

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LITERÁRIA
EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS:
ENTRE A LEITURA DE LITERATURA E O CONHECIMENTO GRAMATICAL

*Linguistic and Literary Education Practices in Portuguese Textbooks:
From Literature Reading to Grammatical Knowledge*

DOI: 10.14393/LL63-v40-2024-29

António Carvalho da Silva*

RESUMO: Neste texto, pretende-se divulgar um estudo sobre quatro manuais recentemente adotados no Ensino Básico Português. Os objetivos desta investigação apontam em duas direções: por um lado, avaliar as propostas de atividades de Educação Linguística e Literária desses manuais; por outro, discutir em que medida tais práticas constituem novas formas de perspetivar os domínios mais representativos da aula de Português: leitura e gramática. A oportunidade deste estudo e as razões da escolha dos manuais têm a ver com a implementação de novos documentos oficiais: as *Aprendizagens Essenciais*, implementadas em 2018. Ora, sendo os manuais um instrumento pedagógico peculiar, realizou-se uma análise de conteúdo de alguns dos seus capítulos, no sentido de determinar os fundamentos e as relações dos domínios da Educação Literária / Leitura e da Gramática. As conclusões apontam no sentido de formas inovadoras de praticar a leitura, ao passo que o ensino da gramática se mantém basicamente inalterado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino do Português. Manuais Escolares. Educação Linguística e Literária. Leitura. Gramática Explícita.

ABSTRACT: In this text, the intention is to disseminate a study on four textbooks recently adopted in Portuguese Middle School. The objectives of this research point is twofold: on the one hand, to assess the proposals for Linguistic and Literary Education activities in these textbooks; on the other hand, to discuss to what extent such practices constitute new ways of approaching the most representative domains of the Portuguese class, namely reading and grammar. The opportunity for this study and the reasons for choosing these textbooks are related to the implementation of new official documents: *Aprendizagens Essenciais*, disclosed in 2018. Given that textbooks are a unique pedagogical tool, a content analysis of selected chapters was carried out to determine the foundations and relationships of the domains of Literary Education / Reading and Grammar. The conclusions point towards innovative forms of practicing reading, while grammar teaching remains basically unchanged.

KEYWORDS: Portuguese Teaching. School Textbooks. Linguistic and Literary Education. Reading. Explicit Grammar.

* Doutoramento em Metodologia do Ensino do Português pela Universidade do Minho. Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd – UMinho). ORCID: 0000-0002-1669-5033. E-mail: acsilva(AT)ie.uminho.pt.

1 Introdução

Como evidencia o título deste artigo, pretende-se, com a análise de manuais, refletir acerca das práticas de Educação Linguística e Literária que, nos tempos mais recentes, se realizam no quadro do ensino do Português e, em específico, através das propostas de ensino da língua e da literatura que os novos manuais em uso desenvolvem (desde 2023).

Com o intuito de chegar à compreensão global da estrutura e da natureza das aulas de Português, escolheram-se para objeto de estudo quatro manuais escolares [ME] do 9º ano de escolaridade, adotados a partir do ano letivo de 2023/2024. Esta escolha justifica-se porque, à medida que são adotados, os livros didáticos de Português do 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) vêm sendo objeto de análise e de reflexão, sobretudo nas duas últimas décadas (SILVA, 2008; 2016; 2017), não só em virtude da publicação e da adoção desses manuais (entre 2003 e 2005; de 2013 a 2015; de 2021 a 2023), mas ainda por causa da aplicação de novos documentos reguladores do ensino da língua: o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, em 2001; as *Metas Curriculares de Português*, em 2012, e, mais recentemente, as *Aprendizagens Essenciais de Português*, de 2018.

Neste contexto, analisar estes livros, justifica-se não só pela introdução de novos manuais nas escolas (2023/2024), mas também porque estas edições renovadas já integram as diretrizes das *Aprendizagens Essenciais* [AE] (de 2018)¹. Além disso, os textos reguladores citados definem um novo domínio do ensino da língua (a Educação Literária [EL]) que, de algum modo, pretende recolocar noutra perspetiva a leitura de textos literários. Ora, um dos objetivos deste artigo afirma-se através das práticas de Educação Linguística e Literária que são realizadas e definidas nos diversos ME. Convém também determinar que se segue aqui, em termos específicos, a visão peculiar de Lomas (2003, p. 15) sobre a Educação Linguística e Literária, a confrontar com as propostas possivelmente existentes nos manuais:

Se o ensino da língua se deve orientar para favorecer a aprendizagem, pelos alunos, das habilidades comunicativas, então é bastante óbvio que não é suficiente a aprendizagem (amiúde efémera) de um saber linguístico que por si só não garante a melhoria das capacidades de uso expressivo e

¹ Os quatro manuais do 9º ano que selecionamos para este estudo ostentam todos, logo na capa, os dizeres: “De acordo com as APRENDIZAGENS ESSENCIAIS”.

compreensivo. [...] então a educação linguística e literária nas aulas deve contribuir sobretudo para os ajudar a saber fazer coisas com as palavras [...].

Se, na perspetiva de Lomas (2003), as aulas de língua e de literatura têm como intuito desenvolver nos alunos competências comunicativas, para que saibam “fazer coisas com as palavras”, então, a seu modo, também este estudo sobre ME do final do Ensino Básico tenciona avaliar em que níveis as novas perspetivas teóricas e didáticas da Educação Linguística e Literária contribuem (ou não) para aprimorar os usos escritos e orais da língua.

Tendo em mente estas ideias e na sequência da introdução, desenvolve-se este ensaio em mais quatro partes fundamentais. Já de seguida (2), procede-se à explicação teórica dos conceitos de Educação Linguística e Literária, procurando, em relação à última, comprovar o que dizem os ME sobre os conceitos de Leitura e de EL. Fechada a discussão teórica, define-se a metodologia de trabalho (3) utilizada na descrição e análise dos ME (em específico quanto aos livros do professor). Neste momento, também se explicam os critérios para a fixação do *corpus* dos manuais a estudar, após avaliação e certificação. Entretanto, no ponto central deste estudo (4), apresenta-se a análise e a discussão das várias dimensões analíticas dos manuais: por um lado, descreve-se o estatuto da EL e da Leitura nos livros do professor; por outro, avalia-se a perspetiva de abordagem da Educação Linguística (e/ou da Gramática) nos vários manuais, fazendo referência ao modo como este domínio surge representado nos manuais escolares (na versão do professor)². No final do texto (5), tecem-se algumas considerações avaliativas em torno dos novos manuais de Português, procurando registar as conclusões. A encerrar, surgem os agradecimentos e as referências bibliográficas.

Por fim, é necessário ressaltar que, sendo este um estudo exploratório (o primeiro sobre manuais de Português de 2023), pretende-se neste texto, antes do mais e como sugere o seu subtítulo, começar a definir o estatuto e a natureza da leitura e da gramática, no âmbito da Educação Linguística e Literária e no quadro das atividades textuais presentes nos livros de Português recentemente certificados e adotados. Neste contexto, é necessário ter em conta que, há mais de duas décadas, o manual (digital) se vem tornando num instrumento com pleno

² A opção, neste estudo, pelos manuais do professor justifica-se pelo facto de estas versões serem muito mais completas em termos de dados que podem ser objeto de análise, como, por exemplo: orientações de leitura de textos, sínteses de informações diversas disponibilizadas ao professor, soluções de questões e de exercícios.

poder para definir os domínios do ensino da língua, as formas ou métodos de ensino, os conteúdos a ensinar, as atividades a desenvolver pelos alunos e, até, os moldes da avaliação.

Poder-se-ia afirmar, recuperando o título de uma monografia sobre a história do ensino do Português (Carvalho, 2011): “O Ensino do Português: como tudo [re]começou”.

2 (In)definição do campo da educação linguística e literária

Ao consultar os novos ME do 9º ano de escolaridade (adotados em 2023/2024), um dos aspetos que imediatamente chama a atenção é a centralidade do domínio da EL. Esta nova área do Português constitui, aliás, o núcleo duro de todo o ensino da língua e da literatura, dele dependendo, inclusive, a estruturação e a promoção das restantes competências verbais, isto é, o saber ouvir/falar e o saber ler/escrever.

Assim, delimitar o campo da EL é, segundo um dos teóricos da Educação Linguística e Literária (LOMAS, 2003), uma tarefa complexa, que não se limita à mera definição da “Competência literária” como a “Capacidade de produção e compreensão de textos literários” (p. 19), mas implica a delimitação de múltiplas dimensões da EL (p. 20-21)³, a saber:

De igual modo, quem quer que tenha ensinado literatura sabe que, entre os professores, convivem diferentes entendimentos da educação literária [...]: desde aqueles que orientam a educação literária para o conhecimento académico do devir histórico de obras, autores e movimentos literários, até àqueles que utilizam o texto literário como pretexto para o comentário linguístico de alguns fragmentos poéticos ou narrativos; desde aqueles que insistem em que o essencial é fomentar a aquisição de hábitos de leitura e de competências de leitura entre crianças, adolescentes e jovens [...].

Se a EL tem esta dupla faceta, tal significa ainda que os diferentes géneros textuais deverão ocupar uma posição equilibrada na aula de Português, isto no dizer de Vilela, Duarte e Figueiredo (1995, p. 249): “Uma pedagogia da leitura exige o contacto com a maior variedade de textos possível [...]. / Mas, de entre os vários textos a estudar, terão sempre lugar

³ Este autor (Lomas, 2003, p. 20) faz uma afirmação idêntica quanto às duas dimensões da Educação Linguística: “Quem quer que tenha ensinado língua sabe que, em certas ocasiões, nas aulas, a aprendizagem linguística se orientou, de forma quase exclusiva, para o conhecimento formal do sistema da língua, em detrimento de outras aprendizagens orientadas para o domínio dos usos comunicativos mais habituais na vida das pessoas (escutar, falar, ler, entender e escrever).”

privilegiado, [...], os de índole literária. Por um lado, se a aula de LM está aberta à pluralidade de discursos, tal significa também aberta ao discurso literário”.

Assim entendida, em termos teóricos, a EL, convém igualmente perspetivar pedagógica e didaticamente a leitura de textos (literários), para se enquadrar esse domínio no contexto escolar. Neste âmbito, Duarte (2001, p. 26) estabelece uma articulação pertinente entre ensino da língua e da literatura, pondo em foco a primazia da EL:

Por último: estudar a língua em todas as suas manifestações e vertentes significa, também, ler e trabalhar textos literários. É tarefa da escola dar uma educação literária básica, que deve ser iniciada até ao 9º ano [...]. Acredito que há toda a vantagem didáctica em cruzar ensino da língua com ensino da literatura e que ficarão definitivamente mais pobres aqueles a quem o contacto com o literário for negado pela escola.

Por conseguinte, a EL é, neste quadro, a forma singular de enriquecimento nos saberes da língua e da linguagem, da cultura e da literatura, pelo que os textos reguladores e os ME também fazem questão de destacar os objetivos de contacto com o texto literário. Nessa medida, as AE do 9º ano sublinham:

Em concreto, no 9º ano de escolaridade, a aula de Português estará orientada para o desenvolvimento da: / [...] /

- competência da leitura centrada predominantemente em textos de divulgação científica e em textos de natureza argumentativa de géneros como a recensão crítica e o comentário;
- educação literária com aquisição de conhecimento de aspetos formais específicos do texto poético e do texto dramático, com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética.

(Ministério da Educação, 2018, p. 3)

Perante tais definições dos textos oficiais, torna-se claro que os objetos da Leitura e da EL são distintos: se aquela se dedica à decifração de textos não literários (como os textos de divulgação científica), já a EL está voltada para o conhecimento e a interpretação de textos de géneros literários (textos narrativos, poéticos ou dramáticos). Mesmo que esta distinção seja questionável (na medida em que também os textos literários são submetidos a processos de leitura), a verdade é que a leitura de literatura e a EL contribuem, de modo mais significativo, para a formação do leitor (literário), pela criação de hábitos e atitudes de leitura.

A confirmar tais visões encontram-se os objetivos definidos pelas AE, tanto para a Leitura (Ministério da Educação, 2018, p. 6) – “Ler em suportes variados textos dos géneros: textos de divulgação científica, recensão crítica e comentário.”, quanto para a EL – “Ler e

interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, um auto de Gil Vicente, narrativa (uma) e poemas (nove poemas de oito autores)” (Ministério da Educação, 2018, p. 8).

Neste contexto, é de estranhar que os quatro manuais estudados não estabeleçam, nas atividades analisadas, uma diferença clara entre Educação Literária e Educação Linguística (que nem referida é, aliás), mas sobretudo entre EL e Leitura, sendo assim difícil diferenciar, muitas vezes, questões de Leitura e/ou de EL.

Em síntese, é precisamente este instrumento “polifónico” (Choppin, 1999, p. 8) que estudaremos, definindo a metodologia de investigação, analisando e discutindo os dados recolhidos e organizados a partir da leitura crítica de quatro ME de Português.

3 Metodologia de pesquisa

Depois de, previamente a este ponto e na fundamentação teórica, definirmos o objeto de estudo e os tópicos de análise deste texto (da Educação Linguística à EL), comprovamos, acima de tudo, a evidente dificuldade, dos autores dos manuais, em distinguir a EL da Leitura (prática ou crítica). Ao mesmo tempo, numa primeira análise global dos quatro manuais, verificamos também que, ao nível das dimensões teóricas que se definem no estudo dos vários géneros textuais, os domínios da EL e da Leitura parecem confundir-se num único.

Na verdade, as atividades associadas aos diferentes textos incluem sempre questões sobre EL e Leitura (em conjunto), não se separando, para cada género textual, aquilo que seja do âmbito da EL daquilo que se enquadra no domínio da Leitura. Em todo o caso, é possível perceber com clareza que, para estes autores, a Leitura está para os textos não literários (textos de divulgação científica, no caso do 9º ano), assim como a EL está para as obras literárias (a saber, *Os Lusíadas* ou o *Auto da Barca do Inferno*, nestes manuais).

Deste trabalho de pesquisa, importará, pois, retirar ilações relevantes sobre uma possível conjugação de atividades dos domínios da Leitura e da EL, concluindo também sobre qual a verdadeira natureza dos géneros textuais literários e não literários. Perante esta finalidade e admitindo que os domínios da Leitura e/ou da EL são, antes de mais, determinados pelos textos trabalhados na aula de Português e pelas abordagens sugeridas nos manuais, inicia-se agora a discussão em torno da metodologia de trabalho, em particular naquilo que se

refere à fixação das principais dimensões de estudo e de análise dos quatro manuais do 9º ano de escolaridade, em uso nas escolas portuguesas desde 2023/2024.

Ora, como de seguida melhor se explica, em termos de questões metodológicas, este ponto divide-se em mais duas secções: por um lado, a da definição dos métodos de recolha de dados, precedidos da delimitação do *corpus* de análise e das categorias de estudo nos manuais; por outro, a da realização da análise de conteúdo, seguindo os procedimentos analíticos da metodologia de Bardin (2004). Assim sendo, neste ensaio, será a análise de conteúdo que permitirá atingir a sua finalidade: determinar, na prática, as áreas da Educação Linguística (ou no domínio da Gramática, como é designado nos manuais) e da EL, isto é, na EL e na Leitura, que se distinguem e/ou conjugam nas atividades textuais sugeridas pelos manuais.

Assim sendo, à dificuldade de delimitar os domínios verbais próximos da competência leitora vem associar-se a polivalência do conceito de “manual escolar” (ou “livro didático”, segundo a terminologia brasileira), não só porque existem vários tipos e formas de manual, mas também porque, hoje em dia e cada vez mais, se especializam as modalidades de livro do professor e caderno do aluno, que apresentam diferenças significativas. Entre outros aspetos a salientar, é de sublinhar o facto de os ME, segundo Castro (1999, p. 191), se constituírem, no domínio escolar, como um “texto ‘totalizante’ – [pois] o ‘livro de Português’ é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma, o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português.”

Nesta perspetiva e porque queremos perceber, de facto, o que é a disciplina de Português e a aula de língua materna, não há outra saída senão a avaliação sistemática da organização, dos conteúdos e dos métodos das antologias (onde se encontram os géneros textuais), das gramáticas (onde se articulam as áreas e os conteúdos gramaticais), enfim, dos cadernos de atividades, nos quais, hoje em dia, se propõem exercícios gramaticais diversos.

Este estudo empírico segue tal perspetiva, tendo, portanto, esse enquadramento, e procurando cumprir uma série de operações de seleção dos manuais e das atividades aí escolhidas, num conjunto de dimensões de análise por que pode ser descrito e analisado o livro de Português – que representa os domínios fundamentais da disciplina de língua materna.

Em termos das metodologias, delimitam-se, nas secções seguintes, a metodologia de recolha de dados e a de análise de conteúdo. Na primeira, explicam-se os critérios que

justificaram a seleção dos ME, justificando as razões da escolha das sequências didáticas (SD)⁴. Na segunda, partindo dos preceitos de Bardin (2004), explica-se a metodologia da análise de conteúdo, nas suas dimensões e categorias emergentes.

3.1 Metodologia da recolha de dados

Antes de discutirmos, em específico, a metodologia da recolha de dados, cremos ser necessário explicitar os principais critérios que presidiram à constituição do *corpus* de análise: um conjunto de manuais escolares que nos permitirão pôr em prática as dimensões e as categorias analíticas emergentes deste estudo.

Convém, igualmente, sublinhar que os manuais do 9º ano escolhidos pelas escolas em 2023/2024 são adotados por um período de três anos. É natural, por conseguinte, que estes manuais apresentem novidades tanto na forma, quanto no conteúdo e, no fundo, possam eventualmente conduzir a novas práticas pedagógicas.

Ora, de um universo de cinco manuais certificados e disponibilizados pelas editoras para adoção no 9º ano, escolhemos quatro manuais de editoras distintas, acabando por excluir apenas um manual: *Palavra-Chave 9* da Porto Editora⁵.

Os manuais escolares disponíveis para adoção no ano letivo de 2023/2024 podem consultar-se no site da Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação⁶. Aí se encontram as listas de manuais escolares para os anos letivos seguintes, elencados por editoras, por ciclo de ensino, por ano de escolaridade e por disciplina ou área curricular.

No caso dos livros de Português do 9º ano, existem cinco manuais de quatro editoras diferentes, sendo dois deles da Porto Editora. Assim, foi necessário optar por um dos manuais dessa editora, os quais, na verdade, apresentam muitas semelhanças nas secções iniciais (apresentação, unidade 0 e projeto de leitura) e nas unidades didáticas (UD) fundamentais

⁴ Uma SD é um conjunto estruturado de conteúdos e de atividades, constituído por um texto de base e desenvolvido em várias secções interligadas e dedicadas aos diversos domínios da aula de Português: Educação Literária, Leitura, Gramática, Escrita e Oralidade (normalmente por esta ordem).

⁵ A razão da exclusão deste manual radica no facto de não podermos estudar dois manuais da mesma editora.

⁶ Cf. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/manuais_-_3o_ciclo_-_ano_letivo_20232024.pdf – este é o link da Direção-Geral da Educação português onde se podem consultar as listas de manuais escolares para 2023/2024.

(unidade 1 – Textos narrativos; 2 – *Auto da Barca do Inferno*; 3 – *Os Lusíadas*; 4 – Texto poético), terminando ambos com um Apêndice gramatical.

Tendo presente o facto de esses dois manuais serem muito semelhantes e incluírem um Caderno do aluno (com atividades gramaticais), selecionamos o manual *Livro Aberto 9*, sobretudo por se aproximar da estrutura dos restantes três manuais escolhidos e elaborados por outras editoras. Após estas operações, acabamos por constituir o seguinte *corpus* de análise, onde se integra não só o Livro do professor, mas também o Caderno do aluno:

Quadro 1 – Manuais e Cadernos que constituem o *corpus* de estudo

Sigla	Nome do manual	Nome do caderno	Páginas	Editora
M1	<i>A Par e Passo 9</i>	<i>Caderno de atividades</i>	288 + 72 p.	Asa/Leya
M2	<i>Livro Aberto 9</i>	<i>Caderno de atividades</i>	273 + 80 p.	Porto Editora
M3	<i>Mensagens 9</i>	<i>Caderno de atividades</i>	328 + 128 p.	Texto/Leya
M4	<i>O Mundo em Palavras 9</i>	<i>Caderno de atividades</i>	320 + 127 p.	Raiz Editora

Fonte: elaborado pelo autor.

Sublinhe-se que, para este estudo, usando o critério da seleção de manuais de editoras distintas, optamos por escolher quatro livros do professor e quatro cadernos do aluno⁷.

Todavia, os manuais incluem, na sua estrutura global, um conjunto de secções que os tornam, segundo Choppin (1999, p. 8), como já referimos, um instrumento “polifónico”, porque composto pelos mais diferentes materiais, tanto impressos, quanto digitais.

Na verdade, se tomarmos como exemplo o manual *Mensagens 9* (da Texto Editores), verifica-se que, para além do livro do professor (328 p.), núcleo central à volta do qual se aglutinam todos os outros cadernos auxiliares ou “satélites” (CASTRO, 1999, p. 190), integram o chamado *Dossiê do professor* sete brochuras, perfazendo mais 278 páginas⁸. A estes acrescentam-se também três outros livros: um *Caderno de atividades* (na versão do professor, com 128 p.); um *Caderno de fichas de Português língua não materna* (documento orientador exclusivo do professor, 16 p.); e ainda um caderno explicativo da organização do manual e da

⁷ Neste artigo sobre manuais escolares não será dada muita atenção aos Cadernos do aluno, por esse não ser o objeto central de estudo e sobretudo por razões de espaço disponível para este texto.

⁸ Esses sete complementos pedagógicos, que constituem o chamado *Dossiê do professor*, são: o projeto *Mensagens*; Ensino digit@l; Documentos de referência, planificações e planos de aula; Fichas/Questões de aula; Testes de avaliação; Ensino diferenciado; Avaliação por rubricas; Outros materiais.

“aula digital” (de 12 p.), de que são citados 27 itens distintos, disponibilizados ao professor na versão digital do manual.

3.2 Metodologia da análise de conteúdo

Tendo explicitado o processo de constituição do *corpus* e definido os principais critérios para a recolha de dados, esta fase permite-nos comparar os manuais como um todo e, ao mesmo tempo, distinguir os domínios do ensino da língua (EL e Leitura; Educação Linguística e Gramática), para, finalmente, analisar certas dimensões, como as relacionadas com textos, conteúdos, atividades, objetivos e operações linguísticas.

Perante estes elementos, a metodologia de análise deste estudo estará organizada nas dimensões seguintes, que têm por base a teoria da análise de conteúdo de Bardin (2004)⁹: a) diferenciar os domínios associados à Educação Literária e à Educação Linguística, discutindo questões relativas ao ensino da Leitura e da Gramática; b) caracterizar as atividades de Leitura e de Gramática, distinguindo conhecimentos declarativos (saber) de instrumentais (saber fazer); e c) concluir acerca de novas perspetivas de entender a Educação Literária e a Leitura.

Se, nestas dimensões, o manual se apresenta como objeto de estudo e de análise, esta discussão levará a compreender melhor a sua natureza e as suas funções pedagógico-didáticas. No quadro da metodologia de análise, há que definir também, como elementos fundamentais, os objetivos que irão nortear toda a pesquisa e a análise documental dos manuais selecionados. Neste contexto e tendo em consideração a finalidade global de fundamentar a organização interna dos livros de Português, definiram-se estes três objetivos específicos: a) determinar a natureza da EL e da Leitura nos quatro manuais escolares; b) discutir a identidade da Leitura de textos não literários, em géneros textuais específicos; e c) definir a natureza dos domínios da EL, da Leitura, e da Gramática.

Perante estes objetivos e as respetivas categorias de análise, chegaremos a uma melhor compreensão da natureza e das funções destes novos manuais. Entretanto, ao explicitar as categorias de análise, a primeira dimensão que definimos tem a ver com a leitura de textos (não) literários e, sobretudo, com a relação dos domínios da EL e da Leitura, cujas possibilidades

⁹ Segundo Bardin (2004, p. 89), são três “as diferentes fases da análise de conteúdo”, a saber: “1) a pré-análise; / 2) a exploração do material; / 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

de articulação são as seguintes: a) a integração indiferenciada das atividades de EL / Leitura, feitas normalmente a partir de um género textual literário; e b) a distinção entre as questões de EL e as de Leitura, associando-se estas últimas a textos de géneros não literários.

Mesmo não abarcando todas as possibilidades de leitura, nem analisando os ME sob todas as perspetivas, nem sequer estudando em pormenor, neste artigo, os cadernos de atividades do aluno, a verdade é que, paulatinamente, nos aproximamos da compreensão global dos ME nas suas quatro dimensões: como produto de consumo, como suporte de conhecimentos escolares, como veículo ideológico e sobretudo como instrumento pedagógico (Cf. Choppin, 1992 *apud* Custódio, 2009, p. 149-150). Assim chegamos a uma visão mais completa e crítica destes livros didáticos, que são, cada vez mais, uma tecnologia digital, assunto que também carece de uma próxima análise particular.

4 Apresentação e discussão dos resultados

Tendo por base a síntese das dimensões analíticas levada a cabo no ponto 3, inicia-se agora, verificando previamente como os manuais (não) definem os domínios da língua (EL e L), a apresentação de alguns dados relativos a cada uma delas, em três alíneas distintas: na primeira, discutem-se questões em torno da Educação Literária e dos textos literários que ela abarca; na segunda, analisa-se a Leitura de textos não literários, sendo que a Leitura está para os textos não literários, assim como a EL está para os literários; por fim, na terceira secção, debate-se a Educação Linguística e as atividades relacionadas com o domínio da Gramática.

Importa sublinhar, entretanto, que os quatro manuais analisados dizem seguir de perto as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018), em relação às quais afirmam estar de acordo, ao passo que, quanto aos domínios linguísticos da aula de Português, não sugerem qualquer definição, sendo universal a distinção e/ou proximidade entre Leitura e EL.

De facto, o que se apresenta como questionável é que os manuais em causa não explicitem o conceito de Leitura nem o de EL, enumerando apenas, sucessivamente, como acontece no manual M1 (p. 26), objetivos da EL e da Leitura, na margem lateral das páginas: “EL1 Leitura de textos de diferentes autores e géneros”; “L3 Sentido global de um texto”. Há outros processos de referenciação dos domínios que, embora próximos, importa exemplificar.

Por exemplo, no M1 (p. 2-9), ao longo do índice geral, os dois domínios surgem agrupados (“Educação literária/Leitura”), pelo que não se distinguem bem as questões relativas a cada um deles. O mesmo sucede em todo o manual, à exceção de outra disposição que se verifica no Apêndice do manual, nas páginas dedicadas à Leitura de um “Texto de divulgação científica” (p. 246-247). Assim se conclui que a Leitura (efetiva), neste manual, parece que só ocorre quando se trabalha com textos não literários.

Mantendo a perspetiva do manual anterior, o M2, no seu índice geral, agrupa, numa única coluna, atividades de Educação Literária / Leitura (p. 2-6). Todavia, no interior das unidades didáticas, os textos são ora destinados (apenas) à EL, ora, outros, em menor número, orientados, em exclusivo, para as atividades de Leitura. Tal significa que as autoras deste manual entenderão os domínios da EL e da Leitura como tendencialmente autónomos, até porque ela aparece isolada, sempre que a entendem como “leitura de textos técnicos”.

Quanto ao M4, o que se verifica é um tratamento conjunto dos dois domínios associados à literacia em leitura: a Leitura e a EL. Mais uma vez, no índice geral, há uma coluna central destinada à “Educação Literária e Leitura” (M4, p. 2-6), salvo no caso da Unidade 1 (“Crónicas”, p. 20-35), em que os géneros textuais são lidos apenas na perspetiva da Leitura. Exemplo disso mesmo (M4, p. 27) é a Leitura de um breve trecho de divulgação científica. Aliás, como se verifica, o género “texto de divulgação científica” está presente nos quatro manuais.

Da leitura e do primeiro confronto destes manuais, é possível retirar algumas conclusões prévias. Desde logo, o facto de os autores dos livros escolares não apresentarem uma única definição de Leitura nem de EL, apesar de esses dois domínios serem sistematicamente invocados na (contra)capa, nos índices e nas SD dos manuais, através da transcrição das AE. Ao mesmo tempo, é significativa a ausência de uma distinção manifesta da EL e da Leitura. Aquilo que tão-só se consegue depreender é que a EL está associada aos textos literários, ao passo que a leitura se realiza nas atividades propostas a partir dos textos não literários, normalmente através de géneros textuais como os de divulgação científica, críticas, comentários, entre outros. É, pois, verdade que a conceção e a realização dos processos de leitura nas aulas de Português não depende tanto do pensamento e da ação do professor, quanto das orientações dos manuais, tal como defende Lomas (2003, p. 271): “Frequentemente o que se faz na aula depende não só do que está enunciado no currículo [...]

mas também do uso (e abuso) de determinados materiais didáticos (manuais, livros de texto, unidades didáticas, outros recursos...)”.

4.1 A identidade (literária) dos manuais escolares

Nesta outra dimensão de análise, tencionamos ponderar e discutir a identidade literária dos manuais, avaliando como se distribuem os textos literários e os não literários. Se os manuais em estudo têm como traço fundamental da sua identidade o facto de cumprirem rigorosamente os princípios das AE, em particular no que se refere a uma forte aproximação entre EL e L, é necessário perceber qual desses dois domínios prevalece. Ora, para comprovar tal união, apresentam-se aqui os resultados do confronto das UD dedicadas ao texto épico *Os Lusíadas* (UD 3, normalmente).

Desse confronto, foi possível identificar duas categorias principais: a) ocorrência conjunta dos domínios da EL / L; e b) ocorrência isolada de um desses domínios (EL ou L). A partir destas duas hipóteses, podem retirar-se algumas conclusões sobre a prevalência de um dos domínios (a EL) sobre o outro (a L), que será naturalmente o predominante. Acontece, porém, que, na quase totalidade das secções dedicadas à EL, estão também incluídas atividades associadas à compreensão na leitura, como se verifica nos exemplos seguintes.

Tabela 1 – Atividades de Educação Literária e de Leitura nos Manuais do 9º Ano

UD <i>Os Lusíadas</i> > DOMÍNIOS:	M1 11	M2 08	M3 10	M4 09	TOTAL 38
EL / Leitura	10	21	09	12	52
Leitura	01	02	01	02	06
TOTAL EL + L	11	23	10	14	58

Fonte: elaborada pelo autor.

Da análise da Tabela 1 retira-se uma conclusão principal: em todas as SD (na UD d’*Os Lusíadas*) verifica-se a presença de atividades de EL. Porém, nas questões relacionadas com a Leitura, ela só está presente de modo explícito com géneros não literários ou, de forma implícita, nos textos literários (do domínio da EL). Em suma, se não há uma definição clara do conceito de EL, ela define-se pela presença efetiva e múltipla nas SD, como acontece no M2, em que existem 21 secções de EL / L num total de apenas oito SD.

4.2 A leitura específica de géneros (não literários)

Se, na secção anterior deste texto, pudemos verificar que a presença sistemática de textos literários é, por si só, um traço característico da leitura literária (escolar) ou, de acordo com a terminologia oficial, da EL, comprovamos agora que os textos literários são uma marca segura do domínio da Leitura nestes manuais do 9º ano de escolaridade.

Nesse sentido, ao observar a Tabela 1, constata-se que, na UD em análise (dedicada ao poema épico *Os Lusíadas*), está sempre presente pelo menos um texto não literário (ou dois textos, no caso do M2 e do M4), a partir do qual os alunos praticam a leitura do género não literário. Mais assinalável ainda é que, nas UD destes quatro manuais, há um género textual sempre presente, dando cumprimento às AE do 9º ano (Ministério da Educação, 2018, p. 6): trata-se do “Texto de divulgação científica” (M1, p. 180; M2, p. 166-167; M3, p. 194; M4, p. 197). Este facto indicia que a leitura (propriamente dita) implica sempre a compreensão (crítica) de textos assim intitulados (nos quatro manuais): “O que é a raça, ao certo?”; “Ondas gigantes”; “A ‘medusa imortal’”; “Operações marítimas afetadas por alterações climáticas”.

Comparando estes textos não literários (e os seus géneros) com o texto épico lido e analisado ao longo das UD 3 (*Os Lusíadas*), podemos concluir que é a própria natureza dos textos que determina e influencia o(s) modo(s) de ler textos literários ou não literários. Importa ainda perceber se o desenvolvimento dos hábitos de leitura, do gosto de ler e da competência leitora, enfim da literacia em leitura, estarão dependentes dos géneros textuais selecionados (sobretudo os literários), o que estudos mais aprofundados poderão comprovar.

4.3 Entre a Educação Linguística e a gramática explícita

Depois de estudar as dimensões relativas à EL e à Leitura (analisando as UD respeitantes a *Os Lusíadas*), iniciamos neste ponto uma nova perspetiva analítica relativa à Gramática, seguindo as atividades e os conteúdos das UD dedicadas a *Frei Luís de Sousa* dos quatro manuais e procurando sempre avaliar de que modo é perspectivado, nos quatro manuais em estudo, o domínio gramatical ou o conhecimento explícito da língua.

A justificação da escolha de uma única UD centrada na dimensão do ensino da Gramática tem a ver não só com o facto de este ser um estudo exploratório (que outros completarão), mas sobretudo com a particularidade de as unidades apresentarem uma

organização muito semelhante. Assim, neste ponto, pesquisamos, antes de mais, possíveis definições do domínio da Gramática e descrevemos, de seguida, as SD onde ocorrem exercícios gramaticais, com o intuito de descobrir outras abordagens deste domínio.

Em primeiro lugar e quanto à própria designação do domínio em questão, o termo “Gramática” é utilizado com total supremacia, pelo que expressões como “Educação linguística”, usada por Lomas (2003), ou “Conhecimento explícito da língua”, em voga noutros textos reguladores (*Metas Curriculares de Português*, de 2012), não surgem nos manuais.

A opção por esta designação específica, para indicar o domínio gramatical, é sugestiva de uma visão do saber linguístico como conhecimento declarativo, que tem um fim em si mesmo, não servindo de conhecimento instrumental ao serviço de outras competências, como a expressão escrita. Assim, para confirmar esse pendor declarativo dos conteúdos gramaticais, foi necessário proceder a duas operações de análise sucessivas (na UD 2 relativa a *Frei Luís de Sousa*): em primeiro lugar, identificar quantas SD de cada manual incluem uma secção dedicada à Gramática; em segundo, classificar as operações linguísticas, que se distribuem em três categorias distintas: reconhecimento, produção e explicitação¹⁰.

Da análise realizada, conclui-se haver 34 secções (num total de 49 SD) dedicadas a questões de Gramática (o equivalente a 69%). Esta presença é muito significativa e traduz o peso que os conteúdos gramaticais representam no quadro do ensino do Português.

Outro facto relevante é que em todas as 34 secções gramaticais há várias operações de reconhecimento (que implicam a avaliação ou a reprodução de conhecimentos gramaticais), sugerindo uma abordagem da gramática baseada na memória e não na reflexão¹¹. Esta abordagem do ensino indica que, apesar de os manuais mudarem na organização interna das suas atividades, no essencial as metodologias não se alteraram.

¹⁰ Tal como é explicado por Silva (2008, p. 285-286), as operações linguísticas ou de aplicação gramatical podem organizar-se em três categorias: a) de *reconhecimento* (“identificação de unidades gramaticais num enunciado, na indicação de exemplos das mesmas [...]”); b) de *produção* (“consistem exactamente na construção de frases simples, na transformação de enunciados complexos ou na produção textual [...]”); e c) de *explicitação* (explicação “quer de regras gramaticais ou de usos linguísticos [...], de construções e de formas de discurso”).

¹¹ Nas 34 secções de gramática, há apenas 6 (seis) ocorrências da categoria de explicitação, o que traduz um baixo nível de reflexão gramatical, equivalente à inexistência efetiva do chamado “conhecimento explícito da língua”.

Por fim, um outro aspeto a sublinhar nesta análise da Gramática nos manuais de Português (que não assumiram ainda a perspectiva da Educação Linguística) tem a ver com a interdependência entre o saber gramatical e as competências verbais (leitura ou escrita).

Assim, se na dimensão da EL e/ou da L são frequentes as questões de compreensão que implicam conhecimentos gramaticais (tantas que não podem ser analisadas neste estudo exploratório), também no âmbito do ensino da escrita há exemplos da implicação da gramática na promoção da expressão escrita. Desta interligação entre gramática e produção textual, apresentamos aqui um exemplo por manual:

- a) “2. Reescreve em discurso indireto a fala. / [...]” (M1, p. 61)
- b) “3. Reescreve as frases, substituindo as expressões sublinhadas pelos **pronomes pessoais** correspondentes.” (M2, p. 107)
- c) “2. Reescreve as afirmações seguintes, iniciando-as pelas expressões fornecidas (faz as alterações necessárias).” (M3, p. 97)
- d) “1.1 Completa as recriações dessa **réplica** da Alcoviteira com as formas adequadas do verbo **ir**.” (M4, p. 110)

Como sugerem estes exemplos, os domínios de ensino da língua podem estar implicados entre si, em particular se pensarmos nos contributos de conteúdos gramaticais para o desenvolvimento da expressão escrita. Por isso mesmo, estes manuais e as suas concepções inovadoras são, como sublinha Castro (1999, p. 191), um “indicador de um movimento de reconceptualização do ‘livro de Português’”.

Tabela 2 – Atividades de Gramática nos Manuais do 9º Ano de Escolaridade

MANUAIS / SD > <i>Auto da Barca do Inferno</i> (UD 2)	M1 SD 13	M2 SD 11	M3 SD 14	M4 SD 11	TOTAL SD 49
Gramática (secções)	06	08	09	11	34
Apêndices de Gramática	01 (36 p.)	01 (42 p.)	01 (48 p.)	01 (61 p.)	04 (M=47 p.)
TOTAL / MANUAL	07	09	10	12	38

Fonte: elaborada pelo autor.

Em todo o caso, há um aspeto em que estes quatro manuais demonstram o seu pendor conservador: o facto de todos terem um apêndice gramatical, ou seja, um bloco com conteúdos gramaticais que fazem vincar a sua relevância neste modelo de manual, em que ao domínio do conhecimento gramatical é atribuído um significado especial: a necessidade de o aluno do

Ensino Básico possuir conhecimentos sólidos de gramática para o seu sucesso escolar¹² (cf. Tabela 2).

5 Considerações finais

Apesar de este estudo ter apenas um carácter exploratório, depois de analisar quatro manuais do 9º ano e, em particular, algumas das suas secções específicas, já é possível retirar certas conclusões preliminares. Antes de mais, importa ter consciência de que, hoje em dia, um manual escolar e em especial o livro de Português, por ser um manual integrado, com todos os seus livros auxiliares, e em formato digital, constitui um instrumento polivalente e complexo, sobretudo na sua dimensão pedagógica. Assim, o professor e os alunos podem usufruir de todas as suas potencialidades, tanto nos processos de ensino-aprendizagem, quanto nos modos de consulta, de estudo e de avaliação.

Outra marca relevante destes manuais é a integração das novas concepções pedagógico-didáticas resultantes das *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018). Desde logo, pela criação do domínio da EL, que veio, em larga medida, reorganizar a aula de Português, tais foram as implicações que a leitura de diferentes géneros textuais teve nos domínios relacionados com a literacia em leitura. De facto, como foi possível confirmar pela análise dos manuais, a EL e a Leitura estão, na maior parte das SD, tão implicadas, que se torna difícil distinguir uma da outra, a não ser nos contextos em que se associa a Leitura a textos não literários e a EL a textos de géneros literários obrigatórios (como *Os Lusíadas*). Por isso mesmo, em próximos estudos, convirá precisar o conceito de EL presente nos novos manuais escolares e analisar o tipo de práticas de leitura realizadas nas aulas de Português em função desses ME.

Ora, mesmo sendo a EL e a Leitura o cerne das aulas de língua materna, tais domínios não são definidos teoricamente, a não ser em relação aos textos que exploram. Deste modo, ganha especial sentido a leitura de textos diversos, sendo os restantes domínios (Oralidade, Escrita, Gramática) objeto de alguma inovação, salvo no caso do ensino da Gramática, centrado em conteúdos declarativos e trabalhado segundo métodos tradicionais, não baseados na

¹² Quer em quantidade quer em qualidade, são semelhantes esses blocos gramaticais, apesar das designações distintas: “Apêndice; Gramática” (M1, p. 250-286); “Arquivo aberto” (M2, p. 214-256); “SIGA [Síntese Informativa e Gramatical de Apoio]; Gramática” (M3, p. 254-302); “GPS [Guia para Saber]; Gramática” (M4, p. 246-307).

reflexão. De facto, se, em geral, os domínios do ensino da língua já revelam novidades ao nível das práticas pedagógicas, como é possível verificar nos estudos compilados em Silva (2016), o mesmo não se poderá dizer no caso da gramática, porque as atividades analisadas neste artigo apontam, como vimos, para práticas de reconhecimento e de memorização, não se afirmando como visão inovadora no campo da Educação Linguística, nem se aproximando do modelo de “ensino da gramática como actividade de descoberta” (Duarte, 1998, p. 119).

Assim sendo, apesar de, nos seus discursos, os autores destes manuais afirmarem cumprir os princípios dos novos documentos orientadores (as AE de 2018), as suas práticas de Educação Literária e Linguística não revelam mudanças efetivas no sentido de abordagens renovadas de ensino-aprendizagem da língua, ou seja, outras conceções de aula de Português.

Exatamente por isso, estas análises de manuais devem prosseguir em mais dimensões, mas sobretudo para avaliar criticamente as práticas relacionadas com a leitura de literatura e com o conhecimento gramatical, desenvolvidas pelos professores e seguidas pelos alunos. Convém, especificamente, verificar se o manual escolar atual é mais um instrumento didático de apoio ao professor ou uma ferramenta pedagógica que serve os alunos na sua aprendizagem.

Em suma, se neste artigo iniciamos a análise crítica dos domínios da Educação Literária / Leitura e da Gramática, que parecem inovar pelos discursos dos autores dos manuais, a verdade é que as práticas de Educação Linguística e Literária não estão totalmente caracterizadas nem renovadas. Pelo contrário, a Educação Literária sobrepõe-se à Leitura, enquanto a Educação Linguística nem sequer é nomeada e a Gramática não sofreu uma renovação pedagógica sólida, pois os saberes e as operações linguísticas estão limitados ao reconhecimento e à repetição de conteúdos declarativos.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Financiamento base – DOI 10.54499/UIDB/01661/2020.



Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

CARVALHO, L. **O Ensino do Português: como tudo começou**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0235-6>

CASTRO, R. V. *Já agora não se pode exterminá-los?* Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In: CASTRO, R. V.; RODRIGUES, A.; SILVA, J. L.; SOUSA, M. L. D. (org.). **Manuais escolares: estatuto, funções, história**. Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 189-196.

CHOPPIN, A. **Les manuels scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette, 1992.

CHOPPIN, A. Les manuels scolaires: de la production aux modes de consommation. In: CASTRO, R. V.; RODRIGUES, A.; SILVA, J. L.; SOUSA, M. L. D. (org.). **Manuais Escolares: estatuto, funções, história**. Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 3-17.

CUSTÓDIO, P. B. Análise e produção de materiais didáticos no ensino básico: alguns princípios orientadores. **Exedra**, n. 2, p. 147-160, 2009.

DUARTE, I. Algumas boas razões para ensinar gramática. In: DUARTE, I. **A língua mãe e a paixão de aprender**. Porto: Areal Editores, 1998. p. 110-123.

DUARTE, I. M. O Português, na escola, hoje. **Noesis**, n. 59, p. 24-26, 2001.

LOMAS, C. **O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas**. Porto: Edições Asa, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprendizagens essenciais de português: 9º ano**. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.

SILVA, A. C. **Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

SILVA, A. C. (org.) **Questões atuais da educação em línguas: dos domínios do ensino do Português a uma política de língua**. Famalicão: Edições Húmus, 2016.

SILVA, A. C. Os novos manuais escolares de Português do 7º ano e a (re)construção do conhecimento gramatical: conteúdos gramaticais e operações (meta)linguísticas. **Diacrítica**, n. 31, v. 1, p. 149-163, 2017. <https://doi.org/10.21814/diacritica.38>

VILELA, G.; DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O. metodologia do ensino do português. *In*: CARVALHO, A. D. (org.). **Novas metodologias em educação**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 229-261.