

ESTATUTO E FUNÇÕES DO MANUAL ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

MARIANA OLIVEIRA PINTO*

Na tentativa de identificação do estatuto de que se revestem os manuais escolares no processo de ensino-aprendizagem, estabelecemos, como linha de orientação neste capítulo, a caracterização das suas funções com base em i) concepções teóricas, ii) discursos oficiais e iii) nas práticas lectivas.

Consideramos, numa análise inicial, o estatuto e funções do manual escolar em geral, para, posteriormente, nos referirmos ao manual de Língua Portuguesa.

1. Estatuto e Funções do manual escolar

O livro escolar é um dispositivo pedagógico central do processo tradicional de escolarização (Magalhães, 1999, p. 285). Nele estão reflectidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover (Vidigal, 1994, p. 69). O manual apresenta-se, em consequência, fortemente condicionado pelas mudanças sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula.

Os manuais escolares podem ser analisadas à luz de quatro dimensões (Choppin, 1992):

i) produto de consumo, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas;

ii) suporte de conhecimentos escolares: «le dépositaire 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»;

iii) veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, dum cultura, participando «(...) étroitement du processus de socialisation, d'acculturation (...) du jeune public auquel il s'adresse;

iv) instrumento pedagógico, o qual se apresenta «(...) dans son élaboration

* Docente da Escola Superior de Educação de Viseu e Doutoranda na Universidade do Minho.

comme dans son emploi, [inseparável] des conditions et des méthodes de l'enseignement de son temps» (pp. 18-20).

A consideração destas dimensões permitem ajudar a reconhecer elementos que caracterizam, em cada sociedade e em cada momento, concepções e práticas de ensino.

Se percorremos a história, verificamos que o manual passou de objecto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização colectiva, a um objecto mais comum, de acesso progressivamente mais fácil, e de utilização individual (Castro, 1995, p. 62).

Como suporte de conhecimentos e veículo de valores, as suas funções sofreram, igualmente, alterações.

Nos finais do século XVIII, o manual «identifica-se com a escola como método, disciplina e enciclopédia», no qual estão condensadas todas as matérias indispensáveis ao conhecimento. Apresenta-se como «a principal porta de entrada na vida e na cultura» (Magalhães, 1999, p. 285).

Com o advento da Escola Nova, cujos princípios pedagógicos valorizam uma pedagogia activa, o manual não é mais visto como enciclopédia, mas apresenta-se como «uma abertura de caminhos, com vista à remissão para outras leituras e outras fontes de informação e formação» (Ibidem).

A primeira metade do século XX é, em Portugal, fortemente marcada por um regime político de ditadura, em função do qual a escola se articula. Neste contexto, o manual é estruturado em função dos princípios e valores determinados e controlados pelo estado que decreta o regime do livro único. Segundo Magalhães (1999), o manual «constitui-se [nesta altura] como uma antropologia, uma visão total e organizada sobre o mundo» (p. 286).

Esta consideração é identificável no discurso de tomada de posse de Carneiro Pacheco, em 1936, o qual, referindo-se ao manual escolar, tece as seguintes considerações:

«(...) vem, depois, o livro... outra tragédia! Como de cada cabeça, cada sentença, há uma multiplicidade de formas para a mesma matéria e para o mesmo grau, determinando no espirito do estudante a confusão. (...) O Estado Novo nunca pode adoptar senão um conceito de verdade histórica. Estas minhas palavras envolvem um aviso aos interessados, para que se não lancem em edições imprudentes» (Matos, 2000)

O fim da ditadura marca, também, de forma mais definitiva o fim do livro

único¹. A “democratização” do ensino reflecte-se nos manuais que entretanto proliferam.

Paralelamente, os avanços técnicos e tecnológicos possibilitam a emergência de novas fontes de informação e de referência. Estes avanços não retiraram, porém, ao livro escolar o estatuto de suporte por excelência, ou, nas palavras de François-Marie Gérard e Xavier Roegiers, «de suporte de aprendizagem mais difundido» (1998, p. 15).

Esta centralidade advém para alguns autores, do facto de o manual se constituir como garantia estruturada de conhecimentos e práticas, permitindo, de forma organizada, o acesso ao conhecimento que de outra forma se apresentaria desconexo:

«il faut des livres scolaires. En tant qu'instruments d'accès à des savoirs organisés, ou des savoir-faires particuliers, dont l'appropriation progressive commande la réussite scolaire et l'insertion socio-économique» (Huot, 1989, p. 180).

Nesta perspectiva, o manual permite também nivelar as desigualdades sociais, uma vez que o acesso a fontes de informação alternativas é limitado pelo estatuto económico, social e cultural.

Para além deste aspecto, advém uma função importante do facto de se atribuir à família um papel mais importante na educação e um maior envolvimento na vida escolar: o manual pode constituir o ponto de ligação com a escola, ou, dito de outra forma, pode possibilitar aos pais acompanhar e verificar as aprendizagens dos filhos (e indirectamente o ensino do professor). Alain Choppin (1991) afirma a esse respeito que :

«le manuel assure le lien entre l'école et la famille... Sans les manuels, que connaîtraient les parents de ce que leurs enfants font en classe? Et comment pourraient-ils les aider?...» (p. 123).

Sofrendo transformações distintas ao longo dos tempos, o manual constitui-se

¹ A discussão em torno do “livro único” iniciou-se a partir do momento em que o Estado fez saber a intenção de impor o regime do “livro único”. Ainda em 1936, a 7 de Fevereiro, vários autores de livros escolares para o ensino primário enviaram para a Assembleia Nacional um abaixo-assinado em que denunciavam «o livro único, adoptado por um período mais ou menos longo, tem como efeito imediato uma paragem inevitável da evolução no aperfeiçoamento dos processos pedagógicos, que devem ser constantemente renovados e melhorados». No próprio dia da discussão na Assembleia Nacional, 11 de Fevereiro de 1936, o Sindicato dos Industriais Gráficos de Portugal tenta ainda chamar a atenção dos deputados para o facto de que, «adoptado um único livro, far-se-á a prosperidade de uma oficina, aquela a quem couber a sua execução, mas ficará cerceado o trabalho de todas as outras.» Cf. MATOS 2000.

como referência daquilo que pode ser dito nas aulas (os conteúdos), a forma como estes se transmitem e adquirem (a pedagogia): »*loci* de recontextualização do discurso pedagógico» (Castro, 1995, p. 101) e meio «autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos» (Dendrinis, 1997, p. 225).

No contexto português, esta legitimidade é-lhe atribuída, em primeira instância, pelos documentos oficiais. A Lei de Bases do Sistema Educativo, no artº 41º-2, confere-lhe o estatuto de «recurso educativo privilegiado».

Nos documentos que sucessivamente regulamentam o manual, são-lhe atribuídas funções que visam «contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor» (Circular 14/97).

Mais recentemente, na circular nº 7/2000 do DEB, emerge um valor acrescido para a formação cívica e democrática dos alunos:

« manual escolar (...) contribui também, através de valores que explícita ou implicitamente veicula, para a formação cívica e democrática dos alunos».

Ao mesmo tempo, reitera-se a sua importância na aquisição de conhecimentos, atitudes e hábitos de trabalho:

«(...) enquanto auxiliar do processo de ensino e de aprendizagem, o manual escolar visa contribuir para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos de estudo».

Imbuído de funções tão vastas e de um estatuto de privilégio, o manual apresenta-se como um texto normativizador e normalizador no sentido em que «estabelece “verdades” e (...) espera que elas sejam aceites como tais pela generalidade dos sujeitos aquisidores» Castro (1995, p. 87).

Neste sentido, e perspectivando já a sua utilização efectiva, este sentido “de verdade” não é, por vezes, questionado por alguns professores que o utilizam como elementos prioritariamente estruturadores da disciplina.

Zabalza (1992) concluiu que, quando planificam, os professores não trabalham directamente com os programas mas sim com os manuais que funcionam como guias de estruturação da aula.

A mesma ideia ocorre em Aran (1996) ao afirmar 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 manera cerrada, sometiendo 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).

Decorrendo do que ficou dito, e a título de conclusão, o manual escolar reveste-se do estatuto de suporte por excelência das práticas lectivas, condicionando, entre outros aspectos, os conteúdos a adquirir e as formas da sua transmissão.

Importa, agora, caracterizar o manual de Língua Portuguesa na perspectiva de análise do seu papel no ensino-aprendizagem dos conhecimentos formais sobre a língua.

2. Manuais escolares de Língua Portuguesa

2.1 Considerações gerais

Se analisarmos os programas do início do século, verificamos que o suporte escrito que servia de base ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa/Português era composto por uma antologia de textos escolhidos de autores que, pela sua importância e correção, serviam de modelo a seguir². Paralelamente à antologia, o livro de gramática instituíam-se como um material indispensável.

Este aspecto é visível nos distintos programas da disciplina ao longo do século XX. A Portaria nº 23 601 de 9 de Setembro de 1968, por exemplo, ainda apresenta, como ‘livros para o ensino da Língua Portuguesa’ i) um livro de Leitura, e ii) um Compêndio de gramática portuguesa.

Posteriormente, a gramática e a antologia passam a constituir um só livro. Inicialmente como duas partes independentes (na primeira parte do manual, a gramática; na segunda metade, uma antologia), em seguida, gramática e texto integrados, no qual o

² Segundo TAVARES (1989, p..91) «a institucionalização da educação fará necessariamente associar a aprendizagem da leitura a uma seleção de autores e de textos, a qual tende a ganhar uma certa fixidez. É assim que (...) está documentada a existência (...) de um instrumento pedagógico antepassado nas nossas antologias escolares (...) através das quais se transmite, a par de um saber literário, e por sua mediação, um saber existencial, moral ou até ideológico, tão mais vinculante quanto o literário ocupa um lugar de destaque numa hierarquia de bens simbólicos. E tão mais vinculante quanto o carácter distintivo do estético assenta na autonomia que lhe é atribuída relativamente aos valores morais ou a contingências de carácter ideológico».

texto usado servia como base para o estudo da gramática (Soares, 1998, p. 55).

O “livro de Português” deixou então de ser apenas um livro de textos e passou a desempenhar, entre outras funções, as de um “compêndio de gramática”, condensando nele todo o saber gramatical considerado necessário a cada ano da escolaridade.

Decorrem desta nova organização, opções de selecção de conteúdos gramaticais a ensinar/ aprender em cada ano específico, conteúdos esses supostamente determinados, em primeira instância, pelos textos programáticos.

Nesta perspectiva, programa e manuais deveriam coincidir quer nos conteúdos seleccionados, quer na sua apresentação, quer, ainda, nas formas como pretendem que sejam transmitidos/apropriados pelos professores e alunos. Porém, e nas palavras de Ferraz (1997),

«(...) um manual não é uma cópia do programa (e nunca o poderá substituir), mas reflecte a apropriação que o autor ou os autores tenham feito dele, e traduzem-se nos conteúdos privilegiados, nas indicações metodológicas, na importância dada às actividades, aos suportes científicos, culturais, no respeito pelos objectivos definidos em relação com as finalidades do sistema educativo. É a apresentação de um projecto pessoal ao serviço do ensino e da aprendizagem» (p. 17).

Confrontamo-nos, então, com a possibilidade de encontrar manuais muito distintos, em função dos “projectos pessoais” traduzidos em escolhas diversas no que diz respeito aos conteúdos e às formas da sua transmissão. Isto é, mediatamente, ao estabelecem verdades plurais, podem, nalguns casos, determinar aquisições igualmente plurais.

Porém, esta variabilidade de “projectos” confronta-se com “forças de uniformização” provocadas quer por parte das editoras, que pressionam os autores no sentido de produzirem “textos aceitáveis”, quer, também, e condicionando os primeiros, pelos professores.

Rodolfo Ilari (1993) referindo-se ao manual como um texto não inovador, aponta como causa as pressões exercidas quer pelas editoras, quer pelos professores:

«numa óptica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato, o professor não tem habitualmente condições de formação e de trabalho

para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro didático que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e suas estratégias a um mínimo. Eu acrescento que esse mínimo é o da experiência que ele próprio teve como aluno» (p. 106).

Hélène Huot (1989) partilha deste mesmo ponto de vista ao afirmar:

«étant donné le conservatisme pédagogique de très nombreux maîtres, les maisons d'édition ne peuvent pas, et ne veulent pas, proposer des produits réellement novateurs, qui auraient de grandes chances d'être des échecs. Leur tactique consiste donc au mieux à proposer des produits qui donnent l'impression de nouveauté, sans être vraiment nouveaux (...)» (p. 78).

Estas considerações são no caso português corroboradas, por exemplo, por dois autores de manuais de Português que lamentavam, numa entrevista, a pouca aceitação dos seus manuais que, segundo eles, actualizavam de forma consistente os princípios orientadores da Reforma. Os mesmos autores referiam-se a um número significativo de manuais escolares associados à Reforma como «livros novos em corpos velhos»³.

Em síntese, se por um lado pode existir uma pluralidade de manuais, por outro, a essa pluralidade pode não corresponder necessariamente uma efectiva diversidade.

2.2. Manuais e prática pedagógica

Quando se tomam como objecto de análise as opiniões de professores acerca do estatuto do manual em relação ao ensino do português, verificamos que a sua centralidade nas práticas lectivas é, uma vez mais, reiterada.

Rui Vieira de Castro (1995) apresenta alguns relatos de professores que confirmam o que ficou dito:

«(...) alguns deles [os professores] não tomam contacto com o programa em si. O grupo disciplinar faz a selecção do manual e eles orientam-se mais ou menos pelo manual».

³ Cf. "Manuais Travestidos", *Público*, 6 de Abril de 1994, p. 22.

«(...) na prática isto funciona assim: há um programa que é analisado no início do ano; de acordo com esse programa é seleccionado um manual (...) [o qual] acaba por condicionar muito mais a actividade do professor que o próprio programa» (p. 404).

Esta valorização acrescida advém, para alguns professores, da convicção de que as equipas que elaboram os manuais são detentores de conhecimentos científicos e pedagógicos:

«(...) na prática (...) o manual condiciona a actuação do professor (...). Parte-se do pressuposto que uma equipa que faz um manual tem uma determinada credibilidade (...) científica e pedagógica e, às vezes, se algumas actividades vêm sugeridas no manual, por que não utilizá-las?» (Ibidem).

Verifica-se, uma vez mais, o carácter de ‘verdade’ já anteriormente identificado, que lhes é atribuído.

Aparentemente, o estatuto e funções dos manuais apresentam formulações coincidentes, quer se considerem de forma generalizada, quer se tomem, como objectos, os manuais de uma disciplina em particular.

Porém, e no que diz respeito à avaliação que é feita destes objectos, e especificamente no âmbito da nossa análise, o ensino da gramática, alguns estudos referem que «os manuais de português constituem o único tipo de material classificado como não-satisfatório» (Mata, 1991, p. 88).

Num outro nível de análise, e tendo em conta as características do ‘bom’ e ‘mau’ manual, as opiniões apresentam, nalguns casos, «uma incoerência flagrante na medida em que há sobreposições e contradições» (Bento, 1999, p. 119). Se por um lado o ‘bom manual’ deverá ser «compósito, isto é com bastantes exercícios e textos(...)», por outro, o ‘mau manual’ é «aquele que favorece a preguiça do professor, em que as tarefas já aparecem elaboradas: tem lá tudo: não precisa de produzir os materiais» (Ibidem).

Significa isto que os critérios que determinam a escolha de um manual se excluem mutuamente na medida em que aquilo que se apresenta como positivo não poderá, simultaneamente, representar o seu oposto.

Na explicação de tal facto estará «a inexistência de uma reflexão crítica por parte dos professores (...), a ausência de uma formação específica na área dos manuais escolares, e a grande influência comercial das editoras aquando da escolha do manual» (Ibidem).

Decorrem do que ficou dito alguns aspectos fundamentais que importa agora retomar:

- i) o manual ocupa um lugar central nas aulas de língua portuguesa;
- ii) em alguns casos, o manual desempenha as funções de ‘programa da disciplina’;
- iii) o manual condiciona as práticas lectivas ao definir conteúdos e formas de apropriação;
- iv) a pluralidade de manuais poderá significar diversidade nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens.

Neste sentido, a análise do que a disciplina de Língua Portuguesa *é* não pode ignorar o papel decisivo que no seu desenho jogam os manuais escolares. A adopção deste princípio não significa que conceptualizemos o manual como instância homóloga da prática pedagógica; os manuais como os programas são, na aula, objecto de movimentos de recontextualização em que as concepções dos professores assumem importante significado.

Porém, acreditamos que qualquer mudança significativa que ocorra em termos de práticas lectivas terá que passar, fundamentalmente, pelos manuais escolares.

BIBLIOGRAFIA

Aran, Artur Parcerisa (1996). *Materiales curriculares – Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Bento, M^a da Conceição Lima (1999). ‘Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna. In Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José L. Silva & M^a Lourdes Sousa (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Brandão, José A. (1991). ‘O domínio da expressão escrita nos novos programas de língua portuguesa’. Comunicação apresentada no *Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Braga: Universidade do Minho.

Castro, Rui Vieira de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Castro, Rui Vieira de (1999). ‘Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In Rui Vieira de 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.

Choppin, Alain (1991). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris : Hachette.

Choppin, Alain (1999). ‘Les manuels scolaires- de la production aux modes de consommation’. In Rui Vieira de 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.

Dendrinis, Bessie (1997). ‘Prática ideológica em textos pedagógicos no ensino do Inglês como língua estrangeira’. In Emília Ribeiro Pedro. *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho.

Gérard, François-Marie & Roegiers, Xavier (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

Huot, Hélène (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Éditions du Seuil.

Magalhães, Justino (1999). ‘Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação’. In Rui Vieira de 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.

Matos, Helena (2000). ‘Manual em Estado Novo’. In *Expresso*, 9 de Setembro.

Tavares, M^a Sousa (1989). ‘A transmissão escolar dos valores literários. Os textos consagrados. In M^a Fátima Sequeira et al. (orgs.). *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Prática*. Braga: Universidade do Minho.

Vidigal, Luís (1994). ‘Leitura e manuais escolares em Portugal na 1^a metade do século XX. *Intercompreensão*. Santarém: Escola Superior de Educação.

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