



SIELP V FIAL

Simpósio Internacional
de Ensino de Língua Portuguesa
+
Fórum Ibero-Americano de Literacias

ATAS

Organizadores:

José António Brandão Carvalho
Maria de Lourdes Dionísio
Elisete de Carvalho Mesquita
Juliana Cunha
Ana Arqueiro



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

SIELP V FIAL

V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias

Organizadores

José António Brandão Carvalho

Maria de Lourdes Dionísio

Elisete de Carvalho Mesquita

Juliana Cunha

Ana Arqueiro

Grafismo & Paginação Sofia Carvalho

Edição CIED /Universidade do Minho

Data 2016

ISBN: 978-989-8525-49-9 [Suporte Eletrónico]



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



SIELP V FIAL

Simpósio Internacional
de Ensino de Língua Portuguesa
+
Fórum Ibero-Americano de Literacias

ATAS

2016

O MANUAL ESCOLAR DE PORTUGUÊS: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

João Paulo Balula¹, Isabel Aires de Matos²,
Ana Isabel Silva³ & Susana Amante⁴

1, 2, 3, 4Escola Superior de Educação de Viseu (PORTUGAL)

INTRODUÇÃO

A experiência da Escola Superior de Educação (ESEV) do Instituto Politécnico de Viseu enquanto entidade avaliadora e certificadora de manuais escolares, desde 2009, tem motivado a realização de vários estudos sobre os manuais escolares de Português.

Partindo do relatório realizado para a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL) por um grupo de peritos da ESEV (Balula et al., 2013), pretende-se, neste trabalho, analisar as alterações dos manuais escolares de Português do Ensino Básico, em Portugal, causadas, ou tornadas necessárias, pelas mudanças das orientações programáticas de 2007 a 2015.

Iniciaremos com um breve enquadramento teórico, onde serão abordados alguns apontamentos sobre o manual escolar no início do século XXI, bem como a influência das políticas na sua conceção. Deter-nos-emos nas orientações programáticas para o Português do Ensino Básico e explicitaremos os processos relativos à produção, avaliação e adoção dos manuais escolares de Português. Seguidamente, apresentaremos a metodologia utilizada, a análise e discussão dos resultados e as considerações finais.

1. O MANUAL ESCOLAR NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

O manual escolar sobreviveu, ao longo dos tempos, como artefacto curricular central, independentemente das diferenças políticas, culturais e de ritmos de mudança, bem como de todas as polémicas a ele associadas. Situado, muitas vezes, entre dois planos separados - por um lado, o plano “da conceção, desenho e autorização, nas mãos do perito que domina e concebe o discurso e o regula politicamente” (Bonafé, 2011, p. 89) e, por outro lado, o plano “da aplicação que fica nas mãos do professor, leigo que atua numa posição passiva de recetor dependente daquela em que o discurso o coloca” (Bonafé, 2011, p. 89) – é visto como “uma forma de saber, de circulação legítima do saber e de acesso ao saber” (Bonafé, 2011, p. 16).

No início do século XXI, o manual escolar é um recurso educativo que “está acessível a todos os alunos, independentemente do seu estatuto cultural, socioeconómico ou da região em que vivem” (Rego, Gomes, & Balula, 2012, p. 130). Por outro lado, este recurso educativo é fortemente influenciado pelas decisões políticas relativamente ao sistema educativo, em termos gerais, e pelas decisões no que diz respeito a regulamentação específica, como passamos a demonstrar nas secções seguintes.

2. A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NA CONCEÇÃO E DESENHO DO MANUAL ESCOLAR DE PORTUGUÊS

O processo de elaboração e adoção dos manuais escolares, estabelecido pela lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, visa, entre outros aspetos, garantir a sua conformidade com os programas e orientações curriculares. Deste modo, as alterações ao nível programático determinam, em grande medida, a arquitetura dos manuais escolares bem como o ritmo da sua mudança.

Por esta razão, torna-se importante apresentar sumariamente as orientações programáticas para o Português do Ensino Básico publicadas entre 2009 e 2016.

2.1. Orientações programáticas para o Português do Ensino Básico

O *Programa de Português para o Ensino Básico* (PPEB), de 2009, substituiu o Programa que vigorava desde 1991. A introdução do *Dicionário Terminológico* (DT) de 2008 e a adoção do *Acordo Ortográfico*, em 2009, constituem igualmente marcos importantes de evolução nas diretivas orientadoras do ensino da língua.

No que respeita às orientações programáticas, assistimos à introdução das Metas de Aprendizagem, em 2010, à revogação, em 2011, do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001), e à introdução das *Metas Curriculares de Português* (MCP), em 2012. Finalmente, em julho de 2015, foi publicado, entrando em vigor no ano letivo de 2015/16, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. É de assinalar, ainda, a mudança de designação da disciplina de *Língua Portuguesa* para *Português*, no seguimento da introdução das MCP (2012).

2.2. Produção, avaliação e adoção dos manuais escolares de Português

A produção de manuais escolares rege-se por um quadro legal consolidado, em Portugal, desde o final do século XX. Por sua vez, o regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares do Ensino Básico e Secundário, em vigor, é definido pela lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, regulamentada, atualmente, pelo decreto-lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro.

Para serem certificados, os manuais escolares necessitam de cumprir os critérios estabelecidos no artigo 11.º da lei n.º 47/2006, com as especificações constantes do anexo ao decreto-lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro: rigor científico, linguístico e concetual; conformidade com os programas e orientações curriculares; qualidade científica e didático-pedagógica; respeito pelos valores constitucionais; possibilitar a reutilização e estar adequado ao período de vigência previsto; e apresentar robustez e peso de acordo com os parâmetros estabelecidos.

A garantia da qualidade dos manuais de Português assenta, assim, num quadro comum às restantes disciplinas e bastante estável, mas à mercê das frequentes alterações das orientações programáticas.

3. METODOLOGIA

Caracterizadas as políticas e orientações que regulam e envolvem o manual escolar, propomos: (a) descrever o impacto das MCP na organização do manual escolar de Português e (b) apresentar o manual escolar de Português a partir de

quatro estudos sobre as práticas.

Para cumprir (a), recuperamos parte das conclusões aduzidas no Relatório lavrado para a APEL (Balula et al., 2013), no qual apresentamos as repercussões das MCP nos manuais escolares de Português do Ensino Básico. Definimos uma amostra de onze manuais escolares, distribuídos pelos três ciclos de Ensino Básico, correspondendo a seis projetos editoriais, com base em três critérios: (i) a representação de várias editoras; (ii) a frequência de adoção dos manuais (incluindo manuais que foram adotados por um grande número de escolas e outros que foram menos adotados); (iii) o estado de adequação do manual às MCP.

A análise do impacto das MCP na organização dos manuais de Português do Ensino Básico definiu-se a partir de três categorias: (i) estrutura global do manual, das unidades e das sequências didáticas; (ii) descritores de desempenho que o manual operacionaliza; (iii) número de textos propostos no âmbito da Educação Literária (EL) abordados no manual. Analisámos seis manuais do 1.º CEB (três adaptados apenas ao PPEB - os manuais 1.ºB, 2.ºB e 3.ºB; e três adaptados ao PPEB e às MCP - os manuais 1.ºC, 3.ºC e 4.ºC), dois manuais do 2.º CEB (ambos adaptados ao PPEB, mas não às MCP - 5.ºB e 6.ºB) e três manuais do 3.º CEB (dois adaptados ao PPEB, mas não às MCP - os manuais 7.ºB e 8.ºB; e um concebido à luz de orientações do CNEB - o manual 9.ºA. Desta análise, resultam as observações descritas no ponto 4., discernidas em função dos domínios de referência das MCP determinados para o Ensino Básico.

Relativamente a (b), perspetivámos os manuais escolares de Português a partir da investigação sobre as práticas, salientando o papel e contributo destes recursos para o desenvolvimento de domínios de referência e para a ação docente.

4. IMPACTO DAS “METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS” NA ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

4.1. Oralidade

A implementação das MCP refletiu-se pouco na estrutura dos manuais escolares em análise. No que respeita ao domínio da *Oralidade* não se verificaram alterações significativas entre os manuais adaptados ao PPEB e aqueles que foram adaptados simultaneamente ao PPEB e às MCP. Neste domínio, as implicações das MCP são praticamente inexistentes, ao nível dos manuais do 1.º CEB analisados. Também no 2.º CEB, se constata que os manuais que não foram construídos em função das orientações das MCP permitem trabalhar, através das atividades propostas, muitos dos desempenhos aí preconizados. Para uma total adequação às MCP, as alterações a introduzir nos manuais deste nível de ensino seriam, sobretudo, uma adaptação das instruções das atividades de oralidade, no sentido de responderem, de modo mais direcionado, aos descritores de desempenho previstos para este domínio. No que diz respeito aos manuais do 3.º CEB, verificou-se, nos manuais em análise, um certo desequilíbrio entre as propostas relativas à leitura e à escrita em detrimento de propostas de atividades de compreensão e de expressão oral.

4.2. Leitura e Escrita

A publicação das MCP refletiu-se pouco na macroestrutura dos manuais

escolares em apreço. Porém, a introdução do domínio de referência de *Iniciação à Educação Literária* (IEL) (1.º e 2.º anos do 1.º CEB) e *Educação Literária* (EL) (a partir do 3.º ano do 1.º CEB) e a associação entre as competências específicas *Leitura e Escrita* (LE), até então distintas no PPEB (2009), nos 1.º e 2.º CEB, repercutiram-se de forma relevante nos manuais dos três ciclos do Ensino Básico analisados. Quando comparados os manuais adaptados com manuais não adaptados às MCP, constatámos que a planificação das atividades neles desenhadas permitia cumprir a articulação entre a *Leitura* e a *Escrita* e, conseqüentemente, o cumprimento dos objetivos traçados (Balula et al., 2013).

Quanto aos manuais do 1.º CEB, salientamos que os conteúdos e seleção de textos são os mesmos, bem como a organização do manual. No caso do domínio de referência LE1 e LE2, em todos os anos, foi necessário explicitar, nas atividades, alguns dos descritores referentes à situação de ditado e fluência de leitura de palavras aleatoriamente ou à leitura de palavras em texto. Do mesmo modo, em todos os manuais anteriores às MCP, a operacionalização dos objetivos: “Ler e ouvir ler textos literários” e “Ler para apreciar textos literários” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) seria de difícil de execução, já que se ancoram à seleção dos textos literários especificamente indicados na “Lista de obras e textos para Educação Literária”.

No caso dos manuais dos 1.º e 2.º CEB, não adaptados às MCP, as suas atividades permitem trabalhar muitos dos descritores de desempenho do domínio de referência LE. Os manuais do 2.º CEB careceriam de adequação das atividades de escrita orientada, bem como de ampliar a seleção de textos, privilegiando outras tipologias além dos narrativos. O predomínio destes textos pode repercutir-se na compreensão da leitura dos alunos, bem como nos percursos de leitura autónoma e na produção de escrita nos diversos contextos (Balula et al., 2013).

Relativamente ao 3.º CEB, os manuais 7.ºB e 8.ºB, são anteriores à aplicação das MCP e o 9.ºA é anterior ao PPEB. Contudo, a sua análise descreve a presença de grande diversidade de textos, de leituras e de atividades e também não encontramos diferenças na macroestrutura.

A análise revelou ausência de diferentes tipologias textuais referentes ao domínio da *Leitura*, condicionando a atualização de alguns descritores de desempenho e objetivos no 3.º CEB, principalmente nos manuais dos 7.º e 8.º anos. Nestes anos, em relação à *Escrita*, apenas alguns sinais de pontuação são ignorados, condicionando a atualização parcial do domínio, ao não apresentar atividades de redação de guiões de entrevistas e relatórios.

Assim, os domínios de referência *Leitura* e *Escrita*, definidos pelas MCP, não se distanciam do trabalho desenvolvido nos manuais Pré-MCP antes da inclusão do domínio (I)EL que tem repercussões significativas na operacionalização de alguns descritores de desempenho do domínio de referência LE e, inelutavelmente, nos cenários didáticos associados à exploração de outros domínios, autorizando a reflexão sobre a (re)definição da função do manual escolar (Balula et al., 2015; Matos et al., 2015; Silva et al., 2015).

4.3. Gramática

Relativamente ao domínio da Gramática, a principal alteração verificada prende-se com a própria designação do domínio, que evoluiu de *Conhecimento Explícito da Língua* (PPEB, 2009), para *Gramática* (MCP, 2012).

Nos manuais analisados, nomeadamente nos do 1.º CEB, detetámos apenas falta de explicitação no cumprimento de alguns descritores, bem como um relativo decréscimo de conteúdos contemplados, dado que alguns deles surgem integrados no domínio LE, nomeadamente para cumprimento do objetivo “Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação” (LE3.13). As alterações relativas ao objetivo “Analisar e estruturar unidades sintáticas” (G3.28) implicaram alguns ajustamentos relativos aos conteúdos veiculados no anteriormente designado “Plano sintático” - incluído no CEL - o qual contemplava um acréscimo de conteúdos relativos a funções sintáticas, frase e constituintes da frase, que passaram a fazer parte de outros anos de escolaridade (por exemplo, o sujeito simples e composto, no 5.º ano - G5.25.2), ou foram excluídos. No respeitante aos restantes descritores de desempenho, foi possível constatar que os manuais os permitiriam operacionalizar plenamente.

Relativamente ao 2.º CEB, seriam de incluir atividades direcionadas para o desenvolvimento de capacidades, nomeadamente, no 5.º ano, no que respeita aos descritores G5.23.1, G5.25.1, G5.26.2 e G5.23.3, G5.23.4, G5.24.1 e G5.25.2 e, no 6.º ano, aos descritores G6.21.3, G6.22.1 e G6.23.1.

Finalmente, nos manuais do 3.º CEB, são de destacar as diferenças decorrentes do trabalho no âmbito do DT *online* de 2008. Convirá salientar que, em relação ao descritor G9.24.1, se prevê a identificação de processos fonológicos de inserção, supressão e alteração de segmentos, enquanto, num dos manuais em análise, estes são designados como “Alguns Processos Fonéticos”. De notar ainda que, de acordo com o descritor G9.25.3, se prevê, para o 9.º ano, a identificação de orações substantivas relativas, enquanto, no manual, se solicita a distinção de processos sintáticos de articulação entre frases complexas, em particular de orações subordinadas completivas ou integrantes.

4.4. Educação Literária

Se, como ficou plasmado na análise em curso, as MCP apresentam uma repercussão pouco significativa na organização dos manuais, no que respeita aos domínios de referência da Oralidade, da Leitura e Escrita e da Gramática, o mesmo já não é tão evidente no que concerne ao domínio da EL. Ao assumir-se como um domínio autónomo de conhecimento, espelha o imperativo da mudança educativa, visto que, na “Introdução” ao documento de referência emanado pelo ME em 2012, lemos que o domínio da EL, criado “de acordo com as melhores práticas internacionais”, congrega “vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios” e aposta “[n]uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional” (Buescu et al., 2012, p. 6). Almeja-se, pois, a garantia de um currículo mínimo comum de obras de referência no Ensino Básico, o qual não se deverá esgotar nesse novo *corpus* textual, na medida em que as MCP remetem “para várias sugestões com carácter opcional”, como forma de “promoção da leitura autónoma”, consubstanciada nas listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL) (ibidem).

Contudo, muito embora este currículo mínimo introduzido pelas MCP obrigasse à seleção de títulos de “obras e textos para ouvir ler e para ler”, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, e de “obras e textos para leitura orientada”, a partir do 5.º ano até ao *terminus* do Ensino Básico (ibid., p. 3), após uma análise comparativa de vários manuais do 1.º ao 9.º ano, verificamos que estes “não integram, ou muitas

vezes só o fazem parcialmente, os textos da lista de propostas para a Educação Literária” (Balula et al., 2013, p. 21). Não estamos, com isto, a defender que não houve qualquer impacto nos manuais concebidos à luz das MCP, decorrente do facto de se ter acrescentado este novo domínio. Bem pelo contrário, e tal como afirmámos anteriormente, os manuais escolares sofreram um reajustamento em todos os ciclos do EB, muito embora nem sempre as repercussões se tenham materializado em diferenças substanciais entre manuais Pré-MCP e aqueles adaptados às MCP. Qualquer mudança tende a ser lenta e gradual e, talvez por isso, os manuais analisados em 2013 ainda não respondem, na íntegra, aos critérios exigidos pelo ME.

Em termos globais, consideramos que os diferentes manuais se assumem como “a variante de um padrão comum, independentemente dos referenciais que os sustentam”, como fizemos notar no Relatório elaborado para a APEL (Balula et al., 2013, p. 20), isto porque a macroestrutura continua a obedecer a um modelo aparentemente pouco flexível, com atividades providas de intencionalidade pedagógica, mas, por vezes, pouco naturais. Com efeito, todos os descritores de desempenho dos diferentes domínios ficam sujeitos a atividades desenhadas a partir de textos nucleares, o que evidencia uma feição e apropriação instrumentalizadora do texto literário.

Face ao exposto, podemos concluir que a definição de um novo *corpus* textual introduzido pelas MCP implicou, como consequência imediata, a necessidade de um reajustamento dos manuais escolares, embora apenas para acomodar as atividades de *Oralidade*, de *Leitura* e de *Escrita*, bem como de *Gramática*, que se articulam com os textos prescritos. Para além do referido, é de sublinhar que a introdução do domínio EL não fez jus às mudanças educativas que se esperariam, já que, através de um olhar sobre a Lista de obras e textos para Educação Literária, observamos que os textos narrativos continuam a ser privilegiados na aula de Português, exceção feita aos 1.º e 9.º anos de escolaridade, os quais dão primazia ao texto poético. Comparativamente, o modo dramático é sempre relegado para terceiro plano, o que nos permite argumentar em favor de um maior equilíbrio entre os três modos literários.

Da análise feita, destacamos, também, a preferência pela contemporaneidade. Apesar da consciência de que “a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional” (Buescu et al., 2012, p. 6), opta-se, na seleção literária, por se devotar uma atenção especial ao presente, um agora que se sente cada vez mais intercultural. O aumento da presença de textos literários de escritores lusófonos e estrangeiros atesta essa realidade, mesmo que estes surjam ainda em número muitíssimo reduzido, quando comparado com a predominância de um cânone literário de autoria portuguesa.

5. MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS: UMA PERSPETIVA BASEADA NA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS

Os dados apresentados nas secções anteriores mostram que as alterações verificadas nos manuais escolares nos últimos anos são determinadas fundamentalmente pelas alterações que se têm verificado ao nível das orientações programáticas. Contudo, a análise efetuada centra-se apenas numa vertente da problemática em análise (as políticas), importa também equacionar o que se passa com as práticas.

Para abordar esta outra vertente, vamos, nesta secção, evidenciar algumas

conclusões a que chegaram quatro estudos que partiram da análise de manuais escolares do Ensino Básico para propostas de intervenção em sala de aula com vista à construção de conhecimento capaz de fundamentar uma avaliação continuada de manuais escolares tendo também em conta a sua utilização em contexto real por alunos e professores.

O primeiro estudo centra-se no oral formal (Moreira, 2015), o segundo analisa o texto informativo e a formação de leitores (Esteves, 2014), o terceiro trabalho sobre a problemática da compreensão do texto literário (Miragaia, 2014) e o quarto propõe uma abordagem à interculturalidade (Pinho, 2015).

5.1. Oral formal

Vimos no ponto 4.1 que as alterações das orientações programáticas dos últimos anos não conduziram a alterações significativas dos manuais escolares no que diz respeito ao domínio da *Oralidade*.

O estudo de Moreira (2015) partiu da análise de um manual escolar de Português do 6.º ano de escolaridade para a seleção, implementação e avaliação de uma atividade relacionada com a expressão oral, nomeadamente com o oral formal, procurando verificar de que forma a proposta do manual escolar dá resposta ao que se pretende do trabalho do oral formal no 2.º CEB.

A partir deste estudo de caso, constata-se que a proposta do manual dá resposta ao que se pretende do trabalho do oral formal, mas é necessário que as práticas na aula de Português sejam devidamente ajustadas às características dos alunos, o que exige um trabalho continuado e devidamente fundamentado por parte do professor.

A autora destaca que é necessário “criar situações de ensino e aprendizagem envolvendo o plano da execução linguístico-discursiva” (Moreira, 2015, p. 81), uma vez que nesse plano os alunos evidenciam maiores dificuldades. Ora, esta dimensão só pode ser assegurada através de um trabalho programado pelo professor em sala de aula, mesmo que parta das propostas apresentadas pelo manual escolar.

5.2. Textos informativos e formação de leitores

Enquanto recurso didático-pedagógico, o manual escolar é reconhecido no plano da legislação, é instrumento das práticas dos docentes e estruturante das aprendizagens autónomas dos alunos. Por isso, e decorrente da sua função mediadora entre o mundo e a forma como os textos, neles selecionados, o apresentam, constroem mundividências e formam leitores. Progressivamente, e respondendo aos resultados publicados em vários estudos internacionais (PISA, 2012) e nacionais (Relatórios dos Testes Intermédios, 1.º CEB, 2013), o manual escolar de Português tem vindo a integrar maior número de textos informativos, desde o 1.º CEB (Esteves, 2014).

Os resultados da análise apresentados no ponto 4.2 corroboram essa tendência. Porém, os textos narrativos predominam nas unidades e sequências didáticas dos manuais, formando uma comunidade de leitores familiarizada com esta tipologia textual e, por isso, capazes de os compreender e interpretar. A formação de leitores ainda carece de diversidade de experiências de leitura e da mobilização de conhecimentos construídos pessoalmente. Para tal, a presença de textos informativos potencia a interpretação do mundo a partir de informação factual organizada em

função da sua finalidade e de diferentes estruturas. O contacto com estes textos torna o aluno capaz de se adaptar a diferentes realidades com as quais se debelará.

5.3. Compreensão de textos literários

Uma outra forma de promover a formação de leitores é a abordagem ao texto literário.

A partir de um trabalho de investigação-ação, Miragaia (2014) procurou caracterizar a compreensão na leitura dos alunos do 5.º ano de escolaridade, em textos literários, ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade e melhorar a compreensão na leitura dos alunos do 5.º ano de escolaridade, em textos literários, através do ensino explícito de estratégias de leitura.

A autora, no seu estudo, começa por fazer uma análise aprofundada do manual escolar de Português adotado na escola em que desenvolve a sua atividade para procurar, na sua prática, rentabilizá-lo da melhor maneira.

Miragaia conclui que o manual escolar assume grande importância enquanto suporte básico da aprendizagem e que a sua utilização apresenta vantagens: “garante a igualdade de oportunidades, pois é o mesmo para todos; constitui um instrumento de trabalho disponível para que o aluno o utilize para além da aula; permite ao professor gerir ritmos de aprendizagem; ajuda a sistematizar o conhecimento e assegura a articulação entre a Escola e a Família” (Miragaia, 2014, pp. 156-157). Contudo, não deixa também de sublinhar a importância que o professor tem para que este recurso cumpra plenamente a sua função: “A sua utilização exige, porém, dos docentes, uma análise crítica e reflexiva que leve à sua recontextualização, tendo em conta as características específicas dos alunos com quem trabalha” (Miragaia, 2014, p. 157).

É também a utilização dos resultados desta análise crítica e reflexiva que faz falta no processo de avaliação e certificação de manuais escolares que atualmente está em vigor em Portugal.

5.4. A Interculturalidade

Como fizemos notar no ponto 4.4., as MCP propõem, na sua lista de obras e textos para Educação Literária, a introdução de um conjunto de obras de literatura para a infância e textos da tradição popular que sirvam como âncora do património nacional e, simultaneamente, sejam um contributo precioso para o exercício de uma cidadania ativa, comprometida com as tradições, costumes e valores que enformam a alma e o sentir português, mas também que olhem a alteridade como (re)descoberta do Eu e como possibilidade de convivência e de respeito pelo Outro. Independentemente de a dita lista conseguir cumprir estes objetivos com um maior ou menor grau de sucesso, é inegável o esforço empreendido rumo a uma sociedade cada vez mais intercultural e, espera-se, mais inclusiva.

Prova disso é um trabalho final de mestrado, desenvolvido na ESEV (Pinho, 2015), em que se analisou a forma como duas narrativas do moçambicano Mia Couto são tratadas em dois manuais escolares certificados para o 4.º ano do ensino básico. Pretendia verificar-se se existia alguma preocupação em derrubar muros e em construir pontes de tolerância e constatámos, pela análise desses manuais e dos respetivos guiões de leitura e fichas de leitura, que há ainda um longo caminho a percorrer, apesar do progresso que tem sido feito a este respeito nos últimos anos.

Na verdade, as propostas didáticas para a leitura de *O Gato e o Escuro* e *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto, “não cumpr[e]m cabalmente o esperado relativamente à educação intercultural, já que apresentam poucas atividades que estimulem o pensamento reflexivo sobre esta problemática” (Balula, Pinho, & Amante, 2015, p. 38). Aos excertos das duas obras de Literatura Africana de Expressão Portuguesa, seguem-se atividades de “compreensão leitora” que, na sua maioria, não requerem um pensamento crítico. São raros os casos em que se promove o reconhecimento da diferença como espaço de diálogo e de negociação, cabendo, pois, ao professor colmatar e suprir essa falha e, enquanto agente social facilitador do processo de ensino-aprendizagem, criar as condições para que os seus alunos aprendam a viver numa sociedade voltada para os valores da interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os manuais escolares constituem-se, em Portugal, como uma forma de saber e de acesso ao saber acessível a todos os cidadãos. Nos últimos dez anos, temos assistido à emergência de novos intervenientes na produção e na adoção de manuais escolares. Neste processo, foi privilegiado o plano da conceção, que está nas mãos do perito que domina e concebe o discurso e o regula politicamente, tendo sido esquecido, muitas vezes, o plano da aplicação que fica nas mãos do professor.

Relativamente ao quadro legal que rege a produção e avaliação dos manuais escolares, verifica-se uma estabilidade relativamente à política de certificação, bem como dos critérios para a sua avaliação. O mesmo não tem sucedido relativamente às orientações programáticas, que têm sofrido alterações frequentes, criando instabilidade no sistema. Não obstante, a proliferação de alterações legislativas introduzem, como acabámos de expor, poucas mudanças nos manuais escolares de Português.

Finalmente, perspectiva-se alguma vantagem na promoção de ciclos mais alargados de avaliação de manuais escolares, integrando os resultados da investigação sobre as práticas de utilização dos manuais escolares, em sala de aula e fora dela, por parte dos professores, dos alunos e das famílias.

REFERÊNCIAS

- Balula, J. P., Amante, S., Silva, A. I., Castelo, A., Melão, D., & Matos, I. A. (2015). Literary texts included in textbooks of Portuguese and literacies in L1 education. In *Conference publication: 10th IAIMTE Conference 2015 – Languages, Literatures & Literacies*, p. 96. University of Southern Denmark, Odense. Recuperado de <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2848> (20.12.2015).
- Balula, J. P., Matos, I. A., Silva, A. I., Melão, D., Amante, S., & Castelo, A. (2013). *As repercussões das metas curriculares nos manuais escolares de Português do Ensino Básico*, pp. 1-22. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.19/2029> (20.12.2015).
- Balula, J. P., Pinho, S., & Amante, S. (2015). Promoção da interculturalidade a partir dos manuais escolares de Português. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., N.º 8, A8.038-A8.042.
- Bonafé, J. (2011). *Políticas do manual escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Esteves, P. (2014). *Textos informativos nos manuais escolares: Um contributo para a*

- formação de leitores no contexto de prática de ensino supervisionada*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Recuperado de <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2640> (20.09.2015).
- Matos, I. A., Silva, A. I., Amante, S., Melão, D., Castelo, A., & Balula, J. P. (2015). The L1 school subject: Assessment of the impact of the common core state standards on primary school textbooks of Portuguese. In *Conference publication: 10th IAIMTE Conference 2015 – Languages, Literatures & Literacies*, p. 193. University of Southern Denmark, Odense. Recuperado de <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2845> (20.12.2015).
- Miragaia, E. (2014). *A compreensão de textos literários: Estratégias de intervenção na sala de aula* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.19/2481> (20.09.2015).
- Moreira, E. R. (2015). *O contributo dos projetos editoriais de Português para o desenvolvimento do oral formal* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.19/2843> (20.09.2015).
- Pinho, S. R. (2015). *O papel dos manuais escolares de Português na promoção dos valores da interculturalidade no 1º ciclo do ensino básico: Um estudo em contexto da prática de ensino supervisionada* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.19/3039> (20.09.2015).
- Rego, B., Gomes, C., & Balula, J. P. (2012). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: Um contributo para a excelência. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Orgs.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 129-138). Montargil: AEPEC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.19/1483> (20.09.2015).
- Silva, A. I., Balula, J. P., Matos, I. A., Amante, S., Castelo, A., & Melão, D. (2015). *Manuais escolares de Português: Cenários didáticos de educação literária a partir das metas curriculares*. Comunicação apresentada em Congresso Internacional Língua Portuguesa: Unidade na Diversidade, Cultura, Literatura, História, Linguística, Tradução e Ensino. Lublin, Poland.