

*Já agora, não se pode exterminá-los?*  
**SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES EM MANUAIS  
ESCOLARES DE PORTUGUÊS\***

RUI VIEIRA DE CASTRO  
(Universidade do Minho)

**1.**

Os manuais escolares são objectos particularmente complexos, característica para que contribuem decisivamente a rede de relações intertextuais em que estão posicionados, a natureza plural dos seus destinatários, a multiplicidade de objectivos que a sua utilização persegue, o tipo de condicionalismos que marcam a sua produção e difusão. Transpondo, com as necessárias adaptações, o princípio bernsteineano de que a linguagem é a expressão visível das relações sociais, direi ser teoricamente defensável o princípio de que a análise do manual, de *um* manual, permitirá aceder, desde que usada a instrumentação adequada, às características dos diversos factores que o configuram.

A complexidade destes objectos, que Choppin sistematiza atribuindo-lhes marcas de objectos pedagógicos, culturais e de produtos de consumo, suscita naturalmente múltiplos olhares que neles podem privilegiar diferentes dimensões, relativas às funções culturais, ideológicas e pedagógicas que podem desempenhar.

O currículo, é sabido, resulta sempre de operações de selecção de cultura; numa dada sincronia, e de entre o conhecimento disponível, são realizadas escolhas; e nestas escolhas os manuais escolares têm uma importância fundamental na conformação das formas e dos conteúdos do "conhecimento pedagógico". Assim sendo, os manuais escolares podem ser descritos em função dos conhecimentos que comportam e dos princípios que subordinaram as inclusões e exclusões que realizam.

Sendo os manuais escolares um repositório dos conteúdos legitimados *na* escola e *para* a escola são, em simultâneo, uma tecnologia para a transmissão daqueles, integrando aspectos relativos à sequência e ao ritmo da

sua transmissão através, por exemplo, das actividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas; neste sentido, desempenham, importantes funções pedagógicas. Olhados por este ângulo, eles podem permitir aceder ao conhecimento da "ideologia pedagógica" subjacente, do modo como é entendido o processo de "transmissão" e "aquisição" que tem lugar na aula e do "papel" que nele é reservado aos alunos e aos professores.

As funções pedagógicas e culturais que os manuais realizam não são, por outro lado, dissociáveis da sua natureza de "bem de consumo"; algumas das opções tomadas por autores e editores, as múltiplas estratégias de sedução que são desenvolvidas, não podem ser desarticuladas das características do "mercado" em que têm que concorrer, radicando mais em preocupações comerciais do que pedagógicas, e das características do(s) público(s) alvo.

Em suma, são múltiplas as formas de falar dos manuais escolares.

## 2.

A perspectiva que adopto neste texto é duplamente restritiva. Em primeiro lugar, o trabalho de análise que pretendo desenvolver é realizado sobre um único manual; depois, a pesquisa está centrada em apenas uma das funções que elenquei — a função pedagógica — e, dentro desta, na representação que é produzida de um dos utilizadores principais do manual escolar e seu primeiro destinatário — o professor. Deste ponto de vista, o estudo é afectado pelas virtualidades e pelas debilidades imputáveis aos "estudos de caso". Ainda assim, é minha convicção que um estudo com estas características permitirá evidenciar alguns dos princípios constitutivos do manual escolar — qualquer manual reenvia para um quadro de produção, circulação e recepção que afecta todos os textos deste tipo; por outro lado, possibilitará a testagem de um quadro analítico e das categorias correspondentes.

Assim, os objectivos deste trabalho são de natureza dupla, relacionados com a construção de um dispositivo analítico, por um lado, e com a produção de informação, que se pretende significativa, acerca de determinadas estratégias do manual escolar, por outro. Com esta intenção selecionei para análise o manual *Português de palavra* 7, selecção sobretudo motivada pelo carácter inovador, de "manual integrado", de que o texto aparece investido.

## 3.

Os "livros de Português", expressão que aqui utilizarei para me referir ao manual nuclear da disciplina, tendem hoje, com cada vez maior frequência, a ser acompanhados de textos "satélites" — cadernos de apoio, cadernos de exercícios, livros do professor, fichas de avaliação, por exemplo — que funcionam ora como enquadreadores, ora como complementares relativamente àquele primeiro texto, que assim passa a funcionar como núcleo de um *corpus* textual vasto.

O que o texto que agora analiso tem de curioso é que ele pode ser entendido como indicador de um movimento de reconceptualização do "livro de Português": se há trinta anos a antologia *era* o manual e, em larga medida, os manuais se limitavam à antologia, foi-se assistindo, com maior incidência durante os últimos vinte anos, a uma progressiva complexificação deste dispositivo pedagógico; movimento este que, na sua génese, me parece não poder ser dissociado das tentativas de inovação ou de renovação pedagógica nem, num outro sentido, da progressiva generalização de uma escola de massas, com as correspondentes dificuldades ao nível do recrutamento dos professores; agora, anuncia-se um outro movimento, que não sendo de refluxo porque toda a parafernália para-escolar aí continua bem visível, pode ser caracterizado pelo investimento do "livro de ..." de um leque de funções que o desenham como texto "totalizante" — 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. Nessa perspectiva, estes textos apresentam-se como lugares excelentes para aceder à compreensão do que são as disciplinas escolares, as práticas que as constituem e os papéis que as desenham, os princípios que as regulam.

#### 4.

Os manuais escolares são textos de utilização preferencial pelos alunos — nas suas "actividades", nos seus "enquadradores discursivos", nos seus "textos de endereçamento" são os alunos que elegem como destinatários; mas este é um destinatário de segundo nível, porque o primeiro é, obviamente, o professor que é quem decidirá sobre a sua adopção ou não; aliás, este destinatário emerge frequentemente em notas de abertura que precisamente o seleccionam como leitor primeiro; pode acontecer, para lá disto, a ocorrência de comentários, de sugestões, de observações que só ganham sentido se concebermos o professor como leitor ideal deste tipo de textos.

Logo na contracapa do livro que agora analiso somos informados que estamos perante um tipo particular de manual — o "manual integrado"; este conceito, é-nos explicado, "introduz uma nova concepção do exemplar do professor. Em tudo idêntico ao exemplar do Aluno, o Manual Integrado do Professor distingue-se pela existência de uma banda lateral em cada página, onde se encontram informações exclusivas para os professores, como, por exemplo, objectivos do programa, sugestões de actividades, sugestões metodológicas e soluções, entre outras." Isto é, o manual do professor é o manual do aluno, acrescentado; e acrescentado, em primeira instância, a aceitarmos que a ordem por que ela surge não é arbitrária, por informação "fundamental", relacionada ora com as orientações gerais da disciplina oficialmente prescritas, ora com orientações metodológicas.

A minha hipótese, aqui, é a de que a natureza daqueles "acrescentos" nos dará informação preciosa acerca de quem é este professor que se idealiza e,

portanto, acerca da forma como são pensados os sujeitos empíricos que lhe deverão corresponder, tarefa tanto mais sedutora quanta a vastidão do programa que o enunciado de informações deixa pressentir. Na verdade, o "guia do professor" pode ser visto como comportando as informações necessárias e suficientes para o professor aplicar o manual ou, pelo menos, pertinentes para aquela finalidade. São também, implicitamente, as informações que se considera não serem imediatamente acessíveis pelo professor ou, então, aquelas que se julga que ele não tem imediatamente disponíveis.

## 5.

Consideremos, pois, a natureza do conteúdo do "guia do professor". Utilizarei para a sua descrição um conjunto de categorias situadas ao longo de um *continuum* que num dos seus pólos aglutina a informação mais imediatamente dependente do livro do aluno, aquela que diz respeito à *resolução dos exercícios* que os alunos devem resolver, e que no outro pólo agrupa a informação mais independente daquele — a que se refere a *aspectos organizativos do manual*; colocarei em pontos intermédios, numa direcção que traduz sucessivas aproximações à menor regulação da prática pedagógica, *sugestões de actividades, textos de apoio e a fundamentação das actividades propostas*.

**5.1.** Contrariando o implícito da valorização da informação "fundamental", um dos tipos de conteúdos que mais frequentemente ocorrem no "guia do professor" é constituído pelas respostas às perguntas dirigidas aos alunos, surgindo pois na imediata dependência do trabalho pedagógico que àqueles é solicitado.

Aqui se incluem soluções para *questões de natureza interpretativa* e que visam, por exemplo, a localização espacial ou temporal de uma acção (p. 108), a identificação de metáforas ou comparações (p. 115), o reconhecimento de relações intertextuais (p. 138), a indicação das divisões em partes dos textos (pp. 102-107), a transcrição de passagens textuais que ilustram um sentido determinado (p. 201). Também frequentes são as respostas às inúmeras actividades orientadas para a promoção do *conhecimento formal* sobre a língua, vulgo "gramática"; podem as soluções ser relativas à forma de modificar a pontuação de uma frase para gerar frases semanticamente distintas (p. 47), à transformação de frases simples em frases complexas (pp. 83, 86), à indicação de hipónimos e hiperónimos (p. 91), à classificação morfológica de uma palavra (p. 123), ao significado de expressões idiomáticas (p. 129), à indicação de sinónimos (p. 133), aos modos de construção de famílias de palavras (p. 141). Com este tipo de informação se articula intimamente uma outra, relativa ao conhecimento *sobre* os textos, e que comporta respostas a perguntas

relacionadas, por exemplo, com os elementos da estrutura de uma notícia (p. 184), com a identificação de marcas da presença do narrador (p. 216), com a explicação, por referência ao texto, de conteúdos no domínio da narratologia (p. 87).

Em qualquer caso, o que a este nível surpreende o leitor avisado é a banalidade de todo este conhecimento que se considera útil disponibilizar para o professor; que assim aparece representado como estando destituído daquilo que constitui conhecimento especializado básico. No extremo, e num outro plano, esta tendência leva os AA. do *Português de Palavra* a explicar que existem meios de comunicação como o fax, o telemóvel ou o bip... (p. 177). O que se prefigura, assim, são sujeitos não só com um reduzido conhecimento do mundo, como incapazes de aceder a formas de o expandir. Por outro lado, o que assim também se revela é o reducionismo das concepções do que vale como leitura de textos ou como conhecimento sobre a língua.

**5.2.** Um segundo grupo de conteúdos do guia do professor está relacionado com sugestões de actividades, de ocorrência aliás episódica, e que podem assumir uma forma mais globalizante ou mais indicativa. No primeiro caso cabe a recomendação de actividades de leitura comparada de textos, apresentada como possibilidade para assegurar a distinção entre o "literário" e o "não literário" (p. 95), as sugestões de procedimentos metodológicos para acorrer a erros dos alunos (p. 34) ou, enfim, fichas de avaliação ou de auto-avaliação dos alunos (p. 77). Na segunda perspectiva, pode ser proposta uma determinada "sequência" de conteúdos (p. 16), podem ser indicadas actividades de "motivação", sob a forma de apresentação de textos para serem lidos/ouvidos com os alunos (p. 39), podem ser disponibilizados materiais necessários ao desenvolvimento de actividades (p. 19).

**5.3.** O manual integra também, um conjunto de textos de natureza variada que, presumivelmente, se pretende que funcione como "material de apoio" para o professor. Aqui cabem as biografias, ou melhor, biobibliografias dos autores seleccionados, recuperadas muitas vezes a partir das próprias obras de onde os trechos foram retirados (Teófilo é apresentado a partir de informação contida numa edição dos *Contos Tradicionais*), mais comumente do *Dicionário de Literatura* dirigido por J. Prado Coelho (Rodrigues Miguéis, João de Deus, Sebastião da Gama, entre outros), outras vezes sem qualquer indicação de fonte (casos de Vergílio Ferreira e de António Gedeão). De natureza semelhante são as transcrições de textos críticos, capazes, presume-se, de sustentar o trabalho sobre os trechos incluídos no livro do aluno, frequentemente, notas dos próprios autores/compiladores dos textos de "base" — veja-se, por exemplo, a transcrição das notas de Garrett sobre um romance do *Cancioneiro* (p. 120).

O que mais uma vez surpreende é a trivialidade da informação fornecida. E, ao mesmo tempo, o facto de por esta forma se hipotetizarem como inacessíveis (ou dispensáveis, tanto faz) para os professores obras de referência e textos críticos que deveriam constituir instrumentos básicos de trabalho.

**5.4.** A fundamentação das actividades propostas constitui um outro núcleo informativo do "guia do professor". Este pode ter lugar por referência aos programas escolares (p. 25). O interessante, aqui, é procurar saber se estamos perante lugares de explicitação dos mecanismos de reprodução que actuam no interior do campo pedagógico — isto é, o manual diz aquilo que o programa diz que deve ser dito —, se enfrentamos dispositivos de legitimação — o manual é válido à luz daquilo que o programa estabelece — ou se, um pouco ao revés de tudo isto, não estaremos apenas perante uma "máscara retórica" — o que significa a não correspondência entre o que se diz que se faz e aquilo que, de facto, se faz.

**5.5.** Finalmente, encontramos informação relativa a aspectos organizativos do manual. As informações dizem respeito, entre outros aspectos, às opções tomadas relativamente às obras de leitura integral e à apresentação de guiões de leitura (p. 7), à funcionalidade de determinados dispositivos do manual, por exemplo, as fichas de avaliação diagnóstica (p. 11), à justificação das características das actividades (p. 116), à defesa da qualidade dos textos (p. 63). Lugares por excelência de explicitação das concepções dos AA., estes são lugares do texto caracterizados pela assistemática e pela contenção.

## 6.

De caminho, poder-se-iam anotar, a título meramente exemplificativo, algumas características dos núcleos informativos atrás referidos, pelo curioso da sua natureza, pelo que significam de concepções sobre o que é ensinar português, ou tão só, pelo bizarro do seu conteúdo.

A determinada altura, numa secção intitulada *Aplica os teus conhecimentos*, é pedido aos alunos que indiquem "as palavras que estão na origem destas siglas: CGTP, UGT, BCG, ONU, RTP, GNR"; ao lado, o Guia do Professor ensina, por exemplo, que RTP significa Rádio Televisão Portuguesa e que GNR vale por Guarda Nacional Republicana, mas não Grupo Novo Rock, como se poderia presumir. Sendo pedida aos alunos a procura de informação acerca da Dinamarca, diligentemente, o Guia do professor informa, entre outras coisas, que a sua capital é Copenhaga, que a língua é o dinamarquês, a moeda a coroa e a organização política, a monarquia constitucional. Num outro plano, a p. 50 o professor é informado sobre o programa da sua disciplina, através da transcrição de extractos. Uma vez mais, a presunção de um

conhecimento limitado, seja conhecimento do mundo seja, mais particularmente, conhecimento profissional.

Pode o professor que é "guiado" sê-lo em perfeita contramão; a propósito de um dos textos de leitura integral, a *Fuga de Wang-Fô*, de M. Yourcenar, interrogam-se os alunos: "A dimensão do palácio é-nos revelada pelo tempo que demoraria a atravessá-lo. Retira do texto a indicação que a este respeito nos é dada"; consultado o guia do Professor, este convoca a seguinte passagem do texto: "As portas giravam sobre si próprias emitindo notas musicais e o seu encadeamento era de forma a permitir que quem atravessasse o palácio do nascer ao pôr do sol ouvisse a escala toda"; uma lamentável confusão entre referentes espaciais e temporais.

7.

Poder-se-á sempre argumentar que este não é um texto representativo, que ele não é "exemplar" relativamente àquilo que são as práticas discursivas dominantes ao nível dos manuais escolares. Diria, a este propósito, que a editora é a editora que é, uma das líderes do mercado da edição escolar em Portugal, e que estes autores e os seus manuais aparecem com alguma frequência referida como dos mais "populares". Assim sendo, julgo possível retirar algumas ilações relativamente a certos tipos de representação dos professores, do seu conhecimento profissional e dos modos de construção desse conhecimento. E a este propósito — e esta foi a linha de leitura aqui adoptada — o diagnóstico que implicitamente se faz é devastador: aos professores devem ser dadas as soluções das operações interpretativas que são solicitadas aos alunos; aos professores devem ser dados a conhecer os significados de certas palavras ou expressões; aos professores devem ser fornecidos dados elementares sobre o funcionamento da língua; aos professores deve ser dito qual o programa da disciplina; aos professores deve ser garantido um conhecimento básico sobre o mundo. Claro que tudo isto pode ser levado à conta de um objectivo que seria a facilitação da tarefa do professor; o que não deixa de ser surpreendente é a natureza dos saberes sobre os quais se actua. O que isto revela também é a concepção de um inesperado grau de desprofissionalização dos professores, que assim vêm alienada uma parte significativa das suas decisões profissionais especializadas. Facto que acentua, ainda mais, a necessidade de submeter a escrutínio sistemático textos desta natureza. Como condição para que os professores não sejam, de facto, exterminados.

#### Nota

\* Texto produzido no âmbito do Projecto *Estatuto, funções e história do manual escolar*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PCSH/C/CED/868/95).

### **Bibliografia**

**1.**

BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid/Coruña: Morata/Paideia.

CHOPPIN, Alain (1992). *Les Manueles scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.

JOHNSEN, Egil (1993). *Texbooks in the Kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.

SOUSA, M<sup>a</sup> de Lourdes Dionísio de (1997). "A construção escolar de comunidades interpretativas". *Diacrítica*, 12.

RODRIGUES, Angelina (1996). "A leitura de literatura no ensino secundário: estatuto e funções dos livros para-escolares". *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (2).

**2.**

COSTA, Fernanda & CASTRO, Rogério (1998). *Português de Palavra*, 7. Porto: Porto Editora.