

Manual escolar: que o presente quer persistir em oferecer ao futuro

School book: the present want to persist in this offering to the future

Fernando José Monteiro da Costa

e-mail: fjmcosta@iol.pt

Universidade do Porto. Portugal

Resumo: O manual escolar tem assumido, desde há muito, um papel de protagonista no sistema educativo português, obnubilando, frequentemente, outras ferramentas, o que será dizer, diferentes saberes e a sua aquisição. Pela sua presença ativa e poderosa, a sua influência, através dos seus conteúdos programáticos e por ação do professor, aquele tem-se tornado determinante em contexto de sala de aula, na sua presença e na sua ausência. Através deste artigo e na sequência de investigação empírica anterior, quer em sede doutoral, quer pela produção de manuais escolares, surge uma visão antidogmática sobre a utilização do ME, produzindo um quadro que deverá permanecer entre certezas e incertezas. Refletir sobre o ME, sobre a sua construção e produção, sobre a sua utilização, será o mesmo que tentar compreender a legitimidade do outro, atribuindo-lhe um lugar muito particular, no todo do contexto educativo, não de quem ensina ou transmite, mas de quem promove e liberta, condição necessária para a emulação da criatividade. Esta, decide-se pelo vínculo à realidade dos alunos, mas que, de imediato, o carácter abusador do ME, como livro único e único livro na sala de aula, a impedirá como realidade construtora, complexa e articulada. Ao longo desta análise, verifica-se que o ME tem dificuldades em abrir brechas ao beneplácito para o apuramento do espírito científico, seja ele de que área for.

Palavras-chave: manual escolar; dependência; aprendizagem significativa.

Abstract: The schoolbook has assumed since a long time, a main role in the Portuguese education system, often despising other tools, what to say, different knowledge and its acquisition. For its active and powerful presence, its influence through their contents and teacher's action, it has become crucial in the context of the classroom, both in presence and in absence. Through this article and following previous empirical research, either in doctoral seat, either by the production of textbooks, one anti-dogmatic view on the use of the schoolbook arises, producing a picture that should remain between certainties and uncertainties. Reflect on textbook, on its construction and production, on its use will be the same as trying to understand the legitimacy of the other, giving it a very special place in the entire educational context, not on which teaches or transmits, but which promotes and releases necessary for the emulation of creativity condition. This, it is decided by the link to the reality of the students, but, immediately, the abuser nature of the textbook as a single book and the only book in the classroom, to prevent as reality construction, complex and articulated. Throughout this analysis, it seems that the schoolbook has difficulty opening holes for clearance to the good pleasure of the scientific spirit, whatever subject is.

Keywords: school book; dependence; significant learning.

Recibido / Received: 03/07/2014

Aceptado / Accepted: 06/12/2014

1. Princípio

O manual escolar é um dispositivo que coexiste num complexo contexto político-social e que se confronta com o poder, por vezes, excessivo dos professores e encarregados de educação. Frequentemente é adotado como guia essencial para a divulgação do currículo, mas também, como plataforma de atividades, ou ainda, como um objeto simplificante das aprendizagens. A observação que se faz de alguma da produção manualística, é no sentido de se verificar um modelo para o ME de pensamento autoritário e, porque não, obcecado, propiciando uma visão banal da realidade, por discursos definitivos e restritos, que alguns autores e editoras ousam disputar. Contudo, também, não se ignora que o ME pode e deve ser fonte de literacia e de um caudal de emoções, tão importantes para uma aprendizagem serena, segura, sustentável e não literal. Estamos enquadrados por um nível de ensino que situa entre o 5º ano e o 10º anos de escolaridade, momentos em que um bom ME pode decidir, em muito, o futuro do conhecimento dos alunos e conduzi-los, fundamentalmente, à produção de um novo conhecimento.

Como dispositivo de (re)interpretação da realidade, não se pode deixar de o entender como um objeto orientador de práticas e da aquisição de conhecimento e, fundamentalmente, como um desejo de provável reconfigurador do currículo oficial. E, como elemento, permanentemente, presente na sala de aula, lugar favorável a manipulações e distorções da informação, deve ser acautelado na sua construção, técnica e pedagógico-didática, nos mais variados organizadores. O autor, ou se preferirmos, o organizador do ME, tem aqui, em conjunto com o seu grupo editorial, um papel determinante, mas que deve ser reanalisado, em face das suas funções e de uma impossibilidade, pelo menos aparente, de os destinatários primeiros, os alunos, poderem contribuir com as suas opiniões. Por isso, a revisitação à função do autor e da autoridade que ele confere ou não à sua obra, é objetivo deste artigo, pois importa compreender, claramente, se um ME, que cumpre um circuito intrincado de produção e decisões e que, muitas das vezes, foge das mãos dos autores, se constituiu uma obra inédita e de uma propriedade intelectual, ou se pelo contrário, estaremos perante um objeto fotocopiado de tantas outras páginas, com referências a imagens, textos, comentários, gravações, excessivamente, usadas em outros contextos. Afinal, autor ou organizador? Pretende-se, pois, por uma metodologia de observação-ação, proceder a uma vigilância sobre pressupostos essenciais, que devem estar presentes no ato da produção manualística.

2. Generalizações

O ME é um objecto muito particular, banal e familiar que se cruza com muitas variáveis, que Alain Choppin definiu como «la complexité de l'object, la multiplicité de ses fonctions, la coexistence d'autres supports éducatifs et la diversité des acteurs qu'il implique» (2002, p. 27), vivendo em regiões fronteiriças entre finalidades técnicas, didáticas e lúdicas. Vários são os aspetos que rodeiam a construção de manuais escolares, muitos deles determinantes para a estruturação de um dispositivo enxuto, donde as questões relacionadas com a autoria de um manual escolar têm sido, regularmente, relevadas para segundo plano, não lhe cometendo a importância que tem, pois o autor ganha, de repetente, um protagonismo excessivo, numa aliança com a editora, que pode prejudicar a sua organização e conferir ao livro uma identidade particular que, frequentemente, ele não tem ou não adquiriu.

O autor/organizador vive num universo de partilhas, pela existência de uma grande multiplicidade de agentes envolvidos, o que, naturalmente pode, em certas condições, interferir, alterar ou limitar a sua ação. Como é que ele, o ME, consegue sobreviver à malha de *interesses* que circunda a sua produção, em que muitos casos o consideram como um mero objeto físico, fabricado e comercializado, num circuito complexo e entrelaçado, que passa pela sua «élaboration (documentation, écriture, mise en page), sa réalisation matérielle (composition, impression, reliure), sa commercialisation et a diffusion»? (Choppin, 2002, p. 29). Mas se a autoria desta autêntica *Caixa de Pandora* é um alto-relevo que não se pode desprezar, porque é a partir dela que o manual pode ganhar individualidade, mas também, é certo, formatar e libertar, reconhece-se que não é raro encontrar professores que desconhecem o nome do autor do manual, sendo este mais popularizado pelos títulos e pelas editoras que o publicam. Afinal, parece ser mais verdade e mais seguro que a adoção de um manual passe pelo prestígio da editora, do que, pela lógica de construção do autor, passando aquela a assumir o papel de «autor». E se tal vier a ser verdade, o compromisso do autor passou a estabelecer-se mais com o mercado do que com a educação. Este é um aspeto fundamental na abordagem construtiva de um manual escolar, visto que ele deve ser um instrumento de compromisso com a consciência social.

Mas, e a autoridade? Que tipo de responsabilidade é atribuído ao autor de um manual na construção do conhecimento por parte do aluno? Como entende ele, o autor, a natureza das atividades que propõe, ou o tipo de cultura que inflama, sabendo que, muitas vezes, é, somente, através do uso do manual que os alunos se expressam na sala de aula, manifestando culturas e construindo identidades? Que perceção tem o autor de que o manual que propõe vai dar voz ao aluno, propondo-lhe atividades de reflexão? A autoridade do autor vai depender

da maior ou menor consciência com que ele adequa criatividade, descoberta e interação, resultando na autoridade da obra, indispensável a que ela se transforme num dispositivo, mais do que num instrumento ou ferramenta, de alto valor formativo. É preciso reforçar a tese de que as orientações teórico-metodológicas são demasiado importantes, para poderem ser negligenciadas a favor de critérios de autoria ou de *marketing*, por exemplo, quando o autor propõe anexar um *manual do professor*, ou então elenca uma longa lista de referências bibliográficas sem grande ligação às matérias integrantes do ME. Gera-se uma encruzilhada delicada quando o autor se coloca entre as exigências dos programas nacionais e os interesses editoriais, perdendo, de imediato o ME, que é um livro didático, a sua característica de autoridade. Então, lá se vão a autoridade e o autor!

Será, ainda, justo e lógico, continuar a considerar que o ME possa ter uma autoria, concreta e objetiva, sob o nome de fulano de tal, possa ser considerado uma obra autónoma e inédita? Não seria preferível, por isso mesmo, substituir a tarefa do autor, por uma função de organizador da obra? Deve a coletânea de gráficos, textos, imagens, desenhos, músicas, letras, atividades, exercícios, elementos, na maioria dos casos, adotados de outros manuais, enciclopédias e livros da especialidade, portanto não inéditos e, porventura, já, profusamente divulgados, persistir sob a alçada de uma única autoria? A questão autoral é, assim, um aspeto importante na organização e produção de manuais escolares, porque nos parece existir uma proximidade entre autor e livro didático, não de todo entendida e que não libera uma possibilidade de responsabilização do autor pelas narrativas existentes, já que, ele se limita a um esforço de transposição de conteúdos de um lado para outro. Assim, a alternativa não é, propriamente, do autor, mas sim, da editora que controla o autor.

Os livros didáticos constituem um dispositivo, bastante, importante na sala de aula, controlando-a, no entanto, na sua organicidade e, portanto, devem ser usados de forma eficaz e cautelosa, havendo consciência de que «a visão dos alunos é afetada pelo uso dos livros», bem como, «os professores não se deverão sentir impotentes perante o uso destes mesmos livros» (Hsiao, 2007, p. 83). Não restam dúvidas, até pela prática que possuímos como professor e *organizador* de manuais, que os alunos têm, na maior parte das vezes, uma visão de autoridade desses livros, aceitando os relatos e as descrições, nesses casos, de uma forma acrítica e, então, «ela poderá ser um grande obstáculo ao ensino da disciplina e o papel do professor torna-se, quase, insignificante» (Hsiao, 2007, p. 83). Mas se o compromisso do autor for no sentido de uma educação enxuta, sem desperdícios, devemos-lo isentar de consequências perversas, permanecendo, então, como organizador. Tal mudança de habilitação não lhe retira responsabilidades, antes pelo contrário, confere-lhe um enorme poder ao se encarregar de contar, a raparigas e rapazes, a história da humanidade. O *autor* e o manual são entidades correla-

tivas, não vivem um sem o outro e não se pode ignorá-los, porque, o primeiro é o *criador* e o organizador, ator de primeiro plano. O segundo é o dominador do currículo e «ignorá-lo porque, simplesmente, não merece uma atenção cuidada, nem uma luta considerável, é viver num mundo divorciado da realidade» (Apple, 2002, p. 77).

Não deixa de constituir um desafio, pelo menos, tem-no sido para nós, como *organizador* de manuais escolares, compreender como pode um dispositivo desta natureza, isolando-o, agora, dos interesses adjacentes, como o mercado e a indústria cultural, motivar a aproximação ao conhecimento por parte dos seus destinatários, os alunos –julgo que os professores estão fora deste alvo, porque eles sentem-se muito vigiados pelo manual– e transformar-se num excelente meio de compreensão do mundo. Apesar de tudo, da pressão que sobre ele é exercida por parte dos professores, encarregados de educação, analistas, investigadores, o ME continua a resistir como dispositivo didático na tradição dos recursos escolares mais utilizados, mas sempre na dúvida do benefício da qualidade e do progresso pedagógico. A função de um ME não deve centrar-se, unicamente, na ótica do que ele pode ou não aportar, sob o ponto de vista de conhecimento, compreendendo-se, naturalmente, que exista essa primeira preocupação, quando diante do êxito escolar, que a todo o custo se tenta atingir. Naturalmente que o manual desempenha diferentes funções, que «variam de acordo com o respectivo utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é elaborado» (Gérard, 1998, p. 74). Reconhece-se que algumas das suas preocupações sejam orientadas para o percurso imediato do aluno, para a necessidade que este tem de ver apoiado e valorizado o seu esforço escolar, aliás, como é realçado por Gérard e Roegiers, quando concluem que «algumas funções são orientadas para as aprendizagens escolares, outras permitem uma ligação entre estas aprendizagens escolares e a vida quotidiana ou ainda com a (futura) vida profissional» (Gérard, 1998, p. 74). Mas, julgamos ficar de fora o que de mais importante pode um ME fundear nas mentes e nos corpos dos alunos – a contribuição para o desenvolvimento da memória orgânica e para a consciência da memória como forma de crescimento, fonte do conhecimento e processo de transferência de emoções.

A ideia do ME representar uma espécie de espelho onde nós –*autores* e professores– refletimos os nossos desejos, quase que se esquecendo do mundo que existe para além dele, faz que o aluno construa uma identidade fascinante, mas irreal, porque limitada à sua própria imagem. E como Narciso se encantava pela sua própria imagem, o espelho representava uma superfície de absorção e não de reflexão, pelo que, talvez pudéssemos avançar no sentido de se perceber que, neste caso, a utilidade do objeto/espelho materializava-se por um sistema simbólico que ativava a natureza do objeto com a satisfação de necessidades materiais. Por analogia, seria interessante podermos desencadear esta hipótese junto dos

manuais escolares. Serão eles um dispositivo espelhado que reflete, apenas, o que contém, devolvendo as informações como *manual de atividades*, numa lógica de aprendizagem reprodutora e imediatista? Constituirá o manual, uma superfície de absorção que dará ao aluno o seu único ponto de vista, sem que este se possa distanciar dessa narcose narcísica, impedindo que o aluno possa desenvolver «a aquisição do saber e do saber-fazer... permitindo que ele encontre o seu lugar no quadro social, familiar, cultural, nacional... em que está inserido» (Gérard, 1998, p. 83)? Ou, quão difícil será compreender-se que entre o espelho e o que está para além dele, não resta mais do que uma fina película de papel de prata, que é o bastante para nos impedir de avançar mais com o olhar e de alcançar o conhecimento pleno e alargado pela vontade, quando o essencial é sabermos como ultrapassar esse rede fina de prata, para se vislumbrar um horizonte de ideias, onde o limite está para além do ponto de vista?! E tal, só acontecerá, se o aluno poder plasmar a sua curiosidade para lá do espelho, porque «a curiosidade é quase um protótipo do motivo intrínseco» (Bruner, 1999, p. 146). O que ativa a nossa curiosidade, o que satisfaz o nosso desejo de conhecer, é o ciclo de atividade pelo qual nos expressamos e que prende a nossa atenção até que o «assunto em mãos se tornar claro, acabado ou certo» (Bruner, 1999, p. 146). E isso, somente parece ser viável ou possível, quando o livro escolar se converter num *continuum* de experiências emotivas, tal como, as repetidas imagens borgeanas, em que cada quadro representa um outro quadro e, assim, sucessivamente, até ao infinito. Um livro que trará dentro dele, um outro livro, que esboçará novas formas de ler e que permita que um poema se pinte, se esculpa uma sinfonia e se fotografe um sonho, tal e qual desvenda José Saramago, em *A Caverna*: «Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar» (Saramago, 2000, p. 77).

Por isso mesmo, assustam-nos os livros didáticos que dificultam essa viagem para lá da fina película de papel de prata (muitos deles remetem-se, então, ao papel de *espelho*, refletindo a ideia do autor e do editor; outros funcionam como *tela*, onde projetam os valores e visões dos organizadores) e que conduzam o aluno, por um lado, à incapacidade de poder avançar mais, mas por outro, que o transporte ao lugar da impotência e dessa impossibilidade que muitos de nós temos, de apreender o que nos propõem. Quantos dos alunos se desmobilizam, ante o facto, de se confrontarem com uma matéria difícil, ou com um método

complicado? Quantos dos alunos desistem, pelo simples facto de verificarem que o que se lhes propõe, nada tem a ver com eles ou com o que ansiavam encontrar? Onde pára o encanto que deve anunciar a leitura de um livro que, neste caso, se chama de didático, em que um permanente desafio é proposto, em termos de dinâmica organizacional, de ritmo de leitura, de fantasia ilustrativa e de emoções incontidas? O ME não se deve remeter a esse insípido feitio de coletar e organizar conteúdos, quadriculando as aprendizagens e particularizando os factos, num desfile de impressões fortuitas. O ME, tal e qual como o livro em geral, deve permitir o estabelecimento de um arquivo de ideias, de notícias bibliográficas, de aprendizagem de contextos, possibilitar o olhar estético como objeto ou como representação do real, conduzir o aluno ao conhecimento de um universo diacrónico, num mundo que se impele «espantado de poder, para além dos espaços e dos séculos, ouvir no seu presente, tão velhas linguagens» (Choppin, 1999, p. 145).

Mas este desiderato, este desejo incontido de vermos num ME a natureza de um livro, mesmo que didático, parece-nos difícil, não só pelas circunstâncias de estarmos diante de um ensino massificado, mas sobretudo, porque o ME constitui um espécimen didático produzido, exclusivamente, para a escola e para nela ser lido, afastando-nos, assim, do conhecimento autêntico e das suas fontes. Esta é, porventura, a principal razão que nos afasta do ME como fonte primária do conhecimento e que possa conduzir os alunos à apropriação dos processos culturais. É um gastar sem fim de rios de dinheiro, perfeitamente, dispensável em que as opções não faltam, numa escola que se deseja de desenvolvimento e não de reprodução. Enquanto isso, tomemos em consideração que, «le manuel scolaire est un personnage si familier du théâtre de la classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir à sa nature et à sa fonction» (Igen, 1998, p. 2) e que tem muito para ser desvendado, pois «desvendá-los requer que se tomem em consideração dois aspetos: primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período da sociedade» (Corrêa, 2000, p. 12), são *veículos de circulação de ideias* que, na afirmação, novamente, de Corrêa, «traduzem valores e comportamentos» (2000, p. 13).

3. Prescrições

A aprendizagem na sala de aula depende, em muito, da natureza dos recursos e materiais que se utilizam e do modo como eles se aplicam, se no melhoramento de determinadas capacidades académicas, se no domínio técnico dos próprios recursos, ou então, na motivação «para a descoberta de princípios mais gerais que

afetam o melhoramento da aprendizagem na sala de aula e a instrução como um todo» (Ausubel, 2003, p. 25). E neste campo de ação, integram-se os manuais escolares, pelo facto de eles «serem um dos principais meios de interpretação e desenvolvimento do *currículo oficial*, proposto pelo Ministério da Educação a nível nacional» (Morgado, 2004, p. 61), mas também, porque podem, em certas condições, desenvolver mecanismos de aprendizagem significativa, que «envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado» (Ausubel, 2003, p. 1), destacando-se, assim, a importância atribuída ao ME, quando considerado, naturalmente, como recurso significativo na sua metodologia e abrangente nos seus conteúdos. Contudo, a organização do ME, o modo como os seus conteúdos são abordados e como ele interpreta o currículo oficial, vai interferir na qualidade do que se aprende, no sentido dessas aquisições serem relevantes para a estrutura cognitiva do aluno, pois, uma das condições que pressupõe uma aprendizagem significativa é que «o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma *não arbitrária e não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante e que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material» (Ausubel, 2003, p. 1).

O ME é um recurso que concorre –ou deveria concorrer– para o processo de mediação, entre o currículo e o aluno, mas que se sujeita a riscos de interferir num processo de mediação didáctica mecânica, não provocando mudanças, portanto, limitando-se a uma reprodução da realidade. A produção do discurso pedagógico a partir dos manuais escolares suscita uma quantidade infinita de reflexões e de hipóteses que reequacionam, em cada instante, o modo como a aproximação a um quadro de apropriação dos conteúdos do manual se realiza por parte do corpo docente. Quer dizer, como procede o professor, enquanto mediador, mas também como leitor do próprio manual, e como divulga os seus textos a outros leitores, os alunos, os quais podem compor um público diversificado e heterogéneo. Afinal, encontramos-nos diante de um dispositivo muito particular e, porque não, ambíguo na sua identidade, quando ele funciona, simultaneamente, como produto e produtor de determinado discurso pedagógico. E como poderá, afinal, o professor libertar-se de um provável *círculo vicioso* a que está sujeito, evitando que se flagele como reproduzidor de mitos e imagens, quantas das vezes, erróneas na sua interpretação da realidade? Para que o professor possa construir à sua volta uma imagem própria e independente, será indispensável que ele não se torne refém do manual, que o contrarie na sua representação de *contentor do saber* e que possa deitar mão a textos e livros complementares.

Mas o que é certo, se não numa interpretação livre da realidade, mas pelo menos curiosa nos seus efeitos, o professor com dificuldade conseguirá libertar-se das amarras do ME, porque embora ele o utilize como objetivação do seu tra-

balho, como meio e processo para a realização de aprendizagens, verifica-se que, mesmo na ausência do professor, é possível proceder-se à circulação do conhecimento, agora, através do manual escolar, dos seus textos, das suas imagens, gráficos, mas continuando a controlar/inspecionar a aproximação ao conhecimento. É um género de ensino à distância, em que o principal motor da aprendizagem é substituído por uma espécie de *professor substituto*. Neste tempo de massificação escolar, o manual cumpre, assim, uma outra função, a de dar resposta, simultânea, a um crescente número de alunos. Mas também, o ME, nesta perspectiva, vai acentuar e complexificar a organização disciplinar em que assenta o nosso sistema educativo, fragmentando conhecimentos e hierarquizando-os, à volta de ciclos e séries, por fórmulas mais elaboradas e especializadas. É o resultado da necessidade de *ensinar tudo a todos*, desconsiderando ritmos de aprendizagem, diferenças culturais e hábitos e métodos muito particulares. Coménio expressava esta exigência estrutural, afirmando que «a arte de ensinar nada mais exige, (...) que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método» (2006, p. 176). Afinal, nada mais faz a escola do que acentuar as normas do trabalho industrial, deslocando-se a habilidade individual do trabalhador para o instrumento, tal e qual o ME procede, transferindo do mediador, do professor, para o livro, os conhecimentos a serem veiculados. Alain Choppin lembra que os manuais escolares constituem «os utilitários da sala de aula e são concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar», para afirmar mais adiante que «são sempre concebidos para um uso, tanto colectivo (em sala de aula, sob a direcção do professor), como individual (em casa) (1992, pp. 16-17).

Repare-se, contudo, que o tradicional ME é utilizado, fundamentalmente, em contexto de sala de aula, o que, ainda mais, o pode diminuir, fragilizar mesmo, no seu constructo didático. A sala de aula é uma construção da escola, é, talvez, uma arbitrariedade da sociedade que não procurou o modo mais criativo de desenvolver as aprendizagens, mas sim, o caminho mais curto para uma estabilidade ilusória, pelo que, não nos parece ter resultado de uma sua necessidade ou de uma indispensabilidade da aprendizagem. Contudo, ela serviu finalidades, em tempo diferentes e circunstâncias particulares. Mas aprender é uma atitude que não dependerá de um determinado espaço físico, regido por formas e por tempos. Aprende-se em todo o lado, por todas as circunstâncias e aprende-se, também, na escola. Mas esta resulta, provavelmente, *no sítio mais triste*, para o fazer. Poderemos, pelo menos em tese, considerar que ela poderia ter acontecido em qualquer lugar, como espaço social, garantindo segurança e troca. Mas, historicamente, a sala de aula foi, sempre, localizada dentro do perímetro da instituição escolar, onde tempo e espaço passaram a constituir referências essenciais, numa complexa elaboração de elementos e possibilidades.

Historicamente, a sala de aula foi, sempre, localizada dentro do perímetro da instituição escolar, onde tempo e espaço passaram a constituir referências essenciais, numa complexa elaboração de elementos e possibilidades. O controlo curricular e temporal e o poder disciplinar são, assim, concretizados por horários fragmentados em 45' e 90', que a marcha inexorável do tempo marca pelo relógio que cada sala ostenta, mas é, sobretudo, através da política de utilização do ME e do programa nacional adotado, que a sala de aula atinge a sua maior jurisdição. Entre duas verdades, mais a do professor e menos a do aluno, constroem-se empreitadas didáticas e metodológicas, como espécie de manual de sobrevivência ao espaço fechado, delimitado por escassos 1,20 m² por aluno, onde horas a fio, em meses e anos que falecem lentamente, professores, alunos, manuais e programas se esgrimem pelo seu poder, vivendo momentos fora da vida e do tempo dessa vida.

A vigilância é omnipresente, mais pelo programa e manual, do que pelo professor que a, eles, obedece escrupulosamente, em estratégias *in door*, tolhendo os seus destinatários, que olham através das vidraças como prisioneiros normalizados, mas também, adestrados por recursos que o professor tenta, a todo o custo, utilizar. A sala de aula, pela natureza da sua construção e disposição, não facilita uma aprendizagem enxuta, não literal e sustentável, pela natureza das tarefas mecânicas e enunciados desligados da vida e do tempo real, que se desenvolvem, realçando Keil que «tempo e espaço são essenciais para a experiência humana» (2004, p. 51). Então como adequar o tempo passado numa sala de aula, por horas a fio num só dia e em todos os dias de uma semana e em todas as semanas de um ano e em todos os anos de uma escolaridade, conformando o corpo a posturas inadequadas e estandardizadas por modelos únicos, negando diferenças físicas e biológicas, em salas que impedem qualquer ascese criadora?

Por outro lado, existe a problemática da sala de aula condicionar ou facilitar a construção de modelos mentais, tão importantes para a resolução de problemas, na perspectiva de que um modelo mental é um conjunto de imagens, de percursos pedagógicos e didáticos, acomodados numa dada sequência e que vai fundamentar as tarefas da sala de aula, mas principalmente, aquelas que fora dela se concretizarão. Muita gente funciona por modelos mentais, por vezes, formados inconscientemente, pois, numa definição simples de Borges, «um modelo mental é um modelo que existe na mente de alguém» (1998, p. 9) e que facilitará os procedimentos de construção de algo. Entre a existência de um bom modelo ou outro de matriz insuficiente, reside o fracasso ou o sucesso. Aqui, residirá a problemática da velocidade de aprendizagem, erradamente denominada pela maioria dos professores, quando o que se pretende é conhecer-se as razões, pelas quais há alunos que aprendem com mais facilidade do que outros, nas mesmas condições didáticas. Ora, certamente, que este aspeto se relacionará

com a construção de modelos de aprendizagem adequados, que em muitos dos casos, se trata de modelos erráticos e incoerentes, sob o ponto de vista científico. Ensinam-se as cores, a sua mistura que originará outras tonalidades, mas não se esclarece que elas provêm do espectro solar, não se aproveitando o momento para uma explicação científica. Comentam-se os sons, mas não se aproveita a oportunidade para explicar o seu registo gráfico, o que são frequências e ondas sonoras. Não se aproveitou o momento para o desenho de um modelo que facilitasse a compreensão de um problema. Os bons mecânicos de automóvel, as boas costureiras, ensinam-nos da importância da utilização de um bom modelo mental. Alguns bloqueios na aprendizagem resultam da forma inadequada como obrigamos os nossos alunos a enfrentar os problemas, não gerando os recursos mais convenientes para cada situação.

O questionamento em sala de aula, como ferramenta facilitadora da aprendizagem, deve ser alargado a toda a utilização de qualquer recurso educativo e, portanto, igualmente, ao ME. Mas interessa conhecer se aquele, o manual escolar, estará aberto, preparado e adequado, em termos da sua estruturalidade, ao espaço da sala de aula e aos questionamentos sucessivos que aquela em confronto com a turma, aí, instalada, estabelece, bem como, saber até que ponto esse constrangido espaço de aula, se alarga e problematiza, através da utilização do ME, regularmente, diferentes situações, procurando ancorá-las no passado do aluno, pois, serão mais significativas se estiverem relacionadas com o conhecimento anterior do aluno. Esta será a questão eterna, pelo menos, enquanto o ME persistir como uma das ferramentas mais utilizadas pelas escolas e, respetivo, corpo docente. Deveremos olhar o futuro com outros olhos, com diferentes perspetivas e analisar a realidade de hoje na sua complexidade, na tentativa de estabelecer equilíbrios entre a ordem/desordem e certezas/incertezas da humanidade. Estamos convencidos de um mito, o ME, impedindo-nos de refazer, a todo o momento, a trajetória do conhecimento.

A organização de um ME é, por certo, um ponto fundamental para um efeito feliz educativo junto do aluno, já que a sua estruturação deve conduzir a opções metodológicas coerentes e que, assim, se poderão aguardar os resultados adequados à aprendizagem significativa, no texto de Ausubel. Ancorados numa prática autoral que vem de há longo tempo, temos verificado que, normalmente, muitos dos recursos, em forma de manual, privilegiam a memorização dos textos e informações, resultando que o pequeno prazo é o horizonte desejado, sendo óbvio que «as aprendizagens por memorização não aumentam a substância ou composição do conhecimento. Normalmente, possuem uma utilidade limitada, prática e com vista a poupar tempo e esforço» (Chopin, 1992, p. 12). Em suma, qualquer objetivo educacional não pode sustentar-se num tempo imediato e suportar-se na construção de um produto final, acabado, restrito, ou absorvente. É

indispensável que exista um lapso de tempo extenso para que as aprendizagens se consolidem ou se justifiquem, sendo, então, que «as memórias semânticas têm tendência a ser, simultaneamente, de longo prazo e significativas, pois o aprendiz pretende, de um modo geral, que estas se tornem parte de um conjunto de conhecimentos existente e sempre em crescimento e, também, porque o próprio processo de aprendizagem significativa é, necessariamente, complexo e, logo, exige um extenso período de tempo para ser concluído» (Choppin, 1992, p. 12). Os manuais não podem revelar-se como *coisas físicas*, objetos descartáveis, mas sim produtos culturais que se concretizam por relações com pessoas, com conhecimentos e com emoções e «visto que é o manual escolar que estabelece tantas das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula» (Apple, 2002, p. 63).

A análise de manuais escolares desenvolvida, pelo autor deste artigo, desde há muito e mais recentemente em sede de uma tese de doutoramento, como prática pedagógica, como processo de investigação, ou como mera obrigação de compreensão curricular, tem-nos conduzido à descoberta e conhecimento de como se configura a construção do ME, ao nível do discurso organizativo dos seus autores, ao nível das práticas que são sugeridas, ou da integração e promoção de conhecimentos, dando especial destaque aos referentes técnicos utilizados na sua construção, para uma quantidade de ativação no despertar do interesse e da motivação do aluno. Mas verifica-se que muitos dos manuais escolares, na forma e no contexto, constituem espécimes muito corretos e muito bem apresentados, sem que, no entanto, abram brechas ao beneplácito do apuramento do espírito criativo. É aqui, que o sentido de organização falha, obrigando a falhar o ME. Um conjunto de facilitadores técnicos que coloque em relevo as forças e os acontecimentos mais expressivos, de modo, possam os alunos reinventar formas criativas de comunicação, sem quem utilizem o processo de cópia exata, a que muitos dos manuais escolares conduzem, é por certo, uma das bases principais que deve estar presente no ato da conceção do ME.

Circunscrevendo os aspetos teóricos ao fator *organização do ME*, porque nos parece constituir uma mola propulsora para uma aprendizagem eficaz e sustentável, não sendo mero discurso na transmissão de informação, é condição para estimular a compreensão do dito e a construção do não-dito. É através do sistema de organização que se refletem, na maioria dos casos, a metodologia de mobilização, no sentido da integração dos novos conhecimentos no universo do aluno e porque, sendo o professor um tradutor, é, sobretudo, através da forma como o ME se encontra plasmado nas suas diversas componentes, que ele vai desafiar a capacidade interpretativa dos seus educandos.

Para além das categorias de análise referentes à *introdução, notas prévias, tipo de linguagem, legibilidade visual* essenciais a uma boa estruturação do ME, deseja-se realçar aquelas que se referem aos *complementos técnicos comunicacionais*, que nos parecem ser favoráveis à reinterpretação dos conteúdos, através da apropriação significativa do discurso, permitindo o desenvolvimento de novas situações de ensino e aprendizagem, mesmo diante de um ME de organização elementar ou pouco estimulante. Os complementos técnicos/comunicacionais são conteúdos críticos que facilitam a mediação didática do professor, não de modo mecânico, mas dinâmico. Constituem estratégias para levar o aluno a memorizar informação, a relacionar conhecimentos, a procurar informação relevante, a aplicar aptidões e a saber transferir situações ou problemas concretos.

O Quadro seguinte resume o modo como cada manual se pode estruturar e dinamizar os conhecimentos, referindo-se a um *corpus* documental de 32 manuais de Educação Musical, sujeitos a uma observação objetiva, em sede de uma tese doutoral (Costa, 2011) e que deviam refletir uma abertura a um campo de leitura diversificada, explorando possibilidades múltiplas de compreensão do livro escolar, mas concluindo-se que a maior parte dos manuais escolares tem dificuldade em perceber o alcance didático dos facilitadores comunicacionais, não lhe conferindo a devida importância determinante no processo de ensino e aprendizagem:

Quadro I: Facilitadores Técnicos Comunicacionais. Fonte: Costa, 2011.

Facilitadores	Nº de manuais
Textos de abertura	15
Índices Gerais	21
Índices Remissivos	0
Glossário	7
Bibliografia	9
Discografia	17
Grelhas de sugestões/Reclamações	1

Numa análise breve dos dados apresentados, verifica-se que na organização do ME não foi tida em conta, certamente, para além dos conteúdos, nele, identificados, a necessidade de permitir que o aluno avance na sua aprendizagem, articule os conhecimentos adquiridos e lhe seja oferecida oportunidade de relacionar os conteúdos do ME, de forma racional. Verifica-se que a maior parte dos manuais analisados não cumpre uma estratégia funcional, operativa e articulada,

pois aqueles, esquecem a utilização de pequenas estratégias, como facilitadores, que de modo fácil e imediato, propõem ao aluno um investimento ao nível da pesquisa de novas informações. O facto, de nenhum ME ter proposto a utilização de um índice remissivo, ou muito poucos terem utilizado o glossário e a bibliografia como pontos de união, é paradigmático do modo como a maior parte dos ME são pensados e construídos.

O espírito do processo de aprendizagem significativa, em contexto de sala de aula, envolve um mecanismo não linear e, de alguma forma, complexo e global, pois é necessário conhecer-se o modo como os alunos aprendem e o que mais desejam conhecer. É seguro que o nosso sistema educativo ainda favorece uma aprendizagem por memorização excessiva e que lamentáveis experiências ajudam a exponenciar, dando origem a que «respostas substancialmente correctas que não estejam em conformidade, de forma literal, com aquilo que o professor ou o manual escolar afirmam não têm qualquer crédito por parte de alguns professores» (Ausubel, 2003, p. 72). Ora, o ME deve instituir uma ação explícita no caminho da aprendizagem de novos conhecimentos e significados, essência do processo de aprendizagem significativa, já que esta se reflete no facto de que as «novas ideias expressas de forma simbólica (a tarefa da aprendizagem) se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe (a estrutura cognitiva deste numa determinada área de matérias), de forma não arbitrário e não literal» (Ausubel, 2003, p. 71). Também, neste campo, é indispensável que o ME explicita, convenientemente, o que estabelece, o que propõe e que prioridade lhes confere, sobre o conceito de conhecimento, pois este «pode referir-se quer à soma total de todas as matérias e conteúdos organizados, ou meramente à posição relativa ou relações específicas de elementos componentes particulares na estrutura hierárquica da disciplina como um todo» (Ausubel, 2003, p. 71).

O fundamento lógico da organização de um ME deve ser claro no que toca às finalidades e aos resultados esperados, primeiro na sala de aula e depois, no todo da ação educativa. Logo, é bastante compreensível que a significação dos materiais de aprendizagem, neste caso, o manual, é condição importante de aprendizagem significativa, no resultado de uma ação emergente da interação «entre as ideias a serem aprendidas com o material de instrução e as ideias relevantes de subsunção (ancoradas) existentes na estrutura cognitiva do aprendiz» (Ausubel, 2003, p. 74). Por isso, é, também, crucial que se entendam as ações ou tarefas dirigidas à memorização, porque, também, elas não se concretizam num vácuo cognitivo. Assim, é de considerar formas de organização de um ME que façam apelo, porque não, a um processo de memorização, mas sobretudo, que ele se construa, tanto quanto possível, de modo relacional, não arbitrário e não literal, de modo a que se possa fortalecer a anterior estrutura cognitiva do aluno.

Neste sentido, o ME deve ser entendido como um *organizador avançado*¹, como um mediador entre conhecimentos passados e os que o aluno, agora, adquire, para que, seja possível consolidar as novas ideias como o ancoradouro de futuras aquisições. Se assim for, estaremos a viabilizar um processo estável, integrador e de relevância significativa que, no futuro, melhorará a capacidade de resposta a novas apresentações e que facilitará «a aprendizagem e a retenção de novas tarefas de aprendizagem relacionadas» (Ausubel, 2003, p. 184).

O ME não pode revestir-se de um pensamento encoberto, ele deve explicitar-se, criativamente, por ideias e por formas, na sua organização global, considerando todos os parâmetros de desenvolvimento, indispensáveis a um processo equilibrado de aprendizagem e à qualidade dos seus resultados. Há que se considerar a falta de homogeneidade por parte da população escolar e, portanto, prevenir que existem alunos mais interessados e outros menos interessados, o mesmo será que dizer, que existem predisposições diferentes para aprender, de uma forma memorizada ou mais significativa. A escola deve ser, suficientemente, criativa para, além de transmitir conhecimentos científicos, poder dotar os alunos de capacidades de pesquisa e de procura de alternativas para a resolução de problemas. O ME surge, aqui, como essa janela de oportunidade de busca e de descoberta significativas, pois, sem ela difícil se torna a transformação das aquisições em novos conhecimentos e estes em novas criações e isto, deveria espelhar o núcleo estruturador dos conteúdos.

4. Apreciações últimas

Mas aquilo que falta apurar, mesmo em enunciações mais alargadas sobre a manualística escolar, mas que não cabe neste pequeno escrito, é a perspetiva que se relaciona com o modo como os alunos pressentem e percebem o seu ME. O aluno não é chamado no ato da construção do manual para relatar ou opinar sobre ele, mas também, poucas vezes se lhe pede, durante a sua utilização, apreciações sobre o modo como ele foi aproveitado. Os cadernos escolares poderiam constituir um ponto seguinte de investigação sobre esta temática, como objetos-memória que, em muitas das ocasiões, divulgam os artifícios usados pelos professores, para a aproximação dos alunos aos conteúdos do ME, que também, construídos como um segundo manual, onde se registam exercícios, apontamentos particulares, condutas, retirados do manual ou ditados pelo professor como complemento. Exerce-se, agora, uma dupla vigilância sobre o aluno, primeiro pelo ME, depois pelo caderno diário. Admite-se que esta visão constitui uma fonte de reconhecimento das representações ou das ideias que alunos e professores têm da escola.

¹ Ausubel define um organizador avançado como um mecanismo pedagógico que ajuda a implementar princípios que estabeleçam uma ligação entre aquilo que o aprendiz já sabe e aquilo que precisa de saber, caso necessite de apreender novos materiais de forma mais activa e expedita (2003, p. 11).

5. Referências bibliográficas

- Apple, M. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Borges, A. T. (1998). Modelos mentais de electromagnetismo. *Caderno Catari-nense de Ensino da Física*, v. 15, n.1, pp. 7-31.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- Choppin, A. (2002). História dos livros e das edições didácticas sobre o estado da arte. *Paedagogica Historica*, v. 38, n.1.
- Coménio, J. A. (2006). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Corrêa, R. L. (2000). O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Caderno Cedes*, nº 52.
- Costa, F. J. M. (2011). *DA CAPO AL CODA, manualística de Educação Musical (1967-2004): configurações, funções, organização* (tese de doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Gérard, F. M. et alii (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Hsiao, Y. M. (2007). Narrativas Históricas nos livros escolares. *Currículo sem fronteiras*, v.7, n.1, pp. 74-85, Jan/Jun.
- IGEN, Inspection Général de l'Éducation Nationale (1998). *Le Manuel Scolaire*. Paris.
- Keil, I. (2004). *Diálogos sobre o corpo*. Porto Alegre: Escritos.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Saramago, J. (2000). *A Caverna*. Lisboa: Editorial Caminho.