

ANA ISABEL SILVA¹; JOÃO PAULO BALULA¹; ISABEL AIRES DE MATOS¹; SUSANA AMANTE¹; ADELINA CASTELO²; DULCE MELÃO¹

¹Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu

²Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa – Instituto Politécnico de Macau

**Manuais escolares de português: cenários didáticos
de educação literária a partir das Metas Curriculares**

Resumo: A relação entre Literatura e Língua tem vindo a ser reconstruída nos diferentes documentos reguladores da ação docente. Esta alteração, impulsionada pelo documento *Metas Curriculares de Português* (MCP) para o Ensino Básico, influenciou os manuais escolares entretanto reformulados e avaliados. Neste artigo discutimos: (1) o impacto do domínio da Educação Literária (EL) definido pelas MCP na organização de onze manuais de Português do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), de seis editoras diferentes; (2) as repercussões da aplicação do *corpus* literário na operacionalização dos domínios da Oralidade, Leitura, Escrita e Gramática. Nesta análise, confrontamos manuais adaptados e não adaptados às MCP, o que nos permite concluir que o domínio da EL tem pouco impacto na macroestrutura dos manuais, mas repercussões significativas nos cenários didáticos associados à exploração dos outros domínios, devido ao *corpus* literário prescrito, motivando reflexões sobre o papel do texto literário num manual de Português.

Palavras-chave: Manuais Escolares; Metas Curriculares de Português; Educação Literária; Didática do Português; Formação de leitores.

Introdução

O ensino do Português nos primeiros anos de escolaridade (Ensino Básico), em Portugal, tem sido marcado, na última década, por rápidas e contínuas alterações ao nível das orientações programáticas. Em consequência destas alterações, têm sido produzidos materiais didáticos que procuram acompanhar a mudança ocorrida, destacando-se os manuais escolares, dada a sua importância quer para os professores, quer para os alunos e para os seus encarregados de educação.

Considerando que a relação entre Literatura e Língua tem vindo a ser reconstruída nos diferentes documentos reguladores da ação docente, nomeadamente através das *Metas Curriculares de Português* (MCP), pretendemos, neste artigo, analisar:

- i) o impacto do domínio da Educação Literária na organização dos manuais de Português do Ensino Básico;
- ii) as repercussões da aplicação do *corpus* literário na operacionalização dos domínios da Oralidade, da Leitura, da Escrita e da Gramática.

Assim, depois de um breve enquadramento acerca da problemática da avaliação dos manuais escolares e sobre as alterações programáticas do Português do Ensino Básico, é apresen-

tado o resultado da análise do impacto do domínio da Educação Literária (EL) nos cenários didáticos associados à exploração dos outros domínios, a partir de uma amostra de manuais de Português do Ensino Básico.

1. Avaliação de manuais escolares em Portugal

A garantia da qualidade dos manuais escolares é uma das preocupações que, em Portugal, tem motivado um grande esforço por parte de diversas entidades. Nesse esforço, inclui-se a implementação do processo de avaliação e certificação que trouxe para o ciclo de produção dos manuais escolares novos interlocutores (Rego, Gomes & Balula 2012).

A publicação do decreto-lei n.º 108/86, de 21 de maio, e, posteriormente, do decreto-lei n.º 57/87, de 31 de janeiro, veio introduzir em Portugal um sistema para fazer a apreciação de todos os manuais escolares. Mais tarde, a publicação do decreto-lei n.º 369/90, de 26 de novembro, procurou “assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares”.

A lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, regulamentada, inicialmente, pelo decreto-lei n.º 261/2007, de 17 de julho, e, posteriormente, pelo decreto-lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro, definiu o regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares do Ensino Básico e Secundário que vigora, há dez anos, em Portugal.

A avaliação e a certificação de manuais escolares são levadas a cabo por entidades acreditadas que dispõem de equipas científico-pedagógicas qualificadas. De acordo com a lei n.º 47/2006, este processo de avaliação e certificação assenta nos seguintes princípios orientadores: (i) liberdade e autonomia dos agentes educativos na escolha e na utilização dos manuais escolares; (ii) liberdade de mercado e concorrência na produção, edição e distribuição; (iii) equidade e igualdade de oportunidades no acesso aos recursos didático-pedagógicos.

Qualquer entidade pode submeter projetos de manuais escolares à avaliação para serem certificados, desde que sejam cumpridos 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: (i) rigor científico, linguístico e concetual; (ii) conformidade com os programas e orientações curriculares; (iii) qualidade científica e didático-pedagógica; (iv) respeito por alguns valores (não fazer referências a marcas comerciais de serviços e produtos; não fazer ou induzir discriminações; não constituir veículo de propaganda ideológica, política ou religiosa); (v) possibilitar a reutilização e estar adequado ao período de vigência previsto; e (vi) apresentar robustez e peso de acordo com os parâmetros estabelecidos.

Apesar de a garantia da qualidade dos manuais, através do processo de avaliação e certificação, já ter alguns anos, tem sofrido modificações na calendarização estabelecida, com adi-

amentos frequentes e com contínuas alterações da regulamentação e das orientações programáticas. O despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro, e o despacho n.º 15717/2014, de 30 de dezembro, são dois exemplos esclarecedores desta frequente mudança.

2. Orientações programáticas para o Português do Ensino Básico

O *Programa de Português para o Ensino Básico* (PPEB), homologado a 31 de março de 2009 e coordenado por Carlos Reis, veio pôr fim a um longo período sem alterações programáticas relativamente ao Português do Ensino Básico e substituir o programa que vigorava em Portugal desde 1991. O PPEB introduziu alterações significativas relativamente ao anterior, integrando essencialmente os resultados da investigação sobre aprendizagem da língua de escolarização, bem como do *Dicionário Terminológico* de 2008, que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspetos do conhecimento explícito da língua. Este programa articula-se em torno de cinco competências específicas: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua.

Tal como previsto, o PPEB, de acordo com a calendarização fixada pela portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, entrou em vigor em 2011/2012, no 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade. No ano letivo 2012/2013, passou a vigorar no 3.º, 6.º e 8.º anos e, em 2013/2014, no 4.º e no 9.º anos.

Em 2010, na sequência do PPEB, foram criadas as *Metas de Aprendizagem* (MA), que nascem da constatação de desempenhos muito fracos em áreas determinantes como a leitura e a escrita, bem como da comparação de estudos internacionais que avaliam resultados escolares dos alunos, estabelecendo aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos de forma articulada e progressiva por ciclos e por anos.

O XIX governo constitucional, através do despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, revogou o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (CNEB), vigente na sequência da publicação do decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro. Este documento, que vigorou em Portugal durante uma década, definia as “competências gerais” e as “competências específicas” para aquele nível de ensino.

As MCP, promulgadas em 2012, partem do PPEB, homologado em 2009, e procuram fazer uma clarificação dos conteúdos por ano de escolaridade, determinar o momento em que cada conteúdo deve entrar no processo escolar e reforçar a continuidade e a progressão entre diferentes anos e ciclos. Este documento programático organiza-se em torno dos seguintes domínios: Oralidade, Leitura e Escrita (no 1.º e no 2.º ciclos do Ensino Básico, sendo estes domínios autónomos no 3.º ciclo), Educação Literária e Gramática. Para cada domínio, são indi-

cados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos. Segundo Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012: 5), “foram globalmente respeitados os domínios existentes (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, agora designado Gramática) e foi acrescentado um outro, relativo à Educação Literária”.

Relativamente ao domínio da Educação Literária, as MCP apresentam, também, uma lista de obras e textos “para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico” (Buescu et al. 2012: 6).

Passamos, assim, a ter um documento normativo, de utilização obrigatória, concretizando-se a sua aplicação a partir do ano letivo de 2013/2014 (inclusive) para o 1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade e do ano letivo de 2014/2015 para os 2.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade. A par deste calendário de implementação das MCP, decorreu o processo de elaboração, avaliação e certificação prévia de manuais escolares, nos termos do decreto-lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro, seguido da sua adoção pelas escolas.

3. Procedimentos de análise

A redação deste artigo partiu do Relatório elaborado para a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL) (Balula et al. 2013), no qual descrevemos as repercussões da MCP nos manuais escolares de Português do Ensino Básico. Para a análise em causa, foram vários os procedimentos. Definimos uma amostra diversificada de manuais a analisar, tendo em conta os seguintes critérios: (i) a representação de várias editoras; (ii) a frequência de adoção dos manuais (incluindo-se 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 constituição da amostra dos manuais escolares analisados perfaz um total de onze manuais de Português, distribuídos pelos três ciclos do Ensino Básico, correspondendo a seis projetos editoriais diferentes.

Para analisar *o impacto do domínio da EL na organização dos manuais de Português do Ensino Básico*, considerámos os seguintes critérios: (i) estrutura global do manual, das unidades e das sequências didáticas; (ii) descritores de desempenho das MCP que o manual não permite operacionalizar; (iii) número de textos propostos no âmbito da Educação Literária (EL) que são abordados no manual. Foram analisados 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, que foi concebido à luz de orientações emanadas do CNEB - o manual 9.ºA). Desta análise, resultam as observações descritas no ponto 4., aduzindo as alterações estruturais que distinguem os manuais.

Relativamente às *repercussões da aplicação do corpus literário na operacionalização de outros domínios*, considerámos a análise dos manuais em duas dimensões. A primeira pressupôs o levantamento de dados relativos a (i) *tipologia textual*, (ii) *autoria e respetiva origem* e (iii) *época cultural*. Os resultados apurados são descritos em pormenor no ponto 5.1 deste artigo, permitindo caracterizar a variedade do *corpus* literário, a sua contemporaneidade, bem como a nacionalidade dos autores presentes nos manuais. Depois desta descrição, concentrámo-nos nos *cenários didáticos que são propostos pelos manuais escolares em análise, potenciadores da formação de leitores autónomos*. Constituímos categorias a partir do levantamento de enunciados de atividades mais frequentes nos manuais em análise. Em relação a este ponto, apresentamos as considerações com detalhe no ponto 5.2., concluindo com algumas reflexões acerca da função do professor, do aluno e do texto literário como coadjuvantes na formação de leitores.

4. Impacto do domínio da EL na organização dos manuais de Português

O documento MCP (Buescu et al. 2012) trouxe consigo alterações que se sintetizam na criação de domínios e subdomínios de conhecimento concretizáveis através de Objetivos e Descritores de desempenho (DD) e que orientam a ação do docente em cada ciclo, como já foi explanado no ponto 2. Tal alteração, a par da aplicação do Acordo Ortográfico (2009), bem como da adoção do *Dicionário Terminológico* (2008) e da mudança de títulos dos manuais de *Língua Portuguesa* para *Português*, desencadeou as principais mudanças nos manuais escolares.

Assim, considerando: (i) a estrutura global do manual, das unidades e das sequências didáticas; (ii) os DD das MCP que o manual não permite operacionalizar, constatamos que os manuais do 1.º CEB revelam muito poucas diferenças e, por isso, a introdução da IEL/EL teve pouca influência neste *item*. Tal deve-se ao facto dos DD definidos nas MCP serem cumpridos pelos manuais pré-metas. Porém, no que se refere ao (iii) número de textos propostos no âmbito da Educação Literária (IEL/EL) que são abordados no manual, verifica-se um elevado impacto por causa da introdução de uma “Lista de obras e textos para Iniciação à Educação Literária”, para o 2.º ano, e de uma “Lista de obras e textos para Educação Literária”, para os 3.º e 4.º anos de escolaridade. É, por isso, ao nível do *corpus* textual definido para as MCP

que se verificam as maiores diferenças, pois os manuais ou não integram, ou só o fazem parcialmente, os textos da lista de propostas para EL (Balula et al. 2013). Tal implicou um reajustamento ao nível dos conteúdos, mormente no que respeita à seleção de autores e tipologias textuais que, para o 1.º ano, é menos evidenciado. Essa análise permitiu-nos aferir que houve necessidade de efetuar ajustamentos na planificação de algumas atividades propostas, em articulação com o trabalho realizado pelo professor, em contexto de sala de aula. No caso do domínio de referência LE1 e LE2, haveria necessidade de explicitar, nas atividades, alguns dos descritores referentes à situação de ditado e fluência de leitura.

Em relação aos manuais do 2.º CEB analisados, verificámos que o domínio da EL tem muito pouco impacto nos pontos (i) e (ii), sendo elevado no ponto (iii), pelo que os manuais apresentavam poucos textos para este domínio.

Relativamente aos manuais do 3.º CEB, a estrutura global dos manuais não sofreu grandes alterações pela criação do domínio em causa (EL). Já no que se refere aos DD das MCP, a análise destes manuais evidenciou algumas repercussões no âmbito da EL. Apesar de a maioria dos DD estar implícita, outros não foram abordados ou requeriam mais consistência na abordagem. Destacamos a pouca atenção concedida à Oralidade, a menor diversificação das tipologias textuais e, ainda, o menor rigor quanto aos aspetos a considerar na revisão e na textualização. À semelhança dos ciclos antecedentes, também no 3.º CEB, evidenciámos, quanto ao número de textos previsto na EL, elevado impacto pelo que os manuais tinham poucos textos previstos para este domínio.

Assim, em relação ao primeiro objetivo deste artigo, podemos inferir que o confronto entre manuais adaptados e não adaptados às MCP permite constatar que o domínio EL, embora se reflita pouco na macroestrutura dos manuais, tem repercussões significativas nos cenários didáticos associados à exploração de outros domínios e ao *corpus* literário prescrito, o que motiva reflexões sobre o papel do texto literário num manual de Português (Balula et al. 2013; Balula et al. 2015; Matos et al. 2015).

5. Repercussões da aplicação do *corpus* literário na operacionalização dos domínios das MCP

5.1. Textos literários incluídos nos manuais de Português

Atendendo ao explicitado nos pontos anteriores, encetámos análises de tipo horizontal, as quais nos permitem, sempre que possível, cotejar manuais pré-metas e pós-metas, em relação a um mesmo ano de escolaridade, mas recorreremos também à análise vertical, que corresponde à determinação da percentagem de textos literários, em cada ano de escolaridade,

relativamente ao total de que faz parte, isto é, no que concerne ao ciclo a que pertence. Apresentamos, de seguida, as nossas reflexões resultantes do estudo cuidado de dois manuais escolares do 1.º ano, um manual do 2.º, dois do 3.º e um do 4.º ano do Ensino Básico. No que respeita a este ciclo, e após contemplarmos campos tão diversificados como tipologia textual, autoria e respetiva origem, bem como a época cultural em que os textos se inserem, apresentamos os dados mais importantes.

Em primeiro lugar, das três categorias universais e intemporais que constituem as formas naturais da literatura (isto é, os modos narrativo, lírico e dramático), salientam-se os textos poéticos (52%), por apenas seis pontos percentuais, quando comparados com os seus congéneres narrativos (46%), enquanto que os textos pertencentes ao modo dramático constituem um valor residual da amostra estudada (2%). Destacamos que a proximidade entre as duas primeiras categorias se deve ao facto de se contabilizarem variadas lengalengas, rimas e outras cantilenas, nos dois manuais em apreciação referentes ao 1.º ano, ao passo que, nos anos subsequentes, assistimos ao aumento galopante do modo narrativo.

Em segundo lugar, no atinente ao campo da autoria e respetiva origem, observamos uma muito baixa representatividade de textos de escritores lusófonos no 1.º CEB, com uma expressão de apenas 2%, logo seguida pela também pouco significativa percentagem de textos de autores estrangeiros, que conta com 11%. Constatamos, pois, que é dado um lugar de destaque aos escritores portugueses, com indicadores que se situam acima dos 85%, o que não é inteiramente de estranhar se considerarmos que as propostas de trabalho, em todos os domínios, se organizam, geralmente, do mais próximo para o mais distante. Por fim, no que diz respeito aos dados referentes à época cultural a que pertencem os autores dos textos literários neste ciclo, e pela mesma ordem de razões apresentadas acima, predominam quase exclusivamente os textos do século XX e contemporâneos, com uma ocorrência de 96%.

No que concerne ao 2.º CEB, as tendências mantêm-se em termos gerais, embora os grandes hiatos sejam, em regra, um pouco mais atenuados. Dos dois manuais analisados, um do 5.º ano de escolaridade e outro do 6.º, verificamos que prevalecem os textos narrativos (59%), à semelhança do que já acontecia no 1.º CEB, a partir do 2.º ano de escolaridade. Os textos poéticos, que, como dissemos, ocupavam, a partir desse ano, uma posição intermédia, continuam em segundo lugar, com 33%, seguidos pelos textos dramáticos que, mais uma vez, apresentam uma percentagem inferior a 10%. Do mesmo modo, os autores portugueses continuam em lugar de destaque, com 66%, distribuindo-se as restantes percentagens pelo item dos autores estrangeiros, com 22%, e de outros lusófonos, com 13%. Quanto à época cultural, o padrão mantêm-se e exemplo disso é o facto de contarmos com 60% de textos

contemporâneos estudados no 5.º ano, situação que se intensifica no 6.º ano de escolaridade, uma vez que o manual em análise apresenta somente 19% de textos anteriores ao séc. XX, o que, no cômputo geral, resulta numa percentagem notoriamente mais elevada de textos de autores mais recentes, com uma expressão percentual de 70,5%.

No 3.º CEB, as alterações são pouco significativas, como fazemos notar de seguida, com base na análise de três manuais, um por ano de escolaridade. Observamos, novamente, maior representatividade de textos poéticos, comparativamente com os textos narrativos e dramáticos, isto porque o manual do 9.º ano de escolaridade ascende a um valor percentual de 80% de textos poéticos, enquanto o modo narrativo atinge somente os 17%. A representatividade da tipologia de textos nos manuais dos 7.º e 8.º anos apresenta uma relação inversa, ou seja, mais textos narrativos do que poéticos, o que, *grosso modo*, resulta num relativo equilíbrio entre estes dois modos literários no 3.º CEB, a saber: 52% de textos poéticos *versus* 41% de textos narrativos. No caso dos textos dramáticos, à semelhança do que ocorre nos ciclos precedentes, a percentagem é inferior a 10%. Quanto à autoria e respetiva origem, não encontramos mudanças substanciais, já que os escritores com maior representatividade voltam a ser portugueses, atingindo 72%. Se, a estes, acrescentarmos os 10% relativos a outros lusófonos, constatamos que o cânone literário de expressão portuguesa reflete e reforça a subvalorização dos textos de autores estrangeiros, também neste ciclo. Em relação à época cultural, os dados recolhidos atestam a seleção de textos cuja produção se reporta maioritariamente aos séculos XX e XXI, com 79%, mantendo o padrão já evidenciado em todos os outros ciclos de escolaridade.

Em termos globais, e considerando uma análise vertical, do 1.º ao 3.º ciclo, observamos que os textos poéticos e os narrativos apresentam percentagens muito aproximadas, com o modo lírico (48%) a suplantarem o narrativo (47%) por um ponto percentual. Tal facto é explicado pela maior incidência de textos poéticos no 1.º ano do 1.º CEB e no 9.º ano, no 3.º CEB. A predominância do texto poético no 1.º ano do 1.º CEB, um ano de iniciação à leitura e à escrita, parece-nos ser uma escolha óbvia pelas especificidades que esta tipologia textual apresenta, a saber: a ligação à oralidade; o carácter frequentemente curto dos textos; a prevalência de elementos mnemónicos, tais como a rima e outros elementos reiterativos, e o ludismo, característica tão própria do universo da criança.

A prevalência de textos poéticos no 9.º ano de escolaridade não constitui, também, uma surpresa, por se acreditar que, no ano de conclusão do Ensino Básico, o aluno já terá adquirido competências para apreciação do texto poético, ultrapassando a compreensão literal. É de notar que o *corpus* textual presente no manual analisado, concebido à luz das orientações

emanadas do *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2001), não sofreu mudanças expressivas, ao longo dos tempos. Na verdade, conforme informação constante na página 6 do documento das Metas Curriculares de Português (2012), “[p]ara o 3.º Ciclo, as listas respeitam globalmente os referenciais textuais indicados no Programa” de 2009, que, por sua vez, não abandona totalmente seleções anteriores. Atualmente, com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, mantém-se o critério de seleção de “12 poemas”, mas, contrariamente ao documento das MCP, que previa como leitura obrigatória “12 poemas de, pelo menos, 10 autores diferentes” (2012: 83), agora os textos deverão ser de, “pelo menos, 8 autores diferentes” (2015: 101). Continuamos, ainda assim, a observar o destaque do texto poético neste fim de ciclo.

No que respeita aos textos dramáticos, estes mantêm uma percentagem residual, correspondente a 5%, o que denota pouca valorização deste modo literário. Em relação à autoria e respetiva origem, são portugueses os autores mais representados nos textos literários presentes nos manuais escolares da educação básica, em Portugal, com 79%. De notar que apenas 6% dos textos literários são de autores lusófonos, percentagem bastante inferior à da presença de exemplos de textos de autores estrangeiros, correspondente a 15%. No que diz respeito à época cultural a que pertencem os autores dos textos literários analisados, do 1.º ao 3.º CEB, verificamos que é preponderante a seleção posterior ao século XX, com um valor percentual superior a 80%.

Mediante a análise da amostra selecionada, foi notória a uniformidade dos dados obtidos em relação aos diferentes campos dos três ciclos de escolaridade. Assim, poderemos concluir que a variedade de textos literários é ainda um objetivo a alcançar, principalmente no que diz respeito à inclusão de um maior número de textos dramáticos. Adicionalmente, ainda que textos narrativos e poéticos representem percentagens bastante aproximadas, urge referir que os textos narrativos são predominantes e que tal padrão é apenas contrariado nos 1.º e 9.º anos do Ensino Básico, pelo que consideramos ser relevante a introdução de mais textos poéticos também noutros anos de escolaridade. Ao nível da autoria e respetiva origem, os dados revelam que os autores lusófonos têm pouca representatividade, embora se evidencie, por ano de escolaridade, um aumento da presença de textos literários desses escritores, ampliando a mundividência da Língua Portuguesa como expressão de cultura e de identidade (Balula et al. 2015). Sendo importante conhecer o Outro como forma de nos conhecermos melhor a nós próprios, isto porque a identidade é construída na interação dialógica com a alteridade, pensamos ser pertinente a inclusão de mais textos de autores estrangeiros. Finalmente, no que concerne à época cultural de produção, constatamos que o período mais

evidenciado ao longo da educação básica corresponde aos séculos XX e XXI, obliterando-se muitos dos autores representativos de diferentes épocas culturais e movimentos literários edificadores da cultura portuguesa.

5.2. Cenários didáticos de educação literária

Descritos os resultados relativos aos textos literários dos onze manuais em estudo, urge caracterizar os *cenários didáticos de educação literária potenciadores da formação de leitores autónomos*. Considerando a literatura e o seu estudo com um papel primordial no desenvolvimento da literacia crítica, na formação de leitores curiosos e reflexivos, apresentamos, neste ponto, as potencialidades do trabalho sobre o texto literário em sala de aula. Nesta análise, porque não consideramos a formação de leitores como quantificável, procedemos a um levantamento de atividades com potencial de formação de leitores autónomos, e críticos. A partir dos enunciados mais frequentes nos manuais, transcrevemos, por ano e por ciclo, alguns exemplos de atividades com o intuito de avaliar as repercussões da EL na operacionalização de outros domínios (O; L; E; G). Este procedimento revelou que o grau de complexidade inerente a cada ciclo é associado a diferentes competências ou domínios. Ilustramos alguns exemplos referentes ao 1.º CEB, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade. Os primeiros quatro enunciados são referentes ao 1.º e 2.º anos de escolaridade, permitindo evidenciar os domínios da Oralidade (1) e da Escrita (2; 3):

(1)*Dramatizar partes de textos*: “Dramatiza com os teus colegas a ida de Ronc-Ronc ao dentista. Ilustra uma cena dessa dramatização.”

(2)*Ilustrar textos ou excertos de textos*: “Agora já podes escrever a tua história e ilustrá-la.”

(3)*Escrita planificada*: “Preenche o quadro com as características da personagem principal do texto.”

Dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, transcrevemos os seguintes cenários, ilustrando o domínio da Escrita (4), e o domínio da Leitura e Oralidade (5):

(4)*Escrever textos poéticos/narrativos/dramáticos*: “Constrói um acróstico como o do exemplo.”

(5)*Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto*: a. “Observa a imagem e tenta descobrir qual será o tema do poema.”; b. “Mesmo antes de leres, consegues perceber se este texto é um poema ou um texto narrativo?”; c. “Lê o título do texto que se segue e tenta antecipar o assunto que abordará. No final da leitura, confronta a tua versão com a história relatada no texto.”

Relativamente ao 2.º CEB, ilustramos dois exemplos de atividades que remetem para o domínio da Oralidade (6; 7):

(6)*Fazer a leitura de imagens e antecipar conteúdos de leitura:* a. “Cria uma breve história a partir desta pintura. Conta-a aos teus colegas.”; b. “Começas por observar a capa e ler o texto da contracapa para responder às questões que se seguem.” / “[...] formula hipóteses sobre o conteúdo da obra que vais ler.”

(7)*Debate de ideias acerca do texto:* “Discute com os teus colegas como é que o Júnior e o pai chegaram à conclusão de que o empregado estava a mentir.”

Do 3.º CEB, escolhemos os cenários didáticos que se seguem, permitindo operacionalizar os domínios da Leitura e Escrita (8; 9) e da Gramática (10):

(8)*Fazer a leitura e dividir o texto em momentos:* “Organiza as alíneas pela ordem de aparecimento das ações no texto.”

(9)*Fazer pesquisas em diferentes suportes:* a. “Faz uma pesquisa sobre gémeos na mitologia ou noutras narrativas. Compara o carácter dos gémeos e o seu percurso de vida.”; b. “Consulta uma enciclopédia e/ou um dicionário de literatura portuguesa e faz um trabalho de pesquisa, reunindo informações sobre aspetos da vida e da obra de Vergílio Ferreira.”

(10)*Responder a questões de interpretação e sobre o funcionamento da língua/Gramática:* a. “Classifica as palavras «auto» e «acto» quanto à sua evolução.”; b. “Assinala as sílabas que constituem cada uma das seguintes palavras.”; c. “Substitui por pronomes os grupos de palavras sublinhados.”

Do exposto, decorre que as atividades de interpretação convidam os alunos a pensar, a opinar, a dramatizar, a pesquisar, criando oportunidades para uma leitura ativa e, por isso, reflexiva. As instruções das atividades vão sendo cada vez mais complexas e estruturadas. As sugestões de leitura, no manual do aluno, são escassas e caberá ao docente sugerir outras, em maior número e diversidade, para que o leitor aprimore o seu posicionamento crítico e possa mobilizar estratégias para aquisição de conhecimentos, mas também para a sua fruição. Acrescentamos, ainda, o número reduzido de atividades associadas ao domínio da Gramática. Salientamos que muitas destas atividades, não obstante a sua importância e impacto positivo, não colocam as experiências dos alunos como fonte de conhecimento, mas apenas partem das atividades e dos textos para o conhecimento. Ao não as considerar, o texto literário pode ser visto como um corpo sobre o qual se fazem explorações anatómicas, mas não explorações do sublime, da ficção, das experiências emocionais capazes de inquietar o leitor (Rechou, 2013). Consideramos que seria, igualmente, interessante implicar as experiências pessoais do aluno na resolução de problemas e na interpretação de conteúdos. Não parece haver dúvidas sobre o

papel da literatura na educação para a cidadania, dado o espaço privilegiado que se constitui na formação do cidadão leitor, ao informá-lo e formá-lo para a diferença entre o que une e o que separa o ser humano (Rechou, 2013).

Os manuais escolares constituem-se como instrumentos de trabalho de docentes e de alunos, que, dada a centralidade que têm, albergam em si o essencial dos conteúdos programáticos. Decorrente disso, o trabalho do professor e do aluno aproximam-se: o primeiro, no incentivo e na orientação para a leitura autónoma e crítica; o segundo, construtor dessa autonomia para a sua formação como sofisticado e não ingénuo, também capaz de consciencialização sobre a sua educação literária e constante reinterpretação.

Conclusões

Este trabalho visou avaliar a repercussão das MCP na produção e reconstrução dos materiais didáticos para o ensino do Português. Para tal, recorreremos à consideração de dois pontos: (1) o impacto do domínio EL na organização dos manuais em análise; (2) as repercussões da aplicação do *corpus* literário na operacionalização de outros domínios.

Os resultados obtidos, quando se comparam manuais adaptados às MCP (e, portanto, integradores do domínio EL) com manuais não adaptados, mostram: (i) a ausência de grandes diferenças na macroestrutura; (ii) a existência de repercussões significativas na escolha dos textos literários. Pode, pois, considerar-se no âmbito do primeiro ponto, que o impacto do domínio EL se encontra restringido à definição do *corpus* literário e que poucas pontes estabelece com os títulos, por exemplo, do Plano Nacional de Leitura. No entanto, a análise dos manuais, efetuada no âmbito do segundo tópico, evidenciou que é precisamente o *corpus* literário que constitui uma fonte importante de cenários didáticos associados à exploração de outros domínios: é frequentemente a partir e a propósito do texto literário que se constroem diversas atividades do domínio da Oralidade, da Escrita, da Leitura e da Gramática. Tendo em conta a relação entre estes dois pontos, conclui-se que as MCP têm uma repercussão muito elevada na produção e reconstrução dos materiais didáticos, para o ensino do Português: o domínio EL tem um forte impacto no estabelecimento do *corpus* literário dos manuais e este, por sua vez, constitui a base da operacionalização de outros domínios. Assim sendo, estes resultados levam-nos a colocar outras questões: Qual é o papel do *corpus* literário num manual de Português? Será conveniente estarem (quase) todas as atividades baseadas no texto literário? Estará o texto literário a ser devidamente valorizado ou apenas instrumentalizado? Pensamos que a procura de resposta para estas questões deve motivar reflexões importantes por parte de autores, editores e professores, reflexões essas que poderiam contribuir para uma

melhoria dos recursos didáticos e das práticas pedagógicas, ao assumir a leitura literária como uma prática social, democratizada, emancipadora, intelectual e esteticamente transformadora (Rechou 2013).

Bibliografia

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. <http://hdl.handle.net/10400.19/2029>(20.12.2015).

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. <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2848> (20.12.2015).

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, MEC-DGE.

BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R. & MAGALHÃES, V. F. (2015): *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*, Lisboa, MEC-DGE.

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. <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2845> (20.12.2015).

ME-DEB (2001): *Currículo Nacional: Competências Essenciais*, Lisboa, ME-DEB.

ME (2010): *Metas de Aprendizagem*, Lisboa, ME-DEB.

RECHOU, B.-A. R. (2013): *Educación literaria literatura infantil e xuvenil*, Porto, Tropelias e Companhia.

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.

REIS, C. (coord.) (2009): *Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa, ME-DGIDC.