

MANUAIS ESCOLARES DE LÍNGUA MATERNA: UMA HISTÓRIA DE (DES)ENCANTAR

Rita SIMÕES¹
Renata Junqueira de SOUZA²
Fernando AZEVEDO³

RESUMO: Os manuais escolares mantêm uma relação muito próxima com a sala de aula e, por conseguinte, com a prática docente. Os manuais tornaram-se um objecto tendencialmente totalitário que abarca conteúdos, guias de pedagogia e de avaliação sendo, em muitos casos, o único recurso didáctico utilizado. Procedendo-se à análise de alguns manuais do 1º Ciclo do Ensino Básico, e em especial, manuais do 1º ano de escolaridade, concluímos que o método sintético predomina e guia a prática dos docentes, que parecem esquecer que é sua tarefa ensinar as crianças a ler em situações efectivas de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: manuais escolares; literacia; iniciação à leitura.

FIRST LANGUAGE SCHOOL BOOKS: A STORY OF (DES) ENCHANGEMENT

ABSTRACT: The school manuals maintain a very close relationship with the classroom and, consequently, with the educational practice. They became a tendentially totalitarian object that embraces contents and pedagogic and evaluation guides, being, in many cases, the only didactic resource used. Analysing some Primary School manuals, specially, some 1st year manuals, we conclude that the synthetic method prevails and guides the practice of the teachers, that seem to forget that it is their task to teach children to read in effective learning situations

KEYWORDS: school manuals; literacy; reading initiation.

¹ Mestranda da Universidade do Minho, Braga – Portugal.

² Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação – Rua Roberto Simonsen, 305 – Presidente Prudente-SP. E-mail: renata@fct.unesp.br

³ Professor da Universidade do Minho, Braga – Portugal – Instituto de Estudos da Criança (IEC), Avenida Central, 100 – Braga.

*“Folhear um livro é espreitar para dentro de uma caixa sem chave, uma caixinha ao alcance das mãos e dos olhos. Não há segredos”
António Torrado (1976, p. 6-7)*

Sendo o manual escolar um livro até que ponto é que ele não esconde segredos? Será ele, realmente, uma caixinha sem chave? Estará ele ao alcance das mãos e dos olhos das crianças que o folheiam e que o trazem nas mochilas aconchegados com o orgulho de aprender a ler?

Vários são os documentos pedagógicos oficiais (Programas, Currículo Nacional, Lei de Bases do Sistema Educativo) que estabelecem com a sala de aula uma relação que não é imediata. No entanto, o manual escolar encontra-se muito mais próximo da sala de aula e, portanto, parece-nos merecer uma atenção e uma análise mais pormenorizada.

Os manuais escolares são produzidos, na sua grande maioria, por professores que os olham como mediadores dos programas. Porém, se os manuais escolares fossem realmente mediadores dos programas eles teriam que conter tudo aquilo que se encontra nestes últimos. Isto não acontece. Há uma série de conteúdos que já não estão contemplados nos programas mas que continuam a aparecer nos manuais, havendo uma tendência, quase que generalizada, para se negligenciar a competência do oral. Nas palavras de Ferraz (1997, p. 17):

[...] 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 traduz-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.

O facto é que os professores, muitas vezes, nunca chegam a trabalhar o programa para formular os seus objectivos de acordo com a sua acção e a sua experiência trabalhando exclusivamente com mediadores, entre os quais, os manuais:

[...] os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa de esboçar o ensino fazendo-o sim, através de tipos diversos de

materiais didácticos que oferecem, desde logo, esboços de programação. Isto é, não se confrontam directamente com o Programa, nem partem directamente dos seus postulados, mas sim através de mediadores que actuam como guias. (ZABALZA, 1992, p. 49).

Até finais dos anos 60, o manual de Língua Materna era, única e exclusivamente, uma antologia. Só a partir desta altura começa a aparecer um caderno separado com exercícios sobre os textos. Assim, o manual de Língua Materna para além de ser um livro de leitura passou a ser ainda um livro de fichas herdeiro, também, da gramática. Deste modo aparece o manual compósito que engloba toda uma informação que até então estava dispersa por outros livros como sendo dicionários, gramáticas, prontuários ortográficos, entre outros.

O manual compósito inscreve-se numa lógica de facilitismo apresentando-se como um objecto tendencialmente totalitário que pretende cobrir as funções de outros livros. Este manual extermina o professor. Ele é um recurso central para os professores organizando os saberes, o modo como explicar e definindo as próprias formas de avaliação. Nas palavras de Dionísio (2000, p. 84), o manual de língua materna

[...] transformou-se no compêndio que concilia antologia, propostas de actividades, objectivos de aprendizagem, fichas informativas, actividades de avaliação, etc. Dada esta sua natureza “tendencialmente totalizante”, os manuais tornam-se lugares de construção não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação).

Se a função do manual até há umas décadas atrás justificava esta tendência para o totalitarismo porque só os saberes eram necessários para o sucesso escolar, o certo é que no presente quadro se pode questionar esta tendência que traz consigo, cada vez mais, saberes limitados, redutores, visto que todos os dias há novos saberes e novas formas de aceder a eles. O facto de hoje em dia haver muitos outros recursos educativos leva a que aquilo que está no manual não seja suficiente nem actualizado. Pretende-se que as aprendizagens sejam activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, respeitando os interesses e as necessidades reais de cada criança. Para que o manual escolar cumpra com a sua função de democraticidade é

necessário que este seja um documento aberto que aponte para recursos fora de si.

O manual é igual para todos, as diferenças advêm das atitudes dos professores. É necessário que o professor não olhe para o manual como sendo a única ferramenta didáctica de que dispõe, mas apenas como um dos recursos possíveis pois

[...] um professor pode usar um manual de variadíssimas maneiras e pode mesmo complementarizar o ensino-aprendizagem da Língua Materna com outras actividades e outros materiais que não os sugeridos pelo manual escolar. Mas é facto inegável que o manual escolar é o instrumento de trabalho mais utilizado na escola e sem o qual muitos pedagogos não concebem o processo de ensino-aprendizagem [...] (TORMENTA, 1996, p. 24).

Uma das grandes desvantagens dos manuais escolares é o facto destes serem um objecto de mercado, sujeito e dependente das leis deste. Neste contexto, Castro (1999, p. 190) refere-se ao manual como um “bem de consumo”:

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 editoras, 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.

Torna-se fundamental, a nosso ver, que os autores de manuais de Língua Materna percebam que na escola não se ensina apenas a ler, escrever e contar. É necessário que, e segundo o artigo 1º da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: resposta às necessidades de Educação Básica”, à criança seja dada a possibilidade de desenvolver os seus conhecimentos, capacidades, valores e atitudes para que esta possa “sobreviver”, “viver e trabalhar”, “participar no desenvolvimento”, “melhorar a sua qualidade de vida”, “tomar decisões fundamentadas” e “prosseguir as suas aprendizagens”. Para tal é necessário que a escola esteja disponível para desenvolver, em colaboração com a criança, uma dimensão pessoal, uma dimensão de aquisições básicas e intelectuais fundamentais e uma dimensão para a cidadania. A criança é um ser

individual, intelectual e social e é como sendo um todo que ela deve ser perspectivada na escola.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino da Língua Materna torna-se fundamental o conceito de mestria-linguística. Sendo o conhecimento da Língua Materna intuitivo é necessário trabalhá-lo e desenvolvê-lo. Esse é o “ofício” do professor. É na escola que se pretende fazer com que a criança se afaste do patamar do intuitivo e seja capaz de trabalhar e de ter consciência da sua Língua Materna.

É fundamental que na escola se aposte cada vez mais no desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências numa lógica de educação para a literacia, que não sendo um conceito estático, se pode definir como “a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram” (SIM-SIM, 1989, p. 62). Num mundo de informação a incapacidade de ler determinadas formas e tipos de material escrito gera desvantagens e dependências, sendo que a mestria na leitura só traz vantagens.

Vejamos, então, até que ponto é que os manuais escolares estão preparados para responder a estas necessidades.

DO OUTRO LADO DO ESPELHO...

Se como a Alice passarmos para o outro lado do espelho, isto é, se passarmos de uma vertente mais teórica para uma análise prática de manuais o que é que encontramos?

Vejamos um exemplo de um manual de Língua Materna destinado ao 1º ano de escolaridade, 1ºCiclo do Ensino Básico. De um conjunto de manuais seleccionamos o manual “*O jogo das palavras 1*” (1999: 18-19) de Nazaré de Castro, Isabel Coimbra e José Trigo, e, em particular, as páginas dedicadas ao ensino da consoante “P”.

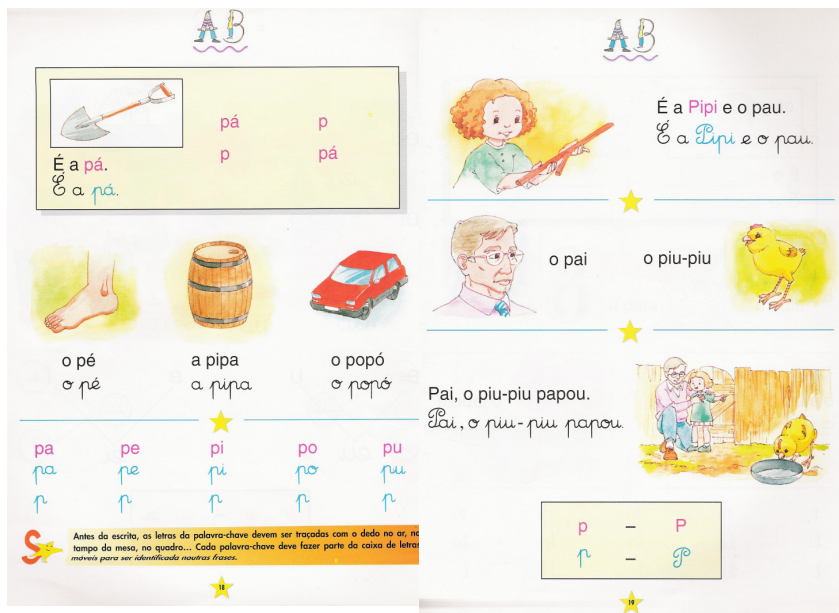


Figura 1: Páginas 18 e 19 do manual “O jogo das palavras 1”.

Observando estas duas páginas do referido manual (Figura 1) facilmente nos apercebemos que através destas não haverá uma aprendizagem significativa e com sucesso. Utilizando uma linguagem excessivamente infantilizada estas páginas foram claramente concebidos para obedecer forçosamente ao conteúdo em questão, a aprendizagem da letra “P”, assim como todas as outras páginas destinadas ao ensino das restantes letras. As imagens e palavras surgem completamente descontextualizadas sendo a sua presença apenas justificada por conterem a letra “P” na sua constituição.

Há uma completa ausência de exercícios ou de instruções. Em momento algum é pedido à criança que leia o que ali está escrito.

Outro ponto a salientar é o facto de ter sido criado um nome próprio para introduzir a referida letra: Pipi. Com que intuito se cria um

nome próprio se existem tantos nomes próprios com esta letra? A justificação talvez resida no facto de a iniciação à leitura neste manual ser feita através do método sintético-grafemático, partindo da letra/grafema para a palavra e desta para a frase, favorecendo a decifração. Segundo este método, e como se pode observar neste manual, a sequência de ensino-aprendizagem das letras é a seguinte: vogais, ditongos, consoantes, encontros consonânticos e vocálicos. A ser assim, e sendo o “P” uma das primeiras consoantes a ser ensinada, parece-nos que os autores não quiseram introduzir nenhum nome próprio que conte-se uma letra ou um encontro consonântico ou vocálico que as crianças ainda não conhecessem. Do mesmo modo se justifica a presença de palavras como “popó” em vez de “carro”, de “piu-piu” em vez de “pinto” ou de “papou” em vez de “comeu”. Mas a presença do nome próprio inventado Pipi não é caso único neste manual. Nele convivem alegremente a Pipi e a Teté, que conhecem a Lita e a Mimi, que por sua vez são amigas da Zita, do Quito e do Totó.

Apenas na página 33 deste manual, e depois de se ter ensinado todas as vogais, os ditongos e sete consoantes, é que aparece um texto minimamente com sentido. No entanto, este é, no fundo, um pseudo-texto, visto que a informação contida neste está relacionada mas surge em frases que não se ligam entre si. Há uma total ausência de conectores textuais que dariam ao texto uma maior coerência.

Note-se, ainda, que as estruturas frásicas são extremamente simples limitando-se, na maioria dos casos, à estrutura básica de sujeito-predicado sem qualquer complemento.

Existem também, em alguns casos, erros de pontuação ou pontuação não consistente. Atente-se na frase: “Pai, o piu-piu papou.”. A impressão com que ficamos ao ler esta frase é que esta criança está a falar com o seu pai. Onde está então a marca de discurso directo que introduz uma fala? Porém, umas páginas mais à frente, aparece-nos uma frase com uma estrutura semelhante mas devidamente pontuada: “- Mimi, dá-me a meia” (p. 29). Como podemos esperar que as crianças aprendam a pontuar se contactam no seu manual com este tipo de incoerências?

Segundo este método de iniciação à leitura, esta implica um processo linear que parte de processos psicológicos primários (juntar as letras) para processos cognitivos superiores (produzir sentido). Desta feita, o contexto é completamente ignorado. Porém, e numa lógica de pragmatismo, defendemos que o contexto influencia o processo de leitura sendo que as letras são mais facilmente identificadas quando inseridas em palavras e estas em frases, visto que os conhecimentos semânticos e

sintácticos influenciam na percepção das palavras. Como defende Sim-Sim (1989, p. 64):

Se considerarmos que ler é compreender o significado da mensagem escrita, a correspondência letra/som não é suficiente para atingir com êxito o objectivo da leitura. É na aprendizagem da leitura que o conhecimento da estrutura da língua materna desempenha um papel importante.”

Pode pensar-se que um manual mais recente (visto este já ser de há cinco anos atrás), não apresenta este tipo de estrutura. No entanto, existem alguns exemplos que comprovam exactamente o contrário. Observemos duas páginas do manual “Crescer com o ABC” (2003, p. 26-27), de António Costa. Note-se que este manual é da mesma editora que o anterior.



Figura 2: Páginas 26 e 27 do manual “Crescer com o ABC”.

Como se pode verificar na figura 2, os problemas e lacunas permanecem e nem o tempo nem as investigações feitas foram capazes de os colmatar. A “Pupi” continua a “papar” a “papita” enquanto que o puma “papa” o “memé”!

A ser assim, um olhar atento aos manuais escolares para iniciação à leitura mostra-nos uma forte presença de pseudo-textos, isto é, fragmentos textuais que, dada a completa ausência de marcas ora de coesão ora de coerência, jamais poderão, legitimamente, ser apelidados de textos entendidos como unidades semântico-pragmáticas. Para além de uma utilização incorrecta das marcas formais de estruturação do texto, estes aglomerados de frases apresentam, com frequência, uma linguagem infantilizada e, por vezes, incorrecta do ponto de vista linguístico. Em nome de uma necessidade de exercitação de habilidades fonéticas, o aluno é usualmente confrontado com frases carentes de sentido, as quais, com modulações várias, são repetidas até à exaustão, facto que, num momento fulcral como é o primeiro contacto deste com a aprendizagem formal da língua, pode ter consequências perniciosas em todo o seu processo de progressão escolar posterior. De facto, se a reiterada socialização escolar das crianças com tais exercícios as convence de que não há nada mais para ler do que apenas programas enfadados de treino das competências metafonológicasⁱ, não é surpreendente, como realça Sloan (1991, p. 4), que elas demonstrem reduzido interesse em tornarem-se consumidoras activas ou criadoras de palavras escritas.

O objectivo de assegurar, num futuro próximo, a formação de um leitor autónomo e motivado é claramente questionado, uma vez que tais pseudo-textos apenas permitem a emergência de leitores com competências fundamentalmente ao nível da decifração, leitores desmotivadosⁱⁱ e com reduzida sensibilidade para a compreensão do acto comunicativo. A hipótese de uma concretização posterior de comportamentos interpretativos de tipo gastronómicoⁱⁱⁱ é, neste sentido, completamente excluída.

Sabemos que o desejo de ler e de escrever se adquire lendo e escrevendo. Todavia, para que tal acção possa ser realizada com sucesso, é fundamental que aquilo que a criança lê constitua para ela uma experiência de prazer e de fruição, condição para que ela possa ir descobrindo o poder de ficcionalização e de constituição de mundos possíveis inerentes ao exercício da palavra. Neste sentido, os textos que lhe são propostos deverão ser significativos, constituindo um apelo suficientemente forte às suas emoções e à sua imaginação lúdico-afectiva. As primeiras experiências com a palavra deverão, por isso, revelar-se fonte de jogo, de fruição e de prazer. Nas palavras de Sloan (1991, p. 5) “For children, printed words must provide wonder, delight, interest, and pleasure, or they won’t bother to read, even though they may have learned the rudiments of reading”.

É igualmente pertinente deixar que a criança aprenda por si própria construindo o seu saber e as suas competências com a ajuda dos outros. Utilizando as palavras de Josette Jolibert, (2003, p. 16) “[...] é na medida em que se vive num meio sobre o qual se pode actuar, discutir, decidir, realizar e avaliar, que se criam as situações mais favoráveis para todas as aprendizagens”. As crianças devem ser activas na gestão da sua própria aprendizagem. Para que isto aconteça é necessário que se construam exercícios e se elaborem manuais que proporcionem situações de leitura efectivas e muito diversificadas, que proporcionem aprendizagens integradoras e significativas para a criança. É necessário, como já referimos anteriormente, que a leitura seja associada a situações de prazer e de realização pessoal, terá de ser, nas palavras de Erikson, “divertido decifrar letras, aprender a escrever [...] pois cada uma destas competências dá acesso a um novo conjunto de experiências disponíveis: ler banda desenhada, escrever recados [...]” (SPRINTHALL & SPRINTHALL, 1993, p. 150). Só assim teremos leitores motivados, leitores voluntários que se tornarão leitores competentes.

Terminamos usando as palavras de Camões (1994) e expressando a nossa indignação face a esta problemática: “Correm turvas as águas deste rio”.^{iv}

Notas

ⁱ Num painel subjacente ao tema “Livros de leitura ou livros de bolso”, Manuel Castro Neves (2001) apresenta alguns destes exemplos.

ⁱⁱ De igual modo, dispositivos discursivos do tipo “ler serve para a gente poder fazer os trabalhos de casa” ou “escrever serve para podermos fazer cópias” não permitem ao aluno compreender e tomar consciência da verdadeira utilidade destas práticas. A este propósito cf. Lucília Salgado (2001).

ⁱⁱⁱ Quando falamos em comportamentos interpretativos do tipo gastronómico, referimo-nos a um leitor capaz de aderir ao texto e de manifestar face a ele uma voracidade de leitura. Esta terminologia retoma a distinção apresentada por Umberto Eco (1979) entre “leitor-modelo” gastronómico e “leitor-modelo” crítico.

^{iv} Soneto 104: Correm turvas as águas deste rio (p. 168).

REFERÊNCIAS

CAMÕES, L. V. de. **Rimas, autos e cartas**. Coimbra: Livraria Almedina. 1994. [Primeira edição: 1944]

CASTRO, N.; COIMBRA, I.; TRIGO, J. **O jogo das palavras 1 – Língua Portuguesa**. Porto: Edições Nova Gaia, 1999.

CASTRO, R. V. de. Já agora não se pode exterminá-los? Sobre a representação de professores em manuais escolares de Português. In: CASTRO, R. et al (Org.). **Manuais escolares**: estatuto, função, história. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1999, p. 189-196.

COSTA, A. **Crescer com o ABC 1 – Língua Portuguesa**. Porto: Edições Nova Gaia, 2003.

DIONÍSIO, M. de L. da T. **A construção escolar da comunidade de leitores**. Leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina, 2000.

JOLIBERT, J. **Formar crianças leitoras**. Porto: Edições Asa, 2003.

SIM-SIM, I. Literacia e Alfabetização: dois conceitos não-coincidentes. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, n. 2, p. 62-66, 1989.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. **A língua materna na educação básica**: competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 1997.

SLOAN, G. D. **The child as critic**: Teaching Literatura in Elementary and Middle Schools. New York: Teachers College Press, 1991.

SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C. **Psicologia Educacional**. Lisboa: McGraw-Hill, 1993.

TORMENTA, J. R.. **Manuais escolares** – inovação ou tradição? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

TORRADO, A. **O manequim e o rouxinol**. Porto: Asa, 1976.

ZABALZA, M. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.**
Porto: Asa, 1992.

Recebido em outubro de 2005.
Aprovado em julho de 2006.