dados coletados, podemos perceber que muito ainda precisa ser estudado e feito em relação aos manuais, sobretudo em relação à formação do futuro professor e ao seu uso.

Seguem, aqui, algumas sugestões de ações que podem colaborar para que as ações com e sobre o manual didático alcancem os resultados desejados:

- A temática do manual didático (concepção, metodologias que propõe, escolha, uso etc.) precisa ser conteúdo obrigatório nas disciplinas formadoras (Didáticas e outras), de modo que os estudantes – professores em formação – possam debruçar-se sobre a complexidade desse objeto e, desde já, construir os conhecimentos necessários ao trato desse material em suas práticas;

- Na formação continuada, tal temática deve também ter espaço, considerando as especificidades vividas pelos professores na sua prática;

- Os professores devem reconhecer sua autonomia e criatividade, logo ser autores das suas próprias práticas; o mesmo reconhecimento vale para os autores dos manuais didáticos;

- Para operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa, o manual didático deve propor atividades significativas que concebam a língua como prática social e que articulem e desenvolvam as competências de ler, escrever, falar e usar as regras da gramática para produzir os diferentes efeitos de sentido almejados;

- Como se ocupa também da formação do leitor, o manual didático deve oferecer textos significativos e integrais, abrindo mão dos trechos e textos mutilados;

- O professor – em formação ou já em prática - deve ter consciência de que o manual didático não é completo, nem poderá ser; logo, cabe a ele utilizar os vários recursos que existem para além do manual didático para complementá-lo e realizar práticas significativas de ensino da língua.

Esperamos que a leitura deste estudo tenha atendido ao seu propósito: despertar no leitor o interesse pelo tema e o desenvolvimento de novas inquietações.

Bibliografia/Webgrafia

Alarcão, I., Andrade, A. I., Couceiro, F., Leonor, S. & Vieira, R. M. (2006). O processo de Bolonha como oportunidade para renovar o ensino superior: o caso particular da formação de professores do Ensino Básico na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, Vol. XIV, Nº 1 (57-76).

Alexandre, M. (2004). Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*. 10(23): 122-38.

Alves, N. N. L. (2006). *Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização*. ANPEd–UFG.

Alves, N., Centeno, M. & Novo, Á. (2010). O investimento em educação em Portugal: retornos e heterogeneidade. *Boletim Económico do Banco de Portugal*, 16 (1), 9-39.

Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandznajder, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª. ed. São Paulo: Thomson.

Anunes, F. (2006). Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (trad.).

Batista, A. A. G. (1997). *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.

Batista, A. A. G. (1999). Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Abreu, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. (pp. 529-575). Campinas: Mercado de Letras.

Bonafé, J. M. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Bräkling, K. L. (2003). A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o Ganges?” In: Rojo, R. & Batista, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. (pp. 211-252). Campinas: Mercado de Letras.

Brito, A. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares – Critérios e reflexões. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. Sousa (Eds.), *Manuais escolares: estatuto,*

- função, história. Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares.* (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho: IEP.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. L. & Sousa, M. L. (Eds.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga/Coimbra: Angelus Novus.
- Chagas, A. T. R. (2000). O questionário na pesquisa científica. *Revista Administração on line da Fundação Escola Comércio Álvares Penteado, Vol. 1, nº 1*, 1-14.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Costa, D. A. G. (2006). *Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral*. Dissertação de mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco/ Centro de Educação.
- Couto, J. M. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. (pp. 245-282). Lisboa Lidel.
- Demo, P. (1988). Avaliação qualitativa V: purismos e populismos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 69 (162), 316-343.
- Direção Geral da Educação (s/d). *Desenvolvimento da Educação Pré-escolar em Portugal*. Disponível em: http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/54724/mod_resource/content/0/analyzis_and_school_management/_trab_pre-escolar.pdf. Acesso em 06/03/14.
- Duarte, I. M. (Ed.). (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em 24/04/2014.
- Ferraz, M. J. (1997). Aprendendo a ensinar Português. In: Feytor Pinto, P. (Coord.). *Actas do 11º Encontro Nacional da APP. Aprendendo a ensinar Português*. (pp. 9-20). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. N. V. (2010). *Supervisão e abordagem da inferência em leitura no Ensino Secundário*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação.
- Frago, A. V. (1995). Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, cuestiones. *RBC*, nº 0, 63-82.
- Freitag, B., Motta, V. & Costa, W. (1987). *O Estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep.

- Gatti, B. A. & Nunes, M. M. R. (Orgs.). (2009). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE.
- Geraldi, J. W. (1987). O livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Revista Leitura – teoria e prática, ano 06, 9, 3-7*.
- Geraldi, J. W.. (1997). *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Jurema, A. L. A. (Coord.). (1989). *Livro didático: a fala do professor*. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco.
- Lajolo, M. & Zilberman, R. (1998). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lima, L., Azevedo, M. L. N. & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação, V. 13, n. 1, p. 7-36*.
- Macário, M. J., & Sá, C. M. (2011). Promoção do trabalho colaborativo através de fóruns na formação de professores. In P. M. B. d. S. Dias & A. J. Osório (Eds.), *VII Conferência Internacional de TIC na Educação: perspectivas de inovação* (pp. 1623-1629). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Marcuschi, L. A. (1997). Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos de Linguística Aplicada, 30, 39-79*.
- Martins, M. E. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. (2013). Manuais e promoção da transversalidade da língua portuguesa na leitura. In Sá, C. M. (Org.). *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", nº 2. (pp. 49-63). Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Martins, M. E. & Mesquita, L. (2010). Leitura em debate: os “nós” da colaboração e do desenvolvimento profissional. In Andrade, A. I & Pinho, A. S. (Eds.). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo: perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008a). Importância da compreensão na leitura para o exercício de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar, 13, 235-246*.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008b). Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em Língua Portuguesa. In Cardoso, I., Martins, M. E. & Paiva, Z. (Eds.). *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: Interações e Debates"*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2011a). Textbooks and the development of transversal competences through mother tongue reading comprehension. In Rodriguez Rodriguez, J., Horsly, M. & Knudsen, S. V. (eds.), *Proceedings of the 19th International Conference on Textbooks and Educational Media*. (pp. 496-501). s. l. : IARTEM.
- http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, 98-110*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext.

Acesso em 06/03/2014.

Minayo, M. C. S. (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO.

Moreira, H. & Callefe, L. G. (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.

Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, v. 1, nº. 3, 2º sem. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em 24/04/2014.

Oliveira, J. B. A. et al. (1984). *A política do livro didático*. 2 ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP.

Oliveira, A. L. (1986). *O livro didático*. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Oliveira, J. B. A., Guimarães, S. & Bomeny, H. (1984). *A política do livro didático*. 2ª ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP.

Perez, J. R. R. (1991). *Lição de Português – tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP.

Portugal, G. (2001). Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional. In Tavares, J. & Brezinski, I. (Orgs.). *Conhecimento profissional de professores – a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha.

Portugal, P. (2004). Mitos e factos sobre o mercado de trabalho português: A trágica fortuna dos licenciados. *Boletim Económico*, Março, p. 73-80.

Reis, C. (coord.) (2009). Programas de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rojo, R. (2007). O livro didático de língua portuguesa: Modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). *Boletim 2007, Salto para o futuro*. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletim2007. Acesso em: 12/04/2014.

Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2006). Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa. *Til. Fragmentos de Educação*, 1, 29-31.

Sá, C. M. (2010). Das intenções às concretizações: desafios e conflitos. Um estudo sobre uma oficina de formação sobre leitura. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (org.). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo: perspectivas a partir de um projecto*. (pp. 111-132). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA – Revista Científica ESECP*. Número temático – dez., 363-372.

Santos, L., Alarcão, I., Andrade, A. I. & Costa, N. (2008). Formação de professores e Processo de Bolonha: o “caso” da Universidade de Aveiro. *IV Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada*. Porto Alegre: PUCRS.

Silva, S. A. (1997). *Práticas e possibilidades de leitura na escola*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação.

Silva, A. C., Sparano, M. E. & Carbonari, R. (1997). A leitura do texto didático e didatizado. In Chiappini, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. (pp. 31-93). São Paulo: Cortez.

Silva, A. C. (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho/CIED.

Soares, M. B. (2001). Aprender a escrever, ensinar a escrever. In Zaccur, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2ª ed. (pp. 49-73). Rio de Janeiro: DP&A/SEPE.

Soares, M. B. (2002). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In Bagno, M. (org.). *Linguística da norma*. (pp. 155-177). São Paulo: Edições Loyola.

Sousa, M. L. D., Castro, R. V. (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga/Coimbra: Angelus Novus.

Souza, D. M. (1999). Autoridade, autoria e livro didático. In Coracini, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. (pp. 27-31). Campinas: Pontes.

Suassuna, L. (2006). *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Legislação consultada

Brasil (2001). *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CEB nº 9/2001.

Decreto-Lei nº 47/2006, de 28 de Agosto de 2006 - *Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário*.

Lei 46/86, de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas: Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário passado aos estudantes**QUESTIONÁRIO**

Este questionário destina-se a estudantes futuros profissionais de Educação inscritos na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1 (2º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro), no ano letivo de 2013/2014.

O seu objetivo principal é a recolha de informação relativa às vossas representações sobre o manual didático, seu uso (ou não) e as características que esse manual precisa ter para contribuir para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa.

Ao longo do questionário são facultadas instruções para o seu preenchimento, sendo garantido o anonimato do mesmo, bem como a confidencialidade dos dados recolhidos.

Por favor, respondam com honestidade às questões formuladas. É de referir que não há respostas certas nem erradas. **O importante é a vossa participação, que agradeço desde já.**

Hérica Karina Cavalcanti de Lima

Parte I – Dados pessoais**1. Género**

[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]

Masculino ☐ Feminino ☐

2. Idade

_____ anos

3. Residiu sempre em Portugal?

[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]

Sim ☐ Não ☐

3.1. Caso não tenha residido sempre em Portugal, por favor preencha o quadro abaixo.

País(es) onde viveu	Durante quanto tempo	Entre que idades lá viveu

4. Qual o nível de escolaridade do seu pai?[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]4º Ano ☐6º Ano ☐9º Ano ☐12º Ano ☐Licenciatura ☐Outro ☐

Qual? _____

5. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]4º Ano ☐6º Ano ☐9º Ano ☐12º Ano ☐Licenciatura ☐Outro ☐

Qual? _____

6. Qual a profissão do seu pai? [Assinale com **X a opção que corresponde ao seu caso.]**Setor primário (agricultura, silvicultura, indústria extrativa, pesca) ☐Setor secundário (indústrias pesada e transformadora) ☐Setor terciário (serviços, comércio) ☐Outra ☐

Qual? _____

7. Qual a profissão da sua mãe? [Assinale com **X a opção que corresponde ao seu caso.]**Setor primário (agricultura, silvicultura, indústria extrativa, pesca) ☐Setor secundário (indústrias pesada e transformadora) ☐Setor terciário (serviços, comércio) ☐Outra ☐

Qual? _____

Parte II – Percurso académico

8. Por que decidiu inscrever-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico?

9. Além do mestrado atual e da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro, frequentou outro(s) curso(s)?

[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]

Sim ☐ Não ☐

[Se respondeu SIM, continue. Se respondeu NÃO, passe para a pergunta 10.]

9.1. No quadro abaixo, indique a designação do(s) outro(s) curso(s) e a instituição(ões) em que o(s) frequentou.

Curso(s) frequentado(s)	Instituição

9.2. Completou esse(s) curso(s)?

[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]

Sim ☐ Não ☐

9.3. Que vantagens espera que esse(s) curso(s) lhe dê(em) para a frequência desta licenciatura?

10. Quais são as suas expetativas em relação à unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1?

10.1. Porquê?

11. Há outras unidades curriculares do mestrado que considere relevantes para frequentar esta unidade curricular?

[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]

Sim ☐ Não ☐

[Se respondeu SIM, continue. Se respondeu NÃO, passe para a pergunta 12.]

11.1. Quais?

11.2. Porquê?

12. Há aspetos das suas vivências que considere relevantes para frequentar esta unidade curricular?

[Assinale com **X** a opção que corresponde ao seu caso.]

Sim ☐ Não ☐

[Se respondeu SIM, continue. Se respondeu NÃO, passe para a pergunta 13.]

12.1. Quais?

12.2. Porquê?

13. Que contributo poderá dar esta unidade curricular para o seu futuro desempenho profissional?

13.1. Porquê?

Parte III – Ensino da língua portuguesa e uso do manual didático

14. Como caracterizaria o ensino/aprendizagem da língua portuguesa durante a sua passagem pelo 1º Ciclo do Ensino Básico:

14.1. No que diz respeito à compreensão na leitura?

14.2. No que diz respeito à escrita?

14.3. No que diz respeito à oralidade?

14.4. No que diz respeito à gramática?

15. Que recursos didáticos eram utilizados nas aulas de língua portuguesa que frequentou?

(Use a seguinte escala: **1 – nunca; 2 – poucas vezes; 3 – algumas vezes; 4 – muitas vezes.**)

a) Manual didático	① ② ③ ④
b) Obras literárias	① ② ③ ④
c) Obras paradidáticas (caderno de fichas, caderno de redação, etc.).....	① ② ③ ④
d) Obras de referência (dicionário, prontuário ortográfico, etc.)	① ② ③ ④
e) Jogos educativos	① ② ③ ④
f) Projetor	① ② ③ ④
g) Leitor de DVDs	① ② ③ ④
h) Leitor de CDs	① ② ③ ④
i) Computador com acesso à internet	① ② ③ ④
j) Outros	① ② ③ ④

Quais? _____

16. Qual (ou quais) desses recursos, em sua opinião, mais contribuiu (contribuíram) para que desenvolvesse competências:

16.1. Em compreensão na leitura?

16.2. Em escrita?

16.3. Em oralidade?

16.4. Em gramática?

17. Porquê?

18. Com que frequência era o manual didático utilizado nas aulas de língua portuguesa?
[Assinale com X a opção que corresponde ao seu caso.]

- a) Em todas as aulas ☐
- b) Só em algumas aulas ☐
- c) Outra situação ☐

Qual? _____

[Se assinalou as opções b) ou c), continue. Se assinalou a opção a), passe para a pergunta 20.]

19. Se o manual não era utilizado em todas as aulas, como caracterizaria aquelas em que esse recurso didático surgia?

20. Na sua opinião, com que frequência o manual didático deveria ser utilizado nas aulas de português?

[Assinale com X a opção que corresponde ao seu caso.]

- a) Em todas as aulas ☐
- b) Só em algumas aulas ☐
- c) Outra situação ☐

Qual? _____

21. Que características um manual didático deve ter para operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática?

(Use a seguinte escala: **1 – irrelevante; 2 – relevante; 3 – muito relevante; 4 – imprescindível.**)

- | | |
|---|---------|
| a) Atividades centradas na compreensão na leitura | ① ② ③ ④ |
| b) Atividades centradas na escrita | ① ② ③ ④ |
| c) Atividades centradas na gramática | ① ② ③ ④ |
| d) Atividades centradas na oralidade | ① ② ③ ④ |
| e) Interação entre os domínios da língua | ① ② ③ ④ |
| f) Diversidade de tipos/gêneros textuais | ① ② ③ ④ |
| g) Incentivo a práticas de leitura realizadas em contexto extraescolar..... | ① ② ③ ④ |
| h) Diálogo com as experiências de aprendizagem concretizadas fora da sala de aula | ① ② ③ ④ |
| i) Resolução de problemas que ajudam a mobilizar as experiências dos alunos | ① ② ③ ④ |
| j) Outras | ① ② ③ ④ |
- Quais? _____

22. Na sua opinião, quais são os pontos fortes dos manuais didáticos de língua portuguesa que conhece?

23. E quais são os seus pontos fracos?

MUITO OBRIGADA pela sua colaboração!

Anexo 2 – Ficha de complemento do questionário

Nesta ficha, é convidado(a) a refletir sobre o modo como encara o seu futuro público no que diz respeito ao uso do manual didático, bem como sobre práticas educativas relacionadas com a mesma, enquanto futuro(a) profissional de Educação.

Por favor, responda às questões formuladas, com a maior honestidade possível.

1. Escreva quatro palavras que relaciona com o conceito de *manual didático* e ordene-as segundo a importância que lhes atribui (da mais importante para a menos importante).

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

2. Na sua opinião, é importante/necessário utilizar o manual didático de português em sala de aula?

3. Na sua opinião, quais as vantagens do uso do manual didático em sala de aula?

4. Na sua opinião, quais as desvantagens do uso do manual didático em sala de aula?

5. Na sua opinião, que uso é feito do manual didático no 1º Ciclo do Ensino Básico?

6. Tenciona utilizar o manual didático de português na sua prática?

[Assinale com X a opção que se aplica ao seu caso.]

Sim ☐ Não ☐

7. Caso pretenda utilizar, como pensa fazê-lo?

Anexo 3 – Guião para a elaboração da reflexão escrita individual

Na elaboração de um comentário crítico individual relativo ao seu percurso no Fórum *Manuais e Operacionalização da Transversalidade da Língua Portuguesa*, deverá ter em conta os aspectos a seguir referidos.

O texto produzido deverá respeitar **rigorosamente** a seguinte formatação:

- no máximo, 5 páginas;
- 3 cm para as margens superior, inferior e esquerda e 2,5 cm para a margem direita;
- Times New Roman, tamanho 12;
- 1,5 espaços entre linhas.

Não se esqueça de se identificar através dos seguintes elementos:

- nome completo;
- número mecanográfico;
- fotografia;
- turma a que pertence;
- grupo de trabalho de que faz parte.

Deverá proceder à entrega do trabalho, em suporte digital (enviado por correio eletrónico) até às 19h do dia 27 de março de 2014.

Tópicos a abordar obrigatoriamente:

A) Aprendizagens realizadas sobre

- Conceito de manual didático, a apresentar apoiando-se em quatro palavras que relaciona com este recurso, ordenando-as segundo a importância que lhes atribui (da mais importante para a menos importante);
- Características de um manual didático eficaz na operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa;
- Vantagens e desvantagens do uso do manual escolar;
- Papel do manual escolar de Língua Portuguesa na abordagem transversal do seu ensino/aprendizagem;
- Seu contributo para o desenvolvimento integrado de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática.

B) Forma como pensa vir a usar o manual escolar de língua portuguesa nas suas futuras práticas (depois da reflexão suscitada pelo módulo de formação em que foi integrado o fórum *Manuais*)

C) Outros aspetos

Anexo 4 – Guião para a entrevista aos docentes e/ou investigadores

TEMA: Formação inicial de professores e uso do manual didático de Português

OBJECTIVOS GERAIS:

Recolher elementos que permitam apresentar a opinião dos entrevistados sobre:

- Conceito de manual didático;
- Importância do manual didático no ensino/aprendizagem da língua portuguesa;
- Vantagens e desvantagens do uso de manual didático no ensino/aprendizagem da língua portuguesa;
- Papel do manual didático no desenvolvimento integrado de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática;
- Características de um manual didático eficaz na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa.
- Papel da formação inicial no conhecimento e uso do manual didático.
- Refletir sobre as estratégias utilizadas pelos investigadores/docentes entrevistados na formação dos estudantes para o uso do manual didático no Ensino Básico.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
I – Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista.</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado</p> <p>Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo.</p> <p>Assegurar a confidencialidade.</p> <p>Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar ao entrevistado o tema e os objetivos do trabalho. • Pedir a colaboração • Colocar o entrevistado em situação de elemento especial da equipa de investigação. • Garantir o carácter confidencial de todos os dados recolhidos • Esclarecer algumas dúvidas (Deseja colocar alguma questão?) 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do trabalho • Importância das opiniões do entrevistado como elemento fundamental do estudo. • Carácter confidencial das informações. • Possíveis esclarecimentos.
II - Caracterização dos inquiridos	Recolher informações que permitam caracterizar o perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que caracterizam os inquiridos: <ol style="list-style-type: none"> a) Idade b) Habilitação académica (formação científica) c) Habilitação profissional (formação pedagógica) 	• Elementos para caracterizar o entrevistado

		d) Experiência de ensino e) Experiência de investigação f) Outras experiências relevantes	
III – Conceito de manual didático	Identificar e caracterizar o conceito de <i>manual didático</i> do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • O que entende por <i>manual didático</i>? • Por favor, indique 4 palavras que relacione com o manual didático, ordene-as por ordem decrescente de importância e justifique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de <i>manual didático</i>
IV – Uso do manual didático	Refletir sobre o uso do manual didático: <ul style="list-style-type: none"> • Vantagens e desvantagens; • Papel na abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa; • Características do manual didático de língua portuguesa favoráveis à operacionalização da sua transversalidade • Contributo da manual de língua portuguesa para o desenvolvimento integrado de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática • Uso do manual didático de língua portuguesa feito pelos professores dos vários níveis de escolaridade 	<ul style="list-style-type: none"> • Indique quais as vantagens e desvantagens que vê no uso do manual didático. • Na sua opinião, que papel pode o manual didático desempenhar na abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa? • Que características deve o manual de língua portuguesa apresentar para ser eficaz na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa? • Que contributo pode dar o manual didático de língua portuguesa para o desenvolvimento integrado de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática? • Na sua opinião, como é usado o manual didático de língua portuguesa nas escolas dos vários níveis de escolaridade? 	Uso do manual didático: <ul style="list-style-type: none"> • Vantagens e desvantagens; • Papel desempenhado na abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa; • Características favoráveis à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa; • Contributo para o desenvolvimento integrado de competências em compreensão na leitura, escrita, oralidade e gramática. • Uso do manual didático de língua portuguesa pelos professores dos vários níveis de escolaridade

	<ul style="list-style-type: none"> • Influência da discussão desta temática na formação inicial e/ou contínua dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Parece-lhe que o uso que os professores dos vários níveis de escolaridade fazem do manual didático depende da discussão em torno desta problemática na sua formação inicial e/ou contínua? • E que papel pode a investigação em didática desempenhar neste contexto? 	<ul style="list-style-type: none"> • Influência da discussão desta problemática na formação inicial e/ou contínua
V – Papel da formação inicial no conhecimento e uso do manual didático	<p>Refletir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância atribuída à discussão em torno do manual didático na formação inicial de professores de Português; <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias usadas na abordagem desta temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leciona unidades curriculares de didática? • Quer lecionar, quer não, que importância atribui à lecionação da didática na formação de professores de Português? • Parece-lhe importante discutir o uso do manual didático nesse contexto? • Que lugar ocupa esta temática no programa da(s) unidade(s) curricular(es) que leciona? • Se não, porque exclui esta problemática da(s) sua(s) unidade(s) curricular(es)? • Se aborda esta temática, como deve essa discussão ser organizada? 	<ul style="list-style-type: none"> • Importância atribuída à discussão em torno do manual didático na formação inicial de professores de Português <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias usadas na abordagem desta temática