

Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores

Pedro Balaus Custódio

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

Os manuais escolares constituem hoje um lugar de referência no panorama dos materiais didáticos. Todavia, eles não são instrumentos exclusivos de ensino-aprendizagem e, como tal, os professores de todos os graus de ensino, sentem cada vez mais a necessidade de produzir materiais originais, de acordo com a especificidade das turmas em que leccionam, dos alunos a quem se dirigem e da rede de conteúdos e de competências que pretendem desenvolver.

Esta reflexão, breve a preambular, tece algumas linhas de orientação capazes de guiar os professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico na produção de materiais didáticos de Português.

Palavras-chave

Materiais didáticos, Manuais escolares, Ensino do português

Abstract

Nowadays, school handbooks are a reference in the overview of didactic materials. However, they are not the only instruments of the teaching-learning process and, frequently, the teachers of all the education degrees feel that it is very important to produce original materials, related to the kind of groups where they teach, according to the pupils with they work and also connected with the table of contents and abilities that they plan to reach. We intend to detail, briefly, some aspects that could guide the teachers in the production of didactic materials for 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

Key-words

Didactic materials, School handbooks, Portuguese teaching

1. Conceito de *material didáctico*

Genericamente, a história dos materiais didácticos remonta à própria história do livro e ao surgimento dos materiais impressos. Em Portugal, está por fazer uma *história do material didáctico* e, qualquer que seja o rumo desse trabalho no âmbito específico do Português, ele passará de modo obrigatório pelo indispensável papel das gramáticas e pelas cartilhas de leitura que deram forma ao ensino da Língua por mais de um século.

Os capítulos recentes da história destes materiais serão preenchidos, necessariamente, pelos manuais escolares que, enquanto instrumentos de recontextualização pedagógica se assumem como protagonistas no sistema de ensino-aprendizagem. São estas ferramentas de trabalho que têm hoje uma maior projecção nas actividades quotidianas dentro e fora da sala de aula, e em contexto multidisciplinar.

A sua importância é de tal forma decisiva que, entre nós, por exemplo, o Ministério da Educação produziu legislação específica no sentido de acreditar as entidades que avaliam os manuais escolares e de certificar estes utensílios pedagógicos.

A Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto, bem como outros diplomas posteriores, definem o regime de avaliação e adopção dos manuais escolares dos ensinos Básico e Secundário, com o objectivo de garantir a sua qualidade científica e pedagógica nos estabelecimentos de ensino e de assegurar a sua conformidade com as finalidades e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações em vigor. Em última instância, estas medidas de análise e de certificação visam testar a adequabilidade destes instrumentos e promover, de forma rigorosa e contextualizada, o sucesso educativo nas matérias para as quais estão destinados.

Esse enquadramento traduz-se num conjunto de regras que normativizam o processo de acreditação, e inclui uma moldura legal, prazos, critérios de validação, procedimentos de candidatura e formulários. Esta avaliação e certificação de manuais escolares, que pode ser prévia e/ou direccionada a textos já adoptados e em utilização nas escolas, implica a adopção de metodologias que permitam operacionalizar um determinado conjunto de procedimentos.

As preocupações em torno da *regulação* da qualidade dos produtos pedagógicos denotam a indisfarçável centralidade que estes instrumentos de navegação didáctica assumem no seio das actividades de aprendizagem. Também por essa razão, existem hoje importantes linhas de investigação que se debruçam sobre os papéis, funções e estatutos dos manuais escolares no sistema de ensino. Em Portugal, para além de inúmeros estudos pontuais, é de realçar o trabalho rigoroso e sistemático levado a cabo pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho sobre todas as questões que orbitam a esfera dos manuais escolares e, especificamente, as que dizem respeito ao ensino do

Português.

O conceito de material didáctico tenderá, naturalmente, a evoluir e a acompanhar os novos dispositivos de ensino e os recursos que a Escola disponibiliza e, sobretudo, a integrar os contributos que as T.I.C estão prontas a dar-lhe. Um material didáctico será, cada vez mais, um produto destinado ao ensino-aprendizagem, elaborado de acordo com princípios, critérios e finalidades que visam a facilitação e a eficácia pedagógica de conteúdos e a aquisição de novas competências. É também compreensível que as fronteiras deste conceito se dilatam, substancialmente, sendo consensual que a noção de material didáctico se aplique, cada vez mais, a um conjunto alargado de suportes, recursos e dispositivos capazes de mediar as actividades de ensino-aprendizagem.

2. Os manuais escolares: *um suporte de conhecimentos*

Por entre a quantiosa produção teórica respeitante aos manuais escolares, é obrigatório destacar-se o nome de Choppin (1992) cujos estudos sobre esta matéria, estabelecem quatro dimensões principais, à luz das quais se podem analisar estes *produtos*.

A primeira dimensão é enquanto *produto de consumo*, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas, dos contextos económicos, políticos e legislativos; a segunda, como *suporte de conhecimentos escolares*, emanados de um programa oficial, uma vez que ele se constitui como fiel depositário de «*connaissances et des techniques dont la société juge l'acquisition nécessaire a la perpétuation de ses valeurs et qu'elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations*».

Uma terceira perspectiva diz respeito ao manual enquanto veículo ideológico e cultural, que transmite um sistema de valores, uma ideologia e uma cultura determinada e, finalmente, uma quarta dimensão, enquanto instrumento pedagógico, o qual se apresenta «*(...) dans son élaboration comme dans son emploi, inséparable des conditions et des méthodes de l'enseignement de son temps*» (pp. 18-20).

Esta concepção do livro escolar enquanto *dispositivo pedagógico central* no processo de escolarização (Magalhães, 1999) está patente em vários documentos que regulam as suas funções. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo, no artº 41º-2, confere-lhe o relevante estatuto de «recurso educativo privilegiado».

Ora, o documento emanado pelo Ministério da Educação e que contém os critérios de apreciação/planos de análise dos manuais escolares portugueses¹, integra alguns dos princípios enunciados por Choppin (1992), nomeadamente quanto à *organização, método, informação e comunicação*. De facto, critérios como por exemplo: “2- *Desenvolve*

uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens; 3- Estimula a autonomia e a criatividade; 4- Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didácticos; 6- Contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de actividades de carácter prático/experimental; 7- Propõe actividades adequadas ao desenvolvimento de projectos interdisciplinares”, vão ao encontro da primeira dimensão enunciada por Choppin (1992), uma vez que pressupõe que este *produto de consumo* é orientado por políticas educativas definidas previamente, e onde se incluem os próprios conceitos de educação, de ensino-aprendizagem, de metodologia de trabalho, de valoração das componentes práticas e do envolvimento em projectos interdisciplinares.

Por outro lado, aspectos respeitantes à *Informação*, tais como: “1- *Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respectivo ano e/ou nível de escolaridade; 5- Promove a educação para a cidadania; ou 6- Não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências...*”, apelam visivelmente à terceira dimensão ou seja, àquela que diz respeito ao manual enquanto veículo de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura.

A análise destes materiais didácticos obedece, como é observável, a distintos critérios previamente definidos e considerados fundamentais. Por essa razão, uma parte substancial dos estudos produzidos neste âmbito tenta compreender como interagem esses materiais específicos, enquanto principal recurso didáctico, junto de quem com ele mais de perto trabalha: professores e alunos e, ainda, enquanto veículos com uma determinada função e intencionalidade educativa.

Na realidade, este é um dos materiais didácticos de maior duplicidade, uma vez que é válido para alunos e para professores, cumprindo assim diferentes objectivos, consoante se trate do ponto de vista de um e/ou de outro.

3. A produção de outros materiais didácticos de Português

Todavia, a noção de material didáctico não se deve circunscrever nem reduzir ao *manual escolar*. A maioria dos professores do Ensino Básico vai sempre mais além e sente, cada vez mais, a necessidade de produzir novos materiais que traduzem de forma reflectida e consistente as suas exigências didácticas. Infelizmente, o ritmo de trabalho a que os professores estão hoje sujeitos e as solicitações de *uma escola a tempo inteiro*, retiram-lhes o tempo indispensável para desenvolverem materiais mais consentâneos com as suas experiências lectivas.² Alguns estudos sobre a utilização dos livros escolares revelam-nos que muitos docentes, perante a impossibilidade de produzirem materiais originais, recorrem, amiúde, a outros manuais para além do adoptado pela escola, numa

espiral interminável de *reprodução* de práticas e de rotinas pedagógicas.

Não obstante essas limitações, há um número crescente de professores que insiste em produzir os seus próprios materiais. Ora, é no seguimento dessa preocupação que gostaria de enunciar, concisamente, alguns critérios adicionais e/ou específicos no tocante à produção de materiais escolares de Português para o Ensino Básico.

As pistas a seguir enunciadas são, pois, resultantes do manejo de materiais didácticos destinados aos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e devem, portanto, ser perspectivadas neste âmbito mais restrito. Estas propostas constituem, tão-somente, uma sinopse preambular, estando, pois, incompletas quer quanto à estrutura, quer quanto à composição.

Eis, pois, alguns princípios básicos que julgo serem indispensáveis à produção de materiais escolares de Português, entendendo-se por material o vasto conjunto de recursos disponibilizados aos alunos, (para além do manual escolar, dos dicionários, prontuários, gramáticas, etc.), e onde se contam as fichas de trabalho, os guiões de leitura, as actividades de compreensão de texto, de interpretação, de análise, de resumo, de reconto, e outras que povoam as práticas didácticas quotidianas dos professores destes ciclos de ensino.

Por razões de coerência, e seguindo de perto a divisão adoptada pelo Ministério da Educação para os livros escolares, sugiro a seguinte tripartição dos critérios, em:

A – Estrutura e opções didácticas

B – Conteúdo

C – Forma

Assim, cada um destes domínios que compõem o material didáctico contém internamente um conjunto de critérios que importa cumprir no momento da selecção das pistas de trabalho e das opções didácticas: São eles, entre outros, os seguintes:

A – Estrutura e opções didácticas

- 1) Estrutura da unidade;
- 2) Conexões explícitas ao: Programa de Português; ao *corpus* representativo de leituras da Literatura para a Infância e Juventude; ao Plano Nacional de Leitura;
- 3) Selecção e/ou adopção de procedimentos didácticos facilitadores de: critérios de progressão; coerência da rede de conteúdos;
- 4) Natureza das actividades de incidência prática e/ou conceptual: desenvolvimento

de estratégias de compreensão / análise / inferência / activação de conhecimentos / antecipação de conteúdos / pesquisa de conteúdos / tratamento, selecção e organização da informação, reprodução, produção, mobilização de conhecimentos prévios, localização, recolha, selecção, interpretação, etc.

- 5) Identificação das fontes de autoria do texto; obra; casa editora; integridade do texto (versão completa vs. adaptações); uso contextualizado de glossário; adequação do texto ao tema da unidade;
- 6) Objectivos específicos do material: ligação e/ou cruzamento entre as actividades propostas e as finalidades a atingir;

B – Conteúdo

1) Equilíbrio dos domínios nucleares da disciplina e desenvolvimento das competências de:

- Compreensão do oral;
- Expressão do Oral;
- Leitura,
- Escrita;
- Conhecimento explícito da língua;

2) Tipos e actividades de leitura e de escrita; géneros textuais;

2) Desenvolvimento da consciência linguística dos alunos;

3) Informações biográficas e bibliográficas;

4) Cotejo das experiências pessoais dos alunos com o universo textual;

5) Estímulo à autonomia, criatividade e recurso a estratégias de interdisciplinaridade;

6) Intertextualidade;

C – Forma

- Correção didáctica das actividades e tarefas: modos de formulação de questões; competências envolvidas nas perguntas; riqueza das sugestões de compreensão de texto; natureza das propostas relacionadas com o CEL;
- Correção linguística dos enunciados;
- Clareza, concisão e adequação das perguntas, tarefas e propostas de trabalho;

As linhas de análise aqui expostas não assumem, obviamente, um carácter cumulativo, uma vez que a distinta natureza de cada um dos materiais didácticos depende dos objectivos, das competências a desenvolver e dos desempenhos que se pretendem atingir com as actividades sugeridas. Assim, nenhum material didáctico poderá ser tão composto que englobe todas as sugestões e/ou opções metodológicas e conteúdos à disposição do professor.

Uma das principais tarefas de quem elabora um material didáctico principia por uma selecção rigorosa e contextualizada dos aspectos que, de acordo com as finalidades, devem presidir à sua produção. Só desse modo se garante que esse recurso reúne um conjunto significativo de características que o tornam apelativo, estruturado, funcional e, sobretudo, adequado às exigências da unidade didáctica em estudo numa determinada etapa das aprendizagens.

Assim, e quanto à **Estrutura e opções didácticas**, considera-se que nenhuma actividade elaborada pelo professor se deve abster de preocupações respeitantes à ligação ao Programa da disciplina e ao *corpus* de leitura consignado pelo mesmo.

Este aspecto, embora consensual, não está isento de algumas imprecisões uma vez que, por vezes, os professores (por razões distintas) elaboram alguns materiais tendo como campo de referência outros já existentes, emulando a sua estrutura sem, todavia, prestarem atenção mais detalhada ao documento orientador que regula e orienta as práticas: o *Programa de Português*. Este dado é tanto mais relevante quanto sabemos os perigos em que a navegação pedagógica incorre quando o trabalho de orientação é realizado através da aproximação exclusiva aos manuais e do afastamento das linhas programáticas, como referem Zabalza (1992) e Aran (1996).³

É por essa razão que a produção de qualquer material de Português está sempre dependente da consulta prévia do documento matricial que estabelece as competências, os objectivos e os conteúdos para determinado ano de ensino.

É ainda essencial que o professor se deixe conduzir por critérios de elevada qualidade na selecção dos textos que servem de suporte aos materiais didácticos, devendo escolher, sempre que as finalidades assim o exijam, enunciados representativos da literatura para a infância e juventude e outros textos de reconhecido mérito literário, por entre a vasta oferta de clássicos portugueses e/ou estrangeiros. Parte substancial dessa tarefa está hoje bastante facilitada pela base de dados disponibilizada pelo *Plano Nacional de Leitura* que, sem dúvida alguma, constitui uma acervo valioso e imprescindível a professores, alunos e encarregados de educação.

De igual modo, parece-me relevante que o professor principie por um trabalho de planificação, ainda que básica e sucinta, permitindo assim que o material produzido siga orientações precisas relativamente às metodologias de estudo e de trabalho, aos procedimentos didácticos que põe em jogo, como é o caso, por exemplo, de critérios de progressão nas actividades de compreensão de texto, de interpretação, de desenvolvimento das competências e/ou de conhecimento explícito da língua, de coerência e de adequação dos conteúdos declarativos em causa, e mesmo da tipologia das actividades sugeridas, quer se trate de inferências, de conclusões, de comentários, de interpretação, de análise, de reprodução, etc.

Outro aspecto primordial que durante muitos anos foi, não raro, negligenciado (por desconhecimento e/ou descuido ou, ainda, por pretensa comodidade didáctica) diz respeito a questões de identificação de autoria dos textos transcritos, e à sua integridade, por vezes muito truncada e/ou adaptada. Esse desvirtuamento, para além de fragilizar a integridade textual, adultera também os níveis de compreensão dos enunciados e estrangula a sua coesão interna, retirando-lhe e/ou comprometendo, tantas vezes de modo severo, as suas identidade e/ou estrutura e intencionalidade comunicativa. Essas amputações contribuem ainda para a opacidade dos esquemas narrativos e estruturais que os textos encenam e inviabilizam, consequentemente, a construção de sentidos por parte dos alunos.

Esta inquietação está hoje, aliás, manifestamente presente nos *Programas de Português do Ensino Básico* que, sobre esta matéria, aconselham o uso de versões integrais⁴, desaconselham as adaptações e prescrevem critérios de rigor na adopção, escolha e selecção de textos de autor.

Creio ainda que muitos textos, sejam eles ponto de partida ou de chegada para as actividades desenvolvidas, carecem por vezes de pequenos glossários que devem ser encarados pelos professores como preciosos auxiliares didácticos não apenas do seu trabalho mas, sobretudo, do desenvolvimento e enriquecimento lexical dos alunos, em especial junto das faixas etárias mais jovens.

Esta opção metodológica não invalida outros procedimentos de trabalho igualmente legítimos, como é o caso da consulta de dicionários, de prontuários, e/ou a realização de outras tarefas que envolvam maiores componentes de pesquisa de informação, como por exemplo, o uso das tecnologias de informação e de comunicação. Mais uma vez, essas *decisões didácticas* estão nas mãos do professor e devem ser tomadas em função das finalidades e das metodologias que melhor servem o material em causa.

Por último, e ainda sobre este aspecto, importa salientar que a harmonização interna do próprio material ganha também com a adequação do tema do texto à unidade e/ou ao

conteúdo em apreço. Convém, portanto, (salvo excepções noutra sentido) um assinalável padrão de coerência entre os temas do texto, as actividades propostas, as sugestões temáticas no domínio da produção escrita, de modo a que se efectivem realmente as aprendizagens essenciais. Só dessa forma o professor terá garantias de que as actividades que propõe estão em sintonia com os descritores de desempenho previstos e em alinhamento com as competências que pretende fomentar com os referidos exercícios.

No que toca ao plano do **Conteúdo**, merece redobrada atenção o *equilíbrio* das competências nucleares da disciplina que constituem, por assim dizer, as traves-mestras de todas as actividades de ensino-aprendizagem: *a Compreensão do oral; a Expressão do Oral; a Leitura, a Escrita e o Conhecimento explícito da língua.*

Com a finalidade de produzir materiais de estrutura e composição diversificadas convém que o professor enriqueça as propostas, lançando mão de actividades diversas e pertencentes a domínios e competências distintas, possibilitando, assim, o enriquecimento das tarefas que os alunos levam a cabo.

Outro lugar de destaque vai para os tipos de actividades que os materiais solicitam, nomeadamente as de leitura e de escrita que devem assumir uma inquestionável centralidade, primando pelo justo equilíbrio e concorrendo para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos e para o reforço das estratégias de enriquecimento vocabular, entre outras finalidades.

Julgo ser também relevante nestes dois ciclos de ensino a familiarização gradual com aspectos (breves mas elucidativos) de natureza biobibliográfica dos autores em estudo, bem como de sugestões de outros textos e/ou obras por eles produzidos. Este hábito, simples e didacticamente apurado, incutirá nos alunos, de modo gradual, a noção de património literário e cultural - um valor de referência capital em qualquer sistema de ensino.

Por fim, importa mencionar ainda um outro critério de presença obrigatória e que diz respeito à *autonomia* dos alunos. Visando esse objectivo, os professores devem incentivar a realização de tarefas que apelem à criatividade, ao cotejo do mundo do aluno com as referências textuais e, obrigatoriamente, ao cruzamento com outros saberes disciplinares.⁵

Esse desígnio, de que o Programa de Português faz particular eco, comporta uma opção didáctica de enorme rentabilidade, uma vez que permite um alargamento de competências que ultrapassam, significativamente, a rede de conteúdos e de desempenhos no âmbito do Português.

É conveniente, pois, que o professor habitue os seus alunos a actividades de índole comparativa, a tarefas que envolvam raciocínios lógicos mais elaborados, a empreitadas

de crescente complexidade intertextual, dando assim os primeiros passos para um trabalho que conhecerá outras etapas nos ciclos de ensino seguintes.

No plano da **Forma**, convém realçar o cuidado e o rigor que devem presidir à elaboração destes materiais e onde pontificam, certamente, o aperfeiçoamento didáctico das tarefas, a correcção linguística dos enunciados, a precisão terminológica, a objectividade, a concisão e a clareza das questões formuladas, a ausência de sentidos dúbios, de formulações equívocas, e outras imprecisões que afectam a comunicação pedagógica e podem comprometer seriamente a nitidez dos materiais escritos.

Nunca poderemos perder de vista que há diferentes competências que estão envolvidas em cada uma das perguntas e que elas se traduzem numa pluralidade de registos que importa respeitar, como é o caso das que tocam a compreensão de texto, a produção escrita ou o desenvolvimento de conhecimento explícito da língua.

A terminar, convém ressaltar três aspectos importantes: o primeiro é que as sugestões aqui enunciadas devem ser tidas como meros *contributos* para a produção de materiais didácticos e, sobretudo, como *pontos de partida* para estudos mais aprofundados que tipifiquem, num registo de maior detalhe, as componentes necessárias à organização, elaboração e produção destes utensílios.

A especificidade, os objectivos e as competências envolvidas em cada um deles ditarão, sem dúvida, o modo como são estruturados. O próprio *género textual* condicionará os respectivos estudos e abordagens, bem como a maturidade de leitura e de escrita dos alunos a que se destinam os referidos materiais.

A segunda ressalva diz respeito à avaliação. Como se conclui destas palavras, excluí intencionalmente destas considerações os efeitos e os propósitos que muitos dos materiais cumprem neste aspecto. É consabido que uma parte substancial destes instrumentos visa finalidades respeitantes à avaliação das aprendizagens, quer em modelos formativos, quer finais e, desse modo, fornecem dados cruciais a professores e a alunos sobre a aquisição e desenvolvimento de competências e de desempenhos. Todavia, e dada a especificidade dessas metas e atendendo ao facto dessa componente envolver considerações que orbitam outras esferas de análise - que fogem ao âmbito restrito destas reflexões - optei por não as ponderar neste sucinto artigo.

Por último, não foram contempladas as preocupações com aspectos gráficos dos materiais, nomeadamente o uso de ilustrações que, neste ciclo de ensino, se reveste de particular importância. As apreciações sobre a natureza e as funções desses componentes, apesar de relevantes, desbordavam também os limites estreitos desta breve análise.

A finalizar, convém destacar que, cada vez mais, a *produção de materiais didácticos* será uma prioridade em todos os níveis de escolaridade, e no Básico em particular, não só pela

eficácia que eles podem trazer ao ensino-aprendizagem, mas também pela possibilidade de *personalização* que confere às estratégias e tarefas didácticas do professor.

A estrutura, composição e opções metodológicas adoptadas nos materiais conhecerá sempre remodelações constantes, não só pela multiplicidade de literacias envolvidas actualmente no ensino mas, também, pelas potencialidades dos novos suportes electrónicos, como é o caso do *software* educativo que, a breve trecho poderá revolucionar a forma como encaramos e produzimos materiais escolares.

Numa época em que se começam a dar os primeiros passos nos *manuais em linha*⁶, a *produção* de materiais didácticos enveredará por novos caminhos e abraçará desafios que, como habitualmente, deverão ser percorridos quer por alunos, quer por professores. Ora, ambos os intervenientes no processo educativo constituem parte interessada e são, em simultâneo, os que mais podem beneficiar com a rentabilidade destes recursos de estudo e de aprendizagem.

Bibliografia

- Apple, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Aran, A. P. (1996). *Materiales curriculares – cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Bento, M. C. L. (1999). Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M^a L. Sousa (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares (pp. 107-113)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Castro, R. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In R. V. Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares (pp.189-196)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Choppin, A. (1999). Les manuels scolaires- de la production aux modes de consommation. In R. V. Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares (pp. 3-18)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Dionísio, M. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual*

de Português. Coimbra: Almedina.

Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In R. V. Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Ministério da Educação, (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: M. E.

Raduan, M. & Trindade, C. (2007). *The internet meets the classroom. New Routes*. São Paulo: Disal. p.26-27.

Soares, M. B. (1996). *Um olhar sobre o livro didático*. Belo Horizonte: Presença Pedagógica

Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares. Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.

(Notas)

¹Vd. Grelha do Ministério da Educação

1) Organização e Método

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

2) Informação

- Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respectivo

- ano e/ou nível de escolaridade;
- Responde aos objectivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares;
- Fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se
- destina;
- Explicita as aprendizagens essenciais;
- Promove a educação para a cidadania;
- Não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências, ...

3) Comunicação

- A concepção e a organização gráfica (Caracteres tipográficos, cores, destaques,
- espaços, títulos e subtítulos, etc.) do manual facilitam a sua utilização e motivam o
- aluno para a aprendizagem;
- Os textos são claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos
- alunos a que se destinam;
- Os diferentes tipos de ilustrações (Fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas,
- etc.) são correctos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto.

4) Características materiais

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

² Cf. Apple (2002): "(...) o trabalho da classe docente está a tornar-se, cada vez mais, naquilo que os estudiosos do processo laboral denominam intensificado. Cada vez mais obrigações a cumprir, cada vez menos tempo para o fazer. Deste modo, existem poucas hipóteses para além de escolher material já preparado (...).

³ Este aspecto tem sido frequentemente referido em estudos sobre os manuais escolares, como é o caso, por exemplo, de Zabalza (1992) que concluiu que, quando planificam, os professores não trabalham directamente com os programas mas sim com os manuais. São eles que procedem à estruturação das aulas.

Aran (1996) afirma mesmo que «se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manear cerrada, sometién dose al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos» (p. 35).

⁴ Ministério da Educação, (2009), Programas de Português do Ensino Básico. Lisboa:M.E., pp.62.

⁵ idem, pp. 68-69: “Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita”.

⁶ Veja-se a iniciativa recente do grupo editorial Leya que desafiou os professores a participarem na elaboração de quatro manuais escolares através de um portal na Internet. O projecto, designado «Manual Escolar 2.0» visa a criação em linha de quatro livros escolares que serão editados para o ano lectivo 2010/2011, com o contributo dos professores. No portal www.manualescolar2.0.sebenta.pt estão disponíveis quatro áreas distintas correspondentes aos manuais escolares de Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, todos do 5º ano de escolaridade, e Português, do 7º ano.

Correspondência

Pedro Balaus

Escola Superior de Educação de Coimbra,

Praça Heróis do Ultramar – Solum

3030-329 Coimbra

balaus@esec.pt