

O manual escolar e o ensino da gramática: algumas considerações e conclusões a partir de um “caso”

The school manual and the teaching of grammar:
some considerations and conclusions from a “case”

Carlos Assunção*
Manuela Tender**

RESUMO

Atualmente, o manual escolar é o recurso educativo mais utilizado por professores e alunos. No contexto educativo português, ele goza de um estatuto privilegiado, consignado nos próprios normativos legais. A centralidade deste recurso educativo verifica-se igualmente no que respeita ao ensino-aprendizagem do Português. Assim, dada a forte presença do manual escolar nos processos de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa/Português, é nosso objetivo nuclear verificar, a partir do estudo de um “caso”, se o manual desempenha um papel determinante na (con)formação de conceções, práticas e representações sobre a língua, sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa língua, sobre o papel dos diversos intervenientes nesse processo, a validade de determinados conteúdos e/ou metodologias, etc., uma vez que ele veicula, de forma explícita e/ou implícita, conceções e representações de autores e editores sobre esses aspetos.

Palavras-chave: Língua portuguesa, ensino, manual escolar.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2023nEspecial.1398>

* Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro,
<https://orcid.org/0000-0002-5739-0754>, cassunca@utad.pt

** Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro,
manuelatender@gmail.com

ABSTRACT

Currently, the school handbook is the educational tool most commonly used by teachers and students. In the Portuguese educational context, it enjoys a privileged status, enshrined in the legal provisions themselves. The central importance of this pedagogical tool is also undeniable with regard to the teaching and learning of the Portuguese language. Given the strong presence of the School Handbook in the teaching-learning processes of the Portuguese/Portuguese subject, our main objective is to verify, through a “case study”, whether the Handbook plays a crucial role in the (con)formation of ideas, practices and representations about the language, about the teaching-learning process of this language, about the role of the different actors in this process, about the validity of certain contents and/or methods, etc., as they explicitly and/or implicitly convey the ideas and representations of the authors and editors about these aspects.

Keywords: Portuguese language, teaching, school handbook.

Introdução

Como se conclui da análise dos dados relativos ao estudo efetuado pela Associação de Professores de Português (APP, 2001): professores e alunos são unânimes ao referir o manual escolar como o recurso mais utilizado na aula de Português e, relativamente à planificação das atividades letivas, ele ocupa também um lugar de destaque, de acordo com o mesmo estudo. Vários outros estudos, em Portugal, têm sublinhado a relevância e centralidade do manual escolar de Português no ensino-aprendizagem desta disciplina, nomeadamente Castro, 1995, 1999; Castro & Sousa, 1998; Sousa, 1997, 1998, 1999; Aguiar e Silva, 1989, 1990; Delgado-Martins, 1999; Sequeira, 1996; Tavares, 1987, 1989; Amor, 1993; Lamas, 1994; Tormenta, 1996; Rodrigues, 1996, 1999; Lopes, 2004; Amor & Cabral, 1987; Carvalho, 1996, 1999; Reis & Adragão, 1990; APP, 1998/99, 2001; e Costa (2008).

Efectivamente, se o conhecimento escolar nunca é neutro (Apple, 1986, 1997), os materiais didácticos também não o são, como afirmam Lomas & Osoro a propósito de materiais didácticos de língua materna:

“los materiales didácticos nunca son inocentes ya que reflejan (aunque en ocasiones intenten ocultarla) una determinada concepción de la enseñanza y del aprendizaje, una determinada concepción del papel del profesorado en las tareas docentes y, en nuestro caso, una determinada concepción del lenguaje y de la educación lingüística” (Lomas & Osoro, 1996: 184).

Aceitando o postulado de Van Dijk segundo o qual as representações sociais de papéis organizam a mente dos atores sociais (Van Dijk, 1993), consideramos que as conexões e representações sobre os conhecimentos linguísticos veiculadas pelos manuais escolares influenciam a atuação e a representação mental do professor de Português sobre a configuração da disciplina. Nesta perspetiva, entendemos que o manual escolar constitui um dos lugares de maior relevo na construção das práticas que ocorrem no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa/Português.

A teorização de Pedro (1997a e 1997b) sobre a análise crítica do(s) discurso(s) permite compreender a importância do(s) discurso(s) na construção das identidades, concebendo-se o discurso como um lugar onde a linguagem, o poder e a ideologia interagem e como uma forma de desenhar papéis sociais e relações interpessoais. Estas potencialidades do discurso são igualmente destacadas por Crismore quando caracteriza a “nova retórica” que, a seu ver, marca os manuais escolares atuais:

“the new rhetorics consider oral and written language as human action, a manifestation of roles, intentions, goals, fears, hopes and creative capacities. [...] authors and readers are role-playing participants in the speech event. Authors choose their roles and infer the roles of readers” (Crismore, 1989: 141-142).

parte destas opções são comunicadas sem serem ditas, situando-se no domínio do implícito, do subentendido Ducrot (1972). Essa forma de apresentação é, no entanto, frequentemente estratégica, podendo carregar esses enunciados de uma força ilocutória maior, ao mesmo tempo que se

“salvaguarda a face” do destinatário, não expondo de forma tão aberta o cenário no qual é colocado por autores e/ou editores.

Com este texto pretendemos compreender o papel do manual no ensino-aprendizagem da gramática num projeto editorial destinado ao 3.º ciclo do ensino básico, adotando uma metodologia de análise do seu conteúdo orientada para a clarificação dos conteúdos programáticos presentes/ausentes e para a caracterização das estruturas de conteúdos veiculados, para aceder, assim, à natureza do conhecimento linguístico veiculado pelos livros escolares (configuração e modalidades de transmissão). Dada a natureza deste trabalho, optámos por analisar um projeto editorial destinado ao 7º ano de escolaridade. Trata-se do projeto *Viver em Português 7*, coordenado por Artur Veríssimo e de Ana Isabel Serpa, Artur Veríssimo, Goretti Rodrigues e Henriqueta Sousa, da Areal Editores, na sua primeira edição.

As razões que determinaram a sua escolha foram as seguintes: pretendíamos um manual recente do 3º ciclo, para abordar um ciclo de ensino da escolaridade obrigatória, pelo que nos decidimos pelo 7º ano. A razão de escolha deste projeto em particular deve-se ao facto de ser o manual adotado, e, portanto, em uso, em muitas escolas, pelo que a sua análise poderá contribuir para uma prática mais consciente e crítica.

1. Configuração material do projecto editorial

O manual escolar tem sofrido muitas alterações em termos de configuração material e discursiva, visíveis, sobretudo, na proliferação de satélites que o acompanham. O projeto editorial *Viver em Português 7* não é exceção neste aspeto. Ao nível da sua configuração material, este projeto apresenta-se de forma diferente, conforme se destine ao professor ou ao aluno:

- Para o aluno integra: Manual Escolar, Caderno de Leitura Orientada e Caderno de Atividades;

- Para o professor: Manual Escolar, Caderno de Leitura Orientada, Caderno de Atividades, Caderno de Apoio ao Professor, CD -Áudio + Guião de Audições, CD-ROM, Transparências; *E-Book* (manual de formato digital, apenas em caso de adoção).

Este projeto editorial é um exemplo da complexificação crescente do manual escolar, em termos de suportes, de tipologias discursivas, de destinatários visados, de funções que se assumem no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

O destinatário deste manual já não é apenas o aluno, mas também o professor. E, uma vez que no atual contexto educativo é ao professor que compete selecionar o manual, este passa a ser, até pela quantidade de materiais que se lhe disponibiliza mediante a adoção desse manual, o seu destinatário de primeiro nível.

Como a descrição da configuração material deste projeto editorial deixa perceber, o manual escolar de Língua Portuguesa surge, aos olhos de alunos e professores, como um “texto totalizante”, como explica Castro: “o “livro de Português” é, antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de atividades, em suma [...] é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português” (Castro, 1999:191).

É, atualmente, uma espécie de “centro de recursos”, onde se encontra uma multiplicidade de textos em diversos suportes. Ora, como alerta Choppin (1992), os professores não foram preparados para avaliar este recurso educativo ao longo da sua formação inicial e também raramente se lhes oferece este tipo de abordagem na formação contínua. Por outro lado, os professores dispõem de pouco tempo para efetuar a seleção, pelo que não conseguem sequer analisar as propostas completas. E a complexidade crescente de que o manual se reveste impossibilita uma análise criteriosa, rigorosa. Impõe-se, a nosso ver, a constituição deste que é o recurso educativo mais utilizado como um importante objeto de estudo de qualquer modelo de formação inicial e contínua de professores.

2. Estudo do manual

Procederemos à descrição do estudo, primeiro com indicação do objeto, objetivos e metodologia e, depois, com a descrição da forma de presença da gramática neste projeto editorial, considerando o material destinado ao aluno e o destinado ao professor.

2.1 Objetivos e Metodologia

A configuração do conhecimento linguístico e as modalidades de transmissão desse conhecimento apresentadas, explícita ou implicitamente, no projeto editorial em análise constitui o objeto deste estudo. Em termos de objetivos procuraremos definir o lugar ocupado pela gramática no Manual do Aluno e no Livro de Atividades e Caderno de Leitura Orientada, traçando o registo de frequência e de modalidade de ocorrência. Verificaremos primeiro esta presença relativamente aos documentos de acesso comum ao professor e ao aluno. Num segundo momento, verificaremos as representações formais da língua nos materiais apenas destinados ao professor, desde a presença e forma de ocorrência, à possível explicitação de metodologias, terminologias e eventuais opções terminológicas, metodológicas ou conteudísticas. Seguidamente procuraremos confrontar os conteúdos gramaticais que surgem para ser trabalhados neste projeto editorial com os que o texto programático destina ao 7º ano de escolaridade, verificando se existe conformidade ou não, quer nos conteúdos quer ao nível das metodologias.

A metodologia utilizada consistiu numa análise de conteúdo¹ de informação documental: procedemos inicialmente a uma análise descritiva

1 Laurence Bardin define a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma

do conteúdo (cujas categorias de análise iam sendo construídas à medida que íamos analisando o *corpus*) e, posteriormente, a uma análise de conteúdo veiculando informações suplementares – explicativas - adequadas ao objetivo a que nos propusemos, na esteira de Bardin (1995: 52). Basicamente, este estudo compreende três fases: a da pré-análise (escolha e descrição da configuração do *corpus*, formulação de hipóteses e de objetivos), a da exploração e análise do material visando atingir os objetivos, que faremos de seguida, e a do tratamento e interpretação dos resultados obtidos², que registaremos nas conclusões.

1.2 A gramática no projeto editorial VIVER EM PORTUGUÊS 7

Relativamente aos três documentos que são destinados ao aluno e ao professor (Manual, Caderno de Atividades e Caderno de Leitura Orientada), obtivemos o seguinte registo de frequência de páginas dedicadas à gramática:

- **Manual do Aluno:** das 207 páginas apenas 22 são completamente destinadas à abordagem de conteúdos gramaticais (integram a rubrica “Funcionamento da Língua” e aparecem descontextualizados, não surgem em articulação com um dado texto ou um uso específico da língua). Porém, incorporada na rubrica “Reler o Texto” (questionário sobre um texto apresentado), surge frequentemente a rubrica “Aplicar Conhecimentos”, com algumas questões sobre o funcionamento da língua (em articulação com o texto), outras vezes surge um pequeno retângulo de pequena configuração sob a designação “Eu tomo nota” (que não ocupa mais do que um nono da página) que muitas vezes apresenta algumas curiosidades sobre a língua, embora nem sempre apresente conteúdos gramaticais.

hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.” (1995: 9).

2 Cf. Laurence Bardin (1995: 95-102).

Por exemplo, na página 25 do manual, integrada na rubrica “Reler o Texto” sobre um excerto de *Uma Aventura na Terra e no Mar*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, surge a rubrica “Aprofundar a Leitura”, com questões sobre o texto, e a rubrica “Aplicar Conhecimentos”. Nesta aparecem duas perguntas: “1. Transcreve do texto uma pequena passagem, onde o diálogo seja predominante. 2. Que sinal de pontuação serve para: - introduzir as falas das personagens? – separar a fala das personagens das intervenções do narrador?”. Como podemos verificar, o lugar ocupado por estes exercícios nos questionários é diminuto. E a sua frequência é, também, reduzida, o que mostra a fraca presença da gramática no manual do aluno, o recurso mais importante e aquele que normalmente os alunos levam sempre para a escola.

Também a rubrica “Eu tomo nota” regista uma fraca frequência e uma pequena extensão, por exemplo, na página 23 surge esta rubrica com o seguinte conteúdo: “Campo lexical é o conjunto de palavras que fazem parte de uma certa área da realidade. Ex.: **Sala de aula**: quadro, carteiras, giz, retroprojeto, livros, professor, aluno, etc.”. Esta rubrica surge 12 vezes com conteúdos relativos ao funcionamento da língua, ao longo de todo o manual.

Se juntarmos todas estas ocorrências, atendendo a que a rubrica “Aplicar Conhecimentos” tem uma média de doze linhas e ocorre 8 vezes, tendo cada página cerca de 36 linhas de texto, podemos juntar às 22 páginas iniciais mais duas páginas e meia ocupadas por esta rubrica e mais cerca de uma página e meia ocupada pelas doze ocorrências da rubrica “Eu tomo nota” dedicadas à gramática. Isto perfaz um total de 26 páginas num universo de 207, o que é muito pouco.

Mas, para além destes lugares demarcados onde ocorre o estudo do funcionamento da língua, na rubrica “Aprofundar a Leitura” várias questões remetem para aspetos gramaticais, sistematicamente. Por exemplo, na página 85, no questionário sobre um texto, as perguntas 4 e 8: “4. O texto abunda em diminutivos. 4.1. Transcreve três exemplos. 4.2. Refere o processo de formação dessas palavras”; “8. Atenta ainda na figura da tia Angelina. 8.1. Caracteriza-a com três adjetivos.”. Dada a variabilidade de extensão destes enunciados, não

é fiável a sua conversão num número determinado de páginas, pelo que o gráfico que a seguir se apresenta não contempla a sua existência, mas, mesmo quando esta rubrica contempla questões deste género, elas são sempre em número muito reduzido (uma ou duas, normalmente) e nem sempre aparecem.

O gráfico que se segue evidencia a presença das três rubricas referentes à gramática no manual do aluno, especificando o número de páginas que ocupam na totalidade das páginas do manual, evidenciando o seu peso relativo. Primeiro indicamos o número de páginas, depois a percentagem de cada grupo:

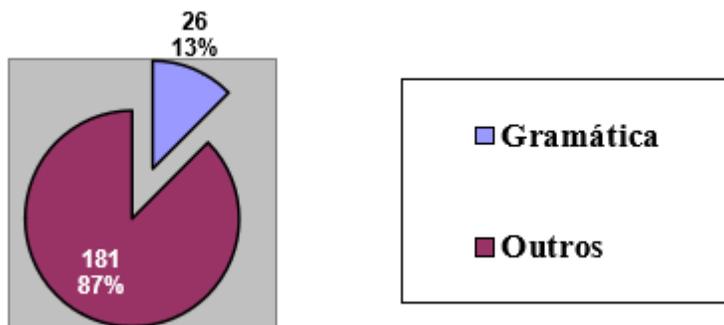


Gráfico 1: Número de páginas do manual com conteúdos gramaticais vs outros conteúdos

Como podemos depreender da análise do gráfico, o número de páginas do manual destinado a conteúdos gramaticais é muito diminuto, o que evidencia a fraca presença que este conteúdo tem no manual do aluno e comprova as teses apresentadas anteriormente sobre a centralidade dos textos no manual de Língua Portuguesa/Português, já que o número de páginas ocupadas por textos (literários e não literários) é muito maior, sendo quase todas as atividades do manual estruturadas a partir de um texto, o que permite, de um modo geral, apresentar a estrutura base do manual como texto → Questionário sobre o texto, aparecendo por vezes ao longo deste percurso de análise/interpretação de texto algumas questões sobre aspetos do

funcionamento da língua ligados a esse texto. De longe a longe, surge a rubrica “Funcionamento da língua” destinada à gramática, ou as rubricas “Aplicar conhecimentos” e “Eu tomo nota” que, por vezes, apresentam conteúdos do domínio do funcionamento da língua.

A análise da estrutura discursiva deste tipo de material é bem elucidativa sobre as funções que o manual visa, atualmente, desempenhar no âmbito do ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa/Português, regulando as práticas letivas e a avaliação e apresentando-se como um recurso de natureza compósita, como uma espécie de “centro de recursos” ou como um recurso “autossuficiente”, integrando textos, percursos de análise e interpretação desses textos, sínteses de conteúdos gramaticais, exercícios de aplicação, sugestões para a produção de textos (na rubrica “Escrever mais, escrever melhor”) e títulos de obras para a leitura recreativa, fichas de avaliação e de autoavaliação, etc.

Um outro elemento de estruturação do manual de Língua Portuguesa/Português revelador da sua pretensa autossuficiência é o facto de não indicar fontes bibliográficas subjacentes ao seu processo de elaboração. Assim, quando introduz sínteses de conteúdos gramaticais não indica nenhuma fonte nem remete para nenhuma gramática da língua, o que institui o manual como autoridade neste domínio, como se se concebesse como um substituto da gramática ou, no mínimo, como se, ao apresentar as sínteses gramaticais e os exercícios, permitisse dispensar o aluno da consulta de outras fontes de conhecimento sobre conteúdos linguísticos. Esta ausência de indicação de fontes bibliográficas ou de recursos complementares (como uma gramática descritiva do funcionamento da língua) verifica-se também no Caderno de Atividades do aluno, onde a gramática assume um outro relevo, mas não deixando de constituir um “satélite” do manual.

- **Caderno de Atividades do Aluno:** O Caderno de Atividades do aluno tem 79 páginas e está estruturado em três capítulos, o primeiro intitula-se “Funcionamento da Língua”, o segundo “Fichas de Avaliação” e o terceiro “Fichas de Registo”.

O primeiro capítulo, da página 6 à 43, apresenta conteúdos gramaticais, o segundo, da 46 à 73, apresenta fichas de avaliação (de assinalar que quase todas integram questões sobre o funcionamento da língua), o terceiro, da página 76 à 79, fichas de registo (de leitura orientada, de leitura recreativa, de programa de televisão). A gramática é, neste Caderno de Atividades, o conteúdo nuclear, seguido das fichas de avaliação e, com muito menos representatividade, das fichas de registo.

Assim, podemos visualizar a distribuição das páginas deste Caderno pelos três conteúdos enunciados no gráfico seguinte:

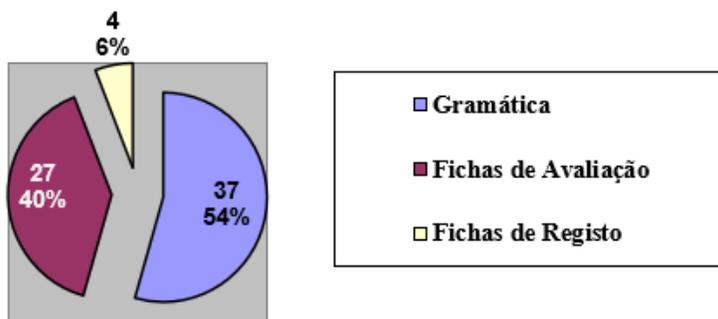


Gráfico 2: Distribuição das Páginas do Caderno de Atividades do Aluno

As páginas com conteúdos gramaticais são 37, representando significativamente 54% do total das páginas do Caderno de Atividades, 27 páginas são preenchidas com fichas de avaliação (40%) e as 4 últimas páginas com fichas de registo (6%).

Algumas fichas de avaliação integram questões relativas ao funcionamento da língua. Por exemplo, na ficha 1 pergunta-se: “A que subclasse do nome pertence “teclado”?”. Na ficha 2 há várias perguntas que se integram nesse domínio: a questão 2.2 pede ao aluno que registre dois adjetivos para caracterizar o comportamento do professor e do aluno retratados no texto, a pergunta 3 pede para classificar cinco nomes que aparecem sublinhados no texto indicando se são nomes comuns/próprios ou concretos/abstratos, ainda

pede para indicar a subclasse a que pertencem dois nomes e para retirar da frase transcrita um nome contável, um não contável, um humano e um não humano. A pergunta 4 da mesma ficha pede para transpor para o discurso indireto uma passagem do texto.

Em suma, algumas fichas de avaliação integram muitos conteúdos relativos ao funcionamento da língua, outras integram menos, por vezes apenas uma questão. A estrutura destas fichas é muito semelhante: apresenta-se um texto e um questionário sobre o texto, onde se integram as questões relativas ao funcionamento da língua, seguidamente solicita-se a produção de um texto. Esta estrutura recorrente acaba por refletir a estrutura dos testes da disciplina.

- **Caderno de Leitura Orientada:** Este Caderno tem 96 páginas e nenhuma é dedicada inteiramente a conteúdos gramaticais. Trata-se, como a sua designação deixava prever, da apresentação de textos para leitura orientada, com um “Guião de Leitura Orientada”, atividades de leitura e interpretação, escrita e algumas sugestões relativas à oralidade (ouvir/falar). Ao longo dos questionários surgem questões sobre o funcionamento da língua, embora a sua representatividade seja reduzida. Por exemplo: na primeira ficha, sobre um texto de Trindade Coelho, a questão 7 e a 9, das 19 questões apresentadas, referem-se ao funcionamento da língua: a 7 apresenta uma lista de palavras do texto que o aluno deve integrar num campo lexical e indicar a subclasse dos nomes apresentados; a 9 é um exercício de aplicação sobre os graus dos adjetivos.

Assim, quanto ao registo de frequência da reflexão sobre o funcionamento da língua nos materiais disponibilizados ao aluno por este projeto editorial, podemos afirmar que a gramática tem uma fraca representatividade ao nível do Manual Escolar, uma representatividade considerável no Caderno de Atividades (54% do número total de páginas, mais as questões sobre o funcionamento da língua integradas nas fichas de avaliação, cuja distribuição é difícil de calcular dada a variabilidade da sua

extensão), e uma representatividade muito reduzida no Caderno de Leitura Orientada.

Esta distribuição parece-nos traduzir uma predominante falta de complementaridade e de integração da gramática em relação, por exemplo, à leitura/interpretação de textos (conteúdo central do Manual Escolar), à escrita e à oralidade, de acordo com as indicações programáticas: “Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva. [...] Aponta-se para um percurso integrado de comunicação oral e escrita e de reflexão sobre a língua” (APP, 1998: 48),

O que acontece predominantemente neste projeto editorial é uma abordagem dos conteúdos gramaticais isoladamente, como um conteúdo declarativo e não sob a forma de uma aquisição processual, partindo do uso para a sistematização da regra ou desta para a exemplificação com o uso. O estudo de Barbeiro (1999), analisando outros manuais, chegou às mesmas conclusões: tende a verificar-se um “carácter fechado do contexto gramatical no ensino-aprendizagem” do Português, que pode, como o autor reconhece, ser contrariado pelo professor, que é, em última instância, quem vai servir de intermediário entre os alunos e o manual, orientando o uso que eles fazem deste recurso e complementando a sua utilização com outros recursos (1999: 108).

Isto poderá relacionar-se com as afirmações de Reis & Adragão (1990) sobre a dificuldade dos conteúdos gramaticais para os alunos e os professores, pois são estes últimos que os adotam.

Ainda em relação aos materiais destinados ao aluno no projeto editorial que elegemos como amostra do nosso estudo, procurámos definir a modalidade de ocorrência dos conteúdos gramaticais. Para conseguir atingir este objetivo, definimos algumas categorias *a priori*: a primeira contempla a abordagem da gramática integrada em atividades globais (de leitura/interpretação de texto, de escrita ou de oralidade), designámo-la, por isso, de **gramática integrada**. A segunda apresenta a gramática isolada, *per se*, sem outro pretexto, pelo que a designámos como **gramática destacada**. Estas

designações têm apenas como intuito possibilitar a distinção entre as duas categorias, a única motivação para a sua escolha foi a sua suposta clareza.

A primeira – a **gramática integrada** - apresenta o estudo do funcionamento da língua como implicado nas outras atividades, porque não há texto sem normas, sem gramática de texto. O texto também pode ser analisado nas componentes fonética, fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, estilística ou pragmática. Por isso, ao ler, ouvir, interpretar ou produzir um texto, sob a forma oral ou escrita, o aluno pode refletir sobre a língua, para uma melhor apropriação do funcionamento do discurso e para que possa, assim, manejá-la com correção e propriedade. Esta categoria está mais intimamente ligada ao carácter instrumental e utilitário da gramática, pois esta é colocada ao serviço da compreensão/interpretação ou produção do texto e está mais de acordo com a forma de abordagem preconizada pelos textos programáticos.

A segunda – a **gramática destacada** – não parte de um qualquer pretexto para abordar o funcionamento da língua, apresenta esses conteúdos de forma autónoma, visando explicitamente a descrição linguística, a tomada de consciência das regras, a consolidação da consciência metalinguística. Trata-se, basicamente, da definição de conceitos, seguida de atividades de aplicação, conteúdos muitas vezes retomados na rubrica “Reler o Texto”. Aqui parte-se da regra para a aplicação/utilização ao invés do percurso da gramática integrada, que parte da aplicação/utilização para a regra e para a reflexão sobre os usos linguísticos.

Relativamente à modalidade de ocorrência dos conteúdos gramaticais nos materiais destinados ao aluno, a análise do conteúdo desses materiais permitiu-nos chegar à configuração seguinte:

- **Manual do Aluno:** as 22 páginas que dedica inteiramente ao estudo da língua, e que constituem uma rubrica designada mesmo como “Funcionamento da Língua”, são exemplo da segunda modalidade de ocorrência da gramática apresentada: a abordagem de um dado conteúdo é feita isoladamente, sem pretextos, apresentando-se

explicitamente regras e podendo seguir-se exercícios de aplicação desses conteúdos ou não.

Por exemplo, a página 26 fornece a definição e as características do discurso direto e indireto, bem como as alterações na passagem de um para o outro, e a página 27 apresenta exercícios e uma lista de verificação para autoavaliação, remetendo para uma página do Caderno de Atividades onde se apresentam mais exercícios relativos a esse conteúdo. Porém, algumas rubricas de “Funcionamento da Língua” não apresentam exercícios, apenas as regras, como as páginas 49 e 50 dedicadas à abordagem da afixação que, em vez de integrarem exercícios de aplicação, remetem, no final da exposição da matéria, para a página 7º do Caderno de Atividades, o que evidencia a complementaridade dos diversos “satélites” e do manual, mas também apresenta a gramática mais como um conteúdo declarativo que tem de se *estudar/decorar* para o teste.

O manual do aluno também integra, porém, a segunda modalidade de ocorrência apresentada – a gramática integrada – através das rubricas “Aplicar conhecimentos” e “Eu tomo nota” e, de forma mais dispersa e muito menos regular, na rubrica “Reler o Texto”.

Na primeira destas rubricas o aluno é confrontado com questões sobre o funcionamento da língua que lhe vão exigir a demonstração do conhecimento das regras ou a sua aplicação, relativamente a um dado texto: por exemplo, na página 38, a pergunta 3 da rubrica “Aprofundar a Leitura” é a seguinte: “Transcreve do texto os **nomes concretos** [*sic*] que expressam o que, para a heroína: - é lixo; - são restos de rosas”.

Na página 78, na rubrica “Aplicar Conhecimentos”, surgem três perguntas relativas a diferentes conteúdos gramaticais: na primeira pede-se que o aluno indique o processo de formação de seis palavras retiradas do texto; na segunda, que se transformem nomes utilizando o grau aumentativo e que se explique o processo de formação de palavras utilizado nessa transformação;

a terceira, que se transformem vocábulos, acrescentando prefixos de negação e de repetição.

Na rubrica “Eu tomo nota”, a reflexão sobre o funcionamento da língua também é integrada porque surge a propósito do texto que se está a analisar, no entanto, em vez de solicitar a realização de atividades ao aluno, fornecem-se definições, regras ou conselhos, sobre conteúdos relacionados com o texto que os autores pensam que podem suscitar dúvidas aos alunos. Eis alguns exemplos, para lá do da página 23, já anteriormente referido: na página 42, ao lado de um texto onde surge a forma verbal “interveio”, lemos o seguinte: “Verbo intervir: É frequente ouvir-se o verbo intervir mal conjugado: *Eu *intervi de pronto. A mãe *interview. Eles nem* interviram.* O verbo intervir conjuga-se como o verbo *vir*: Eu intervimos de pronto. A mãe interveio. Eles nem intervieram.” Este esclarecimento termina com a remissão para a página 23 do Caderno de Atividades que apresenta uma ficha com exercícios de conjugação de verbos, onde aparece também o verbo intervir.

Na página 113 esta rubrica refere apenas: “Erro a evitar: É frequente dizer-se e/ou grafar-se “praia-mar”. A forma correta é a que o texto da notícia regista: “... para tentar desencalhar o navio na altura da **preia-mar**”...”.

- **Caderno de Atividades do Aluno:** O Capítulo 1 é todo dedicado à gramática, designa-se mesmo “Funcionamento da Língua” e, aqui, a modalidade de ocorrência presente é a gramática destacada, porque ela surge sem pretextos, como um fim em si, para proporcionar a aquisição de regras que conduzam à competência linguística, a uma maior consciência metalinguística. Mas no Capítulo 2, “Fichas de Avaliação”, essa abordagem de conteúdos gramaticais, quando surge, é de forma integrada, num questionário sobre um texto. Assim, ambas as modalidades de ocorrência de conteúdos gramaticais estão presentes no Caderno de Atividades, embora a gramática destacada marque o capítulo 1 e a gramática integrada marque o capítulo 2.

- **Caderno de Leitura Orientada:** as poucas questões sobre o funcionamento da língua que surgem neste caderno ocorrem integradas

no questionário do texto, sendo, portanto, exemplos da categoria designada como gramática integrada.

Em suma, quanto à modalidade de ocorrência da reflexão sobre o funcionamento da língua, podemos concluir que ambas as modalidades estão presentes neste projeto editorial: a gramática ora surge *per se*, em rubricas que lhe são integralmente dedicadas, ora surge integrada em atividades globais, combinada com a leitura/interpretação, a escrita ou a oralidade, sobretudo integrada no questionário que orienta a interpretação e análise dos textos. Predomina, no entanto, a primeira modalidade de apresentação, a da gramática destacada, com as consequentes implicações em termos de conceção da abordagem ao funcionamento da língua, bastante redutora e ensimesmada, o que pode contribuir para a incompreensão dos alunos e contribui, certamente, para uma diminuição do possível alcance se fosse apresentada em articulação com os outros domínios.

Procuraremos, seguidamente, confrontar os conteúdos referidos no Programa como devendo ser alvo de explicitação ao nível do 7º ano com os materiais deste projeto editorial em análise para verificar se os conteúdos e as nomenclaturas referidas são explicitados ou se remetem para outras fontes onde o aluno possa encontrar essa explicitação.

De acordo com o Programa, no 7º ano devem explicitar-se as seguintes nomenclaturas e abordar os seguintes conteúdos:

- discurso direto e indireto;
- advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais;
- sinónimos, hiperónimos e hipónimos;
- ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto e vírgula, reticências, dois pontos, travessão, parêntesis e aspas;
- tipos de frase: declarativo, interrogativo, imperativo, exclamativo;
- funções sintáticas: predicativo do sujeito, complementos circunstanciais de modo, de causa, de companhia e de fim; vocativo;
- concordância do verbo com o sujeito composto em número;

- formas de ligação de orações: coordenação e subordinação;
- orações coordenadas copulativas, adversativas, disjuntivas e conclusivas;
- orações subordinadas temporais e causais;
- palavras variáveis ou flexionadas e invariáveis ou não flexionadas;
- classes de palavras: nomes, adjetivos, verbos, advérbios e locuções adverbiais, locuções prepositivas, conjunções e locuções conjuncionais;
- nomes concretos/abstratos;
- flexão dos adjetivos: em número, género e grau;
- flexão dos adjetivos: formas sintéticas do comparativo de superioridade e do superlativo absoluto;
- tempos compostos do modo conjuntivo, condicional e infinitivo e das formas nominais, formados com o auxiliar *ter*;
- formas verbais: tempos, modos e formas nominais estudados;
- conjugação pronominal reflexa;
- advérbios e locuções adverbiais de dúvida, de exclusão e interrogativos;
- conjunções e locuções coordenativas e subordinativas;
- subclasses das conjunções e locuções coordenativas: copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas;
- subclasses das conjunções e locuções subordinativas: temporais e causais;
- processos de enriquecimento do léxico: derivação, composição; neologismos: abreviaturas e siglas;
- palavras parónimas e homónimas;
- distinguir variedade portuguesa/brasileira.

O projeto editorial em análise deixa por tratar um número considerável de conteúdos gramaticais, o que comprova a falta de rigore e a confusão apontadas por Assunção (1998) e a inexistência de uma relação de especularidade entre os manuais e os textos programáticos denunciada por Castro. Atendendo às modificações introduzidas pela TLEBS (atualmente com a designação de “Dicionário Terminológico”), acreditamos que este *incumprimento* do programa se deva a hesitações terminológicas, pois o manual foi publicado ainda antes da aprovação da nova terminologia linguística. Temos de referir,

no entanto, que um dos parâmetros de avaliação/seleção e adoção de um manual é o cumprimento das orientações programáticas, o que pode revelar algum desconhecimento, por parte dos professores de Língua Portuguesa/Português, dos textos programáticos, postulado de múltiplos autores.

Assim, vejamos quais os conteúdos gramaticais não abordados nos materiais destinados e disponibilizados aos alunos:

- advérbios e locuções adverbiais de dúvida, de exclusão e interrogativos;
- hiperónimos e hipónimos;
- complementos circunstanciais de modo, de causa, de companhia e de fim; vocativo;
- concordância do verbo com o sujeito composto em número;
- locuções adverbiais e locuções prepositivas;
- tempos compostos do modo conjuntivo, condicional e infinitivo e das formas nominais, formados com o auxiliar *ter*;
- conjugação pronominal reflexa;
- processos de enriquecimento do léxico: composição; neologismos: abreviaturas e siglas;
- palavras parónimas e homónimas;
- distinguir variedade portuguesa/brasileira.

Em suma, no que concerne a conformidade do manual com os textos programáticos em relação aos conteúdos apontados por este importante texto regulador como devendo ser explicitados no 7.º ano de escolaridade, pudemos constatar que nem todos os conteúdos são apresentados no projeto editorial em análise, nunca se remetendo em qualquer dos materiais que integram o projeto para a necessidade da aquisição ou utilização, por parte do aluno, de uma gramática descritiva da língua ou para a incompletude deste recurso no cumprimento do programa. Isto acentua o carácter fechado deste recurso que, aliado ao facto de não indicar fontes dos conhecimentos gramaticais que veicula, se institui como referência e autoridade ou como

“voz autorizada”, como se as sistematizações que apresenta fossem da autoria e da responsabilidade dos autores do projeto.

Daqui ressalta, mais uma vez, a necessidade de os professores conhecerem os textos programáticos e não aceitarem acriticamente as propostas editoriais como se reproduzissem na íntegra os objetivos, os conteúdos e as indicações metodológicas ou pedagógico-didáticas dos programas. Na realidade, os manuais tendem a surgir e a apresentar-se aos olhos dos professores como uma reprodução o mais fiel possível das indicações programáticas, numa retórica que marca quer os textos de abertura/apresentação (introduções, capa, contracapa) quer os textos de relação editora-professor, onde se garante o cumprimento dos programas, frequentemente pela aposição da chancela “De acordo com os novos programas” ou simplesmente “Novo Programa”. Isto cria a ilusão de que o manual é a concretização fiel e ideal das indicações programáticas, quando na realidade ele representa apenas uma das muitas formas de operacionalização possíveis e nunca deve ser encarado como um recurso autossuficiente, mas apenas como mais um recurso entre muitos outros que o professor deve colocar ao serviço do cumprimento do programa da disciplina.

Também quanto à questão da indicação de fontes para os conteúdos relacionados com os conhecimentos linguísticos que o projeto editorial integra, pudemos constatar que essa indicação não existe, nem nos materiais destinados ao aluno nem nos que se destinam ao professor.

Atendendo ao facto de que o manual apresenta muitos satélites, de que apresenta rubricas inteiramente destinadas à gramática e não alerta o aluno para a necessidade de recorrer a um compêndio de gramática da língua para complementar a aprendizagem, e considerando que muitos professores e alunos pensam que no manual se encontra o essencial dos conteúdos disciplinares, estes podem acreditar que o manual escolar traduz todas as prescrições programáticas ao nível dos objetivos e dos conteúdos (o que não se verifica) e que este é um recurso autossuficiente.

Esta pretensão de autoridade e conformidade com os textos oficiais é reforçada com a indicação “de acordo com a nova terminologia linguística” que integra a capa de alguns materiais deste projeto editorial, nomeadamente do manual do aluno e do Caderno de Atividades. A aposição desta indicação na capa destes materiais pretende evidenciar conformidade com os normativos oficiais, atualização, rigor terminológico.

Num período de mudanças terminológicas ela é muito significativa: como a mudança provoca alguma insegurança e medo de não estar suficientemente informado, e como não houve muita formação sobre a utilização da nova terminologia linguística, é natural que alguns professores se sentissem mais seguros ao ler a referida indicação, pois, como afirmam Goodman *et al.*, há fatores objetivos e subjetivos que contribuem para que o professor acredite na bondade e na eficácia e rigor dos manuais, desde a referência aos consultores científicos e pedagógicos (por vezes incluindo mesmo nomes importantes, ligados à formação de professores na Universidade, à orientação de estágios, etc.), à suposta intervenção do Estado no controlo da qualidade dos manuais, à publicidade e ao marketing desenvolvido pelas editoras, etc. Todos estes fatores influenciam os professores e pode dizer-se, como Goodman *et al.*, que:

“Each in its own way contributes to teachers’ reliance on basal materials as it reinforces the notion that following the directions in teachers’ manuals is safe, scientific, lawful, expected, and pleasant”. (1988: 39).

Desta forma se compreende que a capacidade reguladora dos programas nem sempre se concretiza eficazmente, nomeadamente nos casos em que os professores não conhecem diretamente os textos programáticos e acreditam que os manuais são reflexos fiéis destes textos, deixando-se enganar pela retórica que marca os textos de apresentação destes projetos e que promete sucesso quer a professores quer a alunos, alegando a experiência de autores e consultores científicos e pedagógicos que, supostamente, avalizam

a credibilidade do projeto, entre outros argumentos que vão transmitir confiança ao professor.

Depois da análise dos materiais destinados ao aluno e ao professor, passamos à consideração daqueles que se destinam exclusivamente ao professor, referindo apenas os que apresentam informações relativamente ao funcionamento da língua: a bolsa de transparências e o Caderno de Apoio ao Professor. O conteúdo do *CD-ROM* não será considerado uma vez que apenas regista uma versão em *PDF* das atividades do Manual em que o aluno precisa escrever, para permitir a impressão e possibilitar a reutilização do manual, as transparências para imprimir em acetato, a demonstração da versão *e-book* do Manual e do Caderno de Atividades, grelhas para registo de atividades letivas, agenda, propostas de correção do Manual e do Caderno de Atividades (que o Caderno de Apoio ao Professor contempla também). Por não comportar conteúdos gramaticais diferentes dos que integram o Caderno de Apoio ao Professor e a bolsa de acetatos, não referiremos este dispositivo, assim como o *CD* que também é oferecido ao professor, já que não contempla conteúdos gramaticais.

Definidos os dois objetos para uso exclusivo do professor que vamos considerar, passaremos à sua análise, orientados pelos seguintes objetivos: verificar que conteúdos de gramática são veiculados exclusivamente ao professor e com que finalidade (expressa ou subentendida) e se estes materiais integram indicações metodológicas, explicitações de opções metodológicas, conteudísticas ou outras, esclarecendo o professor sobre as escolhas efetuadas aquando da realização do projeto no que respeita o ensino da gramática.

Relativamente à bolsa de acetatos, num total de doze, seis referem-se a conteúdos gramaticais: um apresenta os tipos de frase, três apresentam as subclasses do nome e dois apresentam as conjunções coordenativas. Apenas os que se referem às subclasses do nome integram exercícios de aplicação. Nunca, porém, é referida a fonte donde foi retirada a nomenclatura utilizada e/ou as suas definições, assim como também não se justifica a inclusão

destes conteúdos e a exclusão de outros, ou sequer se justificam as opções metodológicas.

O Caderno de Apoio ao Professor encontra-se estruturado da seguinte forma:

- 1- As competências essenciais no currículo do 3º Ciclo;
- 2- Guião de exploração didática das transparências;
Língua Portuguesa e Tecnologias da Informação e da Comunicação;
- 3- Leitura Orientada (ligação ao manual);
- 4- Exercícios do Manual e do Caderno de Atividades – Autocorreção;
- 5- Fichas de Avaliação;
- 6- Guião de exploração didática – CD áudio;
- 7- TLEBS: O que mudou?

No primeiro ponto do Caderno de Apoio ao Professor apresenta-se uma síntese das competências essenciais apontadas no currículo do 3º Ciclo do ensino Básico, nomeadamente as competências específicas em Língua Portuguesa, num texto “adaptado do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, ME, 2002”, onde se define que é necessário garantir a cada aluno o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral, do modo escrito e do conhecimento explícito da língua. Define-se conhecimento explícito como “o conhecimento refletido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a seleção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação” (p. 9).

Os autores do projeto apresentam esta adaptação de um documento oficial em vez de um texto pessoal onde explicitassem as opções metodológicas, as seleções efetuadas relativamente aos diferentes tipos de conteúdos que integram o manual. Daqui se depreende que os autores do projeto editorial em análise consideram útil a disponibilização deste texto oficial aos professores,

mesmo se “adaptado”, o que evidencia a sua crença no desconhecimento deste tipo de documentos por parte do corpo docente, de outra forma nem se justificaria a sua integração no *Caderno de Apoio ao Professor*.

O guião de exploração didática das transparências, segundo ponto do caderno de apoio ao professor, é um texto que apresenta marcas de imposição muito acentuadas, um *modus operandi*, como ilustra o seguinte exemplo: o guião da transparência sobre as subclasses do nome (próprios/comuns; concretos/abstratos) tem a seguinte redação: “Mostrado o título da transparência, descubra apenas um dos lados do esquema, o esquerdo ou o direito, isto é, o par próprios/comuns ou o par abstratos/concretos. Começando pelo par próprios/comuns aproveite, partindo dos exemplos, para pedir aos alunos que indiquem o que designa cada uma dessas subclasses. [...] Verifique, em seguida, se os alunos são capazes de identificar a qual das subclasses pertence cada um dos nomes destacados a seguir à questão: “E os nomes abaixo assinalados são...?”. Proceda, depois, do mesmo modo com o outro lado do esquema, o relativo ao par concretos/abstratos. Faça notar que um nome pode pertencer a várias subclasses.”

Este discurso apresenta um forte potencial regulador, através de atos ilocutórios diretivos, procurando impor a autoridade do manual sobre a ação do professor. Daqui também podemos inferir que os autores do projeto editorial duvidam das competências científica e pedagógico-didática do professor de Língua Portuguesa, dúvida reforçada no restante conteúdo do Caderno de Apoio ao Professor: o próprio título (“Apoio ao Professor”) pressupõe que se vão fornecer informações de que este não dispõe no imediato; o guião de exploração didática das transparências; as informações relativas à distribuição da leitura orientada e a sua ligação ao manual; a disponibilização de fichas de avaliação; o guião de exploração didática do CD áudio; a síntese (aleatória) das alterações da nomenclatura gramatical da TLEBS; e, para remate das dúvidas, a apresentação das soluções dos exercícios propostos no manual do aluno, como se o professor tivesse dificuldade em resolver corretamente as

questões que são colocadas aos alunos de 7.º ano de escolaridade, na quase totalidade sobre o funcionamento da língua!

Efetivamente, os autores do projeto editorial, no quarto ponto do Caderno de Apoio ao Professor, apresentam a correção de exercícios propostos no manual do aluno e no Caderno de Atividades. Logo no primeiro exercício corrigido, é indicado o nome de um animal numa coluna e noutra, em frente, o verbo correspondente à designação do som produzido por cada animal. Assim, o professor *fica a conhecer* a correspondência seguinte: rã – coachar; cão – ladrar; mocho, pinto – piar; pássaro – pipilar; cordeiro – balir; ...!

Na página 30 do mesmo Caderno destinado ao professor, apresenta-se a correção de um exercício proposto aos alunos na página 4º do manual sobre o superlativo absoluto sintético. Na eventualidade de não ter muitas certezas sobre este conteúdo ou de não ter uma gramática à mão, o professor fica descansado ao saber que o superlativo absoluto sintético de amargo é amaríssimo, o de amigo é amicíssimo, o de amável é amabilíssimo, o de antigo é antiquíssimo ... e assim sucessivamente!

Outros exercícios de semelhante grau de dificuldade apresentados no manual do aluno são corrigidos neste Caderno destinado exclusivamente ao professor: seja a indicação de tipos e formas de frases, seja o completamento de textos com recurso a verbos introdutórios do discurso indireto, seja a identificação de nomes humanos e não humanos, contáveis ou não contáveis, animados ou não animados num texto apresentado, seja a transformação de um texto substituindo o género e o número dos nomes do masculino para o feminino e do singular para o plural respetivamente, seja a identificação de quantificadores num texto ou a indicação da subclasse de quantificadores presentes no texto, etc.

Outro texto revelador da representação de professor de Língua Portuguesa/Português que percorre este projeto editorial é o que encerra o *Caderno de Apoio ao Professor*, um capítulo sugestivamente intitulado: “TLEBS: o que mudou?”.

Este capítulo apresenta, numa breve introdução, o contexto de aparecimento da TLEBS e as finalidades do suplemento com as principais alterações introduzidas pela nova terminologia. Destacamos este último aspeto, citando o referido texto de abertura do capítulo destinado à TLEBS do *Caderno de Apoio ao Professor*:

“O presente suplemento tem por objetivo apresentar as principais alterações relativamente à terminologia tradicionalmente utilizada na prática letiva (que denominámos *Terminologia Tradicional*), que em muitos aspetos já não coincidia com a nomenclatura de 1967 [...]. Assim, não se fará uma abordagem global e exaustiva da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e secundário, mas apenas uma apresentação contrastiva das principais alterações, acompanhada, quando necessário, de breves notas.”

Este “suplemento” tem implícita uma crença de desconhecimento ou, no mínimo, de insegurança da parte do professor relativamente a esta matéria. Por outro lado, não justifica a seleção efetuada nos termos que apresenta, não sabemos se foi a crença numa maior dificuldade que os levou a selecionar determinados conteúdos em detrimento de outros, se foi o facto de integrarem o programa para aquele ano de escolaridade (ainda assim, está muito longe de apresentar todos os conteúdos programáticos a explicitar no 7.º ano), ou se foi outro qualquer critério que motivou a escolha.

O mesmo *Caderno de Apoio ao Professor* não explicita nunca critérios de seleção de textos (entre os indicados pelo programa) ou de outros conteúdos, nunca justifica a inclusão ou exclusão de conteúdos, nunca refere as opções metodológicas subjacentes à elaboração desse recurso didático, ao ensino-aprendizagem da gramática, da leitura ou da escrita, etc. Pressupõe-se que este recurso seja uma operacionalização do programa da disciplina, mas os seus autores/editores nunca explicitam aspetos tão importantes como o da seleção de textos, da ênfase de determinados conteúdos em detrimento de outros, da não inclusão de conteúdos indicados no programa para o ano de escolaridade a que o projeto se destina, entre outros. Assim como

também não explicitam quais as conceções de ensino-aprendizagem da disciplina que partilham ou as opções metodológicas que fizeram. Por isso, entendemos que a representação de professor que percorre estes satélites que são destinados apenas ao professor é a de um profissional incapaz de desenhar autonomamente a sua prática, sem sentido crítico, desconhecedor dos textos oficiais e com uma formação muito deficiente, não dominando os conteúdos mais elementares.

Em suma, os materiais destinados exclusivamente ao professor da disciplina de Língua Portuguesa traduzem uma representação do professor como um profissional destituído daquilo que são os conhecimentos básicos, mais elementares, do âmbito disciplinar, desprovido quer de saberes do domínio científico, quer do domínio pedagógico-didático.

Quanto ao conhecimento sobre a gramática da língua portuguesa, a integração de soluções dos exercícios propostos no manual do aluno ou no Caderno de Atividades no Caderno de Apoio ao Professor traduz a representação de um profissional inseguro, incapaz de distinguir sem hesitações um nome comum de um nome próprio ou as outras subclasses do nome, os graus dos adjetivos, os tipos e formas de frases, as subclasses dos quantificadores ou dos determinantes, os tempos e modos verbais, etc...

Ora, como afirmam F. Fonseca e J. Fonseca, “é indispensável que o professor de Português possua um conhecimento suficientemente alargado e esclarecido do fenómeno comunicativo e linguístico, do processo de aquisição da linguagem e do seu funcionamento” (1990: 155-156), uma vez que, como sublinha Joaquim Fonseca, “ensinar a língua comporta uma ação educativa integral, porque o ensino da língua atinge [...] os níveis fundamentais da construção do eu e do comportamento do indivíduo” (1992: 230).

Ou, como defendem Vilela, Duarte e Figueiredo, o ensino-aprendizagem da gramática, tal como é perspetivado nos programas de Língua Portuguesa/Português, “supõe um vasto conhecimento gramatical e linguístico-teórico por parte dos professores de LM” (1995: 251), pois:

“o conhecimento do funcionamento da língua é, no ensino da LM, um saber medular que o professor deve possuir, de forma profunda e sistematizada, como suporte de toda a sua actividade lectiva. Só assim poderá atingir plenamente o seu objectivo de transmitir aos alunos um saber sobre a língua aliado a um saber fazer que transparece e se actualiza numa pluralidade de actividades de produção oral e escrita e de leitura.” (1995: 256)

Assim, podemos afirmar que ensinar Língua Portuguesa/Português exige uma sólida formação linguística, literária e pedagógico-didática no domínio da língua materna, mas também um conhecimento elementar das línguas estrangeiras para conseguir motivar, facilitar a integração dos conhecimentos e a comunicação mais estreita entre o ensino da língua materna e o das línguas estrangeiras, suscetível de trazer muitas vantagens para o aluno, segundo Assunção (1998) e Frias (1992). Exige, também, uma atualização permanente e um sentido crítico sobre todos os recursos disponíveis, utilizando-os de forma judiciosa, crítica e consciente.

Conclusão

Esperar que os manuais escolares substituam a investigação pessoal, o conhecimento direto dos textos programáticos ou de outros documentos oficiais, a consulta de outros materiais como gramáticas, dicionários, prontuários, histórias da literatura, etc., ou que possam dispensar os professores de consultar esses documentos e de fazer formação que os habilite a desempenhar capazmente aquilo que são as suas funções é de uma ingenuidade intolerável ou de uma perversidade inaceitável, mas também é de uma falta de profissionalismo inqualificável aceitar tacitamente estes pressupostos.

As recentes mudanças terminológicas, aliadas à diminuta oferta de formação contínua nesta área, podem contribuir para aumentar a insegurança e, conseqüentemente, a dependência deste tipo de recursos por parte dos professores. Torna-se, por isso, importante apostar na formação inicial e

contínua de professores, multiplicar as ofertas formativas respeitantes ao ensino-aprendizagem da gramática, à análise de materiais curriculares, nomeadamente o manual escolar. Mas torna-se, também, imprescindível a utilização de outros recursos na aula de Língua Portuguesa/Português, entre os quais as gramáticas descritivas da língua. Por outro lado, julgo que seria positivo se fosse possível proceder à adoção de uma gramática, da mesma forma como se procede à adoção de um manual, com o mesmo regime de participação, pois o manual nunca substitui a consulta de uma gramática. As alterações ao nível da configuração do manual escolar fazem com que se crie a ilusão de que é um recurso autossuficiente, mas temos de explicar aos alunos (e talvez a alguns professores...) que não o é.

O manual escolar que analisámos permitiu verificar de que forma se constrói a autoridade deste recurso atualmente com estatuto privilegiado. Desde os fatores exógenos ao seu processo de produção/apresentação, resultantes do contexto social, institucional, político e educativo, aos fatores endógenos à sua elaboração/apresentação, tudo contribui para que o manual se institua como autoridade no âmbito do ensino-aprendizagem. Embora possa ser considerado um simples “estudo de caso” e não possamos pretender generalizar os resultados obtidos, o conhecimento da realidade permite-nos validar as conclusões apresentadas, que vieram confirmar as nossas expectativas e hipóteses iniciais. Por outro lado, outros estudos que referimos permitem integrar e compreender melhor estes resultados, complementando a abordagem da disciplina em vários aspetos.

Por exemplo, o estudo de Costa (2008) sobre o conhecimento gramatical dos alunos à saída do Ensino Secundário conclui que, ainda que se tenham avaliado sobretudo conteúdos dados até ao final do 3.º Ciclo do Ensino Básico e, entre estes, os que, tradicionalmente, eram os mais ensinados, “os nossos alunos, à saída do Secundário, não dominam, no âmbito da disciplina de Português, muitos dos conceitos gramaticais mais básicos. [...] O facto de as dificuldades serem generalizadas, bem como o facto de o nível de dificuldades ser tão profundo, permite afirmar, com alguma segurança, que

a gramática não tem sido ensinada ou que não tem sido ensinada de forma a possibilitar uma aprendizagem efetiva” (2008: 158). E o mesmo autor aponta cinco razões para que não se tenha ensinado gramática durante as últimas décadas: desde a deficiente formação inicial e contínua dos professores, o peso muito insignificante da gramática nos exames da disciplina, o que terá induzido professores e alunos a pensar que era um domínio menor e, portanto, a investir menos na formação e no estudo, a instabilidade terminológica a que o Dicionário Terminológico procurou recentemente pôr termo, as metodologias de ensino da gramática e a articulação entre os conteúdos de gramática e as restantes competências, pois “a gramática tem sido, por vezes, tratada como um compartimento estanque, sem relação com o trabalho de leitura, escrita, compreensão e expressão oral. Assim sendo, pode ser encarada como um conteúdo que até pode ter interesse, mas cuja utilidade é nula” (2008: 161).

O projeto editorial que analisámos pode estar a contribuir também para esta situação de crise ao nível do ensino-aprendizagem da disciplina que nos ocupa. Apenas a consciencialização destes aspetos pode permitir-nos alterar a situação.

Referências

1 – Manual Escolar

VERÍSSIMO, Artur (Coord.), Serpa, Ana Isabel, Rodrigues, Goretti & Sousa, Henriqueta. **Viver em Português 7**. Lisboa: Areal Editores, 2016.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. “O texto literário e o ensino da Língua Materna”, in AAVV, **Congresso sobre a Investigação e o Ensino do Português - Actas** (Maio, 1987). Lisboa: ICALP/ME, 1989.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. **Teoria e Metodologia Literárias**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

AMOR, Emília. **Didáctica do Português – Fundamentos e metodologia**. Lisboa: Texto Editora (col. Educação Hoje), 1993a.

AMOR, Emília Marçal & Cabral, Assunção T. Caldeira. O Discurso Pedagógico no Manual Escolar. **O Professor**. n. 102, dez. 1987.

APP Associação de Professores de Português. Que Ensino da Língua Portuguesa para o Século XXI? **Anuário da Educação**. Eurostandarte, p. 22-23, 1998-99.

APP **Projecto Português 2002**: O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio. Relatório preliminar. Lisboa: M.E, 2001.

APPLE, Michel W. (**Ideología y currículo**. Madrid : Akal/Universitaria, 1986b.

APPLE, Michel W. **Maestros y textos**. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica, 1997.

ASSUNÇÃO, Carlos da Costa. O Poder e a gramática com base num exemplo. In: **Linguística e Educação**. Actas do Encontro da associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística, p. 15-34, 1998.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). Funcionamento da língua: as dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In: CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (Orgs.). **Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História**. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: CEEP/IEP/ Universidade do Minho, p. 95-110, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

CARVALHO, José António Brandão S. **Os manuais escolares de Língua Portuguesa: representações da escrita e do ensino/aprendizagem da escrita.** Comunicação apresentada no II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga, Universidade do Minho, 1996.

CARVALHO, José António Brandão. A escrita nos manuais de língua portuguesa – objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação? In: CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (Orgs.). **Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História.** Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: CEEP/IEP/ Universidade do Minho, p. 179-188, 1999.

CASTRO, Rui Vieira de. **Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar.** Braga: Universidade do Minho, 1995.

CASTRO, Rui Vieira de (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a Representação dos Professores em Manuais Escolares de Português. In: CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (Orgs.). **Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História.** Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: CEEP/IEP/ Universidade do Minho, p.189-196, 1999.

CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (Orgs.). **Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História.** Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: CEEP/IEP/ Universidade do Minho, 1999.

CASTRO, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes (Orgs.) **Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística.** Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística, 1998a.

COSTA, João, Costa, Maria Armanda & Barbosa, Jorge Morais. A gramática na sala de aula. In: Reis, Carlos (Org.). **Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português.** Lisboa: DGIDC/ME, p. 149-186, 2008.

CRISMORE, Avon. Rhetorical Form, Selection and Use of Textbooks, in De Castell, Luke & Luke (orgs). **Language, authority and criticism: reading son the school textbook**. London: Falmer Press, p. 133-152, 1989.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1999). “Das Reformas do Ensino do Português”, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, n.º 1, p. 111-125.

DUCROT, Oswald (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.

FONSECA, Fernanda Irene & Fonseca, Joaquim (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.

FRIAS, Maria José (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

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

LAMAS, Estela Pinto Ribeiro. O Manual – O Caso Específico do Manual de Língua Materna. **A Aula de Língua e Literatura Maternas**,. Vila Real: UTAD, caderno 2, p. 19-30, 1994.

LOMAS, Carlos & Osoro, Andrés. Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso, in Carlos Lomas (Coord.), p. 183-222, 1996.

PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). **Análise crítica do discurso. Uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Ed. Caminho, 1997a.

PEDRO, Emília Ribeiro (1997b). Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). **Análise crítica do discurso. Uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Ed. Caminho, p. 19-46, 1997a.

REIS, Carlos & Adragão, José Victor. **Didáctica do português**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

RODRIGUES, Angelina Ferreira. A leitura de literatura no Ensino Secundário: estatuto e funções dos livros para-escolares. **Revista Portuguesa de Educação**, 9 (2), 61-88, 1996.

RODRIGUES, Angelina Ferreira. Das Configurações do Manual às Representações de Literatura. CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (Orgs.). **Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História**. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: CEEP/IEP/ Universidade do Minho, p. 423-440, 1999.

SEQUEIRA, Fátima. A importância dos materiais curriculares em contextos de ensino/aprendizagem do Português. **Actas do Congresso Internacional sobre o Português**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio. Manuais escolares e a constituição de comunidades interpretativas, In: LEITE, Laurinda *et al.* (Orgs.). **Didácticas/ Metodologias da Educação**. Braga: Universidade do Minho, p. 575-590, 1997b.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio. Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de português. In: CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (Orgs.). **Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História**. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: CEEP/IEP/ Universidade do Minho, p. 495-506, 1999.

SOUTO, António Manuel Lopes de Oliveira. **Coerência e coesão textuais nos manuais de língua portuguesa de 10.º ano**. Vila Real: UTAD, dissertação de Mestrado, 2009.

TAVARES, Maria Andresen Sousa. **A antologia escolar no ensino do português**. Braga: Universidade do Minho, dissertação de mestrado (não publicada), 1987.

TAVARES, Maria Andresen Sousa (1989). A Transmissão Escolar dos Valores Literários. Os Textos Consagrados. In: Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa (orgs.), p. 91-124.

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

VAN DIJK, Teun. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**. v. 4, n.2, 249-283, 1993.

VILELA, Graciete; Duarte, Isabel Margarida & Figueiredo, Olívia. Metodologia do ensino do português. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (org.), **Novas Metodologias em educação**. Porto: Porto Editora (col. Educação), 227-261, 1995.