



Universidade do Minho
Instituto de Educação

**Práticas de recontextualização de
textos em manuais escolares:
adições, supressões e transformações**

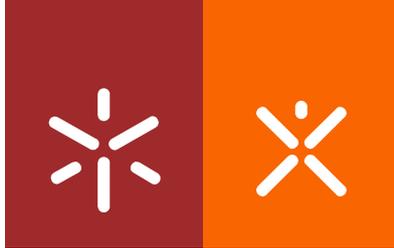
Maria Isabel da Silva Morim Alves

Maria Isabel da Silva Morim Alves

**Práticas de recontextualização de
textos em manuais escolares:
adições, supressões e transformações**

UMinho | 2013

julho de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Isabel da Silva Morim Alves

**Práticas de recontextualização de
textos em manuais escolares:
adições, supressões e transformações**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
na Educação em Línguas

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Rui Vieira de Castro

julho de 2013

Nome

Maria Isabel da Silva Morim Alves

Endereço eletrónico: isamalves@sapo.pt Telefone: 96 38 41 475

Número do Bilhete de Identidade: 11575412

Título dissertação

Práticas de recontextualização de textos em manuais escolares: adições, supressões e transformações

Orientador(es):

Professor Doutor Rui Vieira de Castro

Ano de conclusão: julho de 2013

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO (indicar, caso tal seja necessário, nº máximo de páginas, ilustrações, gráficos, etc.), APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 31/07/2013

Assinatura: _____

Para os meus pais, os meus irmãos e para o Pedro

AGRADECIMENTOS

Na hora em que paramos, em que confortavelmente nos posicionamos em suspenso, para olharmos para trás e vislumbrarmos o trabalho concretizado, dois sentimentos tomam a dianteira do caminho: o do “peso” e o da “leveza”. Aprendi que tais sensações são inseparáveis e que, como tal, estão presentes em cada passo que damos. A construção e a finalização deste projeto de trabalho constituem para mim uma clara representação da sua vivência. Permitem-me, também, a reconfortante constatação de que uma viagem como esta nunca se faz solitariamente e que, por isso, são partilhados os momentos de descoberta e de angústia, de certezas e de dúvidas, de confiança e de insegurança, de trabalho e de convívio, de conquista e de desânimo/hesitação. São muitos aqueles a quem quero e devo, agora, agradecer, pelo estímulo e encorajamento, pelos saberes e “lições”, pelos conselhos, pela disponibilidade para me ouvirem e, finalmente, por terem compreendido as minhas ausências, por terem pacientemente esperado por mim.

Ao Professor Rui Vieira de Castro, pelo encaminhamento, pelas reflexões vigorosas, pela partilha de conhecimentos e pelas discussões sempre alavancadoras. Também pelo apoio e pela confiança.

A todos os meus professores, que pelo exemplo de sabedoria e de vida me marcaram. Sobretudo, aos que me iluminaram o olhar.

Aos meus pais e aos meus irmãos, por tudo.

Ao Pedro, pela partilha da vida, de todos os momentos.

Aos amigos e colegas que me deram força e que me acompanharam nesta empreitada.

Obrigada.

RESUMO

A dissertação de mestrado com o título *Práticas de recontextualização de textos em manuais escolares: adições, supressões e transformações* situa-se no âmbito da leitura em contexto escolar. Intenta, concretamente, identificar e compreender os procedimentos de recontextualização a que os textos nos manuais escolares são submetidos, no processo da sua transposição para aqueles suportes.

Nesse trânsito, operam-se *adições, supressões e/ou transformações* de diferente natureza, que os adulteram a nível linguístico e/ou semântico. O confronto das versões dos textos nos manuais (o nosso *corpus*) com as respetivas versões de proveniência tornou possível a delimitação desses movimentos. Seguiram-se a sua caracterização e a sua análise, com o intuito de aferir o seu impacto e as suas repercussões, por um lado, e de apreender um quadro de razões e de intenções para tais intervenções por parte dos autores dos manuais escolares, por outro. Assim se puderam inferir concepções e representações de leitura e de leitor a elas subjacentes.

Para alcançar estes objetivos, efetuou-se a seleção de um universo de textos do campo da literatura infantil no conjunto dos cinco manuais mais adotados no 3.º e no 4.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 2007-08, perfazendo um total de dez manuais e de cinquenta textos. Os dados foram recolhidos a partir de um *corpus* obtido no “tecido” desses textos e formado por excertos ou fragmentos onde são visíveis adulterações.

Não obstante o facto de este trabalho constituir apenas uma análise possível do processo de recontextualização dos textos em meio escolar, pudemos verificar que na sua apropriação, e em função de determinadas pretensões, se recorre à prática das adulterações sem constrangimentos ou inibições. A “propriedade intelectual” dos textos tende, assim, a ser desvalorizada, operando-se uma delimitação que os reduz e conforma a unidades aptas a servir um determinado ou preestabelecido enquadramento da sua leitura. Deste modo se impõem sentidos ou se impede o leitor de aceder aos seus diferentes níveis de profundidade. A relação *texto-procedimentos de “deslocação”/“recolocação”* traduz, essencialmente, leituras contidas, simplificadas, lineares, com frequência reconstruídas na sua extensão e no seu modo de expressão. Por meio delas, obtém-se um leitor condicionado à partida, que mecaniza procedimentos, modos e estratégias de leitura. É, enfim, um sujeito que, nestas circunstâncias, apenas se torna apto para a leitura dos textos dos manuais e não de quaisquer textos.

ABSTRACT

The master dissertation with the title *The recontextualization of texts in school textbooks: additions, deletions and transformations* is focused on the teaching and learning of the reading competence at schools. It intends, specifically, to identify and understand the recontextualizing procedures literary texts are submitted to in school textbooks.

The recontextualization of those texts involves multiple operations: *additions, deletions and/or transformations* of different nature may occur, causing changes in the linguistic and semantic structure of texts. The comparison of the different versions of the literary texts in the selected *corpus* with their respective authors' versions enabled us to identify those operations. This was followed by their characterization and analysis in order to assess its impact and repercussion, on the one hand, and deduce a set of reasons and intentions for such interventions, on the other hand. Only then we were able to infer the conceptions and representations of reading and reader underlying textbook authors' choices.

The analysis took into consideration five texts appearing in the five more popular textbooks in 3rd. and 4th. grades of Primary School in the school year 2007-08, totalizing ten books and fifty texts. The *corpus* consisted of all the fragments of those texts in which changes of some kind made by the textbooks authors were visible.

We observed that in their appropriation process, and according to certain claims or demands, changes are made without any constraints or inhibitions. The "intellectual property" of texts tends to be undervalued. Texts are "adjusted" to serve a pre-established "schema" of the reading "lessons". That's why we can say that, in a certain way, text meaning is imposed or, in a different perspective, it is not made possible for the reader to access all the reading comprehension levels. The *text-changing procedures* serve a simplified and more linear reading, through the rebuilding of texts in their extension, structure and verbal form. The result is a conditioned reader that mechanizes procedures, methods and reading strategies. It is, in short, an entity that is shaped to read those textbook texts, not any texts.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	7
OS TEXTOS NA ESCOLA. MODOS DE CIRCULAÇÃO E DE LEITURA	7
1. Suportes e objetivos de circulação dos textos na escola	9
1.1. Textos, leituras e leitores nas sociedades atuais: breve caracterização	9
1.2. A “escolarização” dos textos e da leitura: finalidades e estratégias	16
2. O(s) texto(s) e a(s) leitura(s) na aula de língua portuguesa	20
2.1. Que textos? Produzidos para a escola ou apropriados pela escola?	21
2.1.1. Lugar para a literatura (infantil): especificidade, estatuto e função	26
2.2. Práticas de recontextualização dos textos literários	31
2.2.1. Em torno das especificidades do discurso pedagógico	31
2.2.2. Orientações curriculares: leituras e competências das “práticas leiturais”	35
2.2.3. O manual de língua portuguesa: um suporte privilegiado de leitura?	42
3. A leitura (estudo?) dos textos: compreensão e atribuição de significados	49
3.1. O ato de ler: leitor, texto e contexto	49
3.2. Outros fatores que influenciam a compreensão de textos	53
3.2.1. O título	55
3.2.2. A mancha gráfica e a ilustração: uma relação formal e/ou de sentido	57
CAPÍTULO II	63
A (RE)CONSTRUÇÃO ESCOLAR DOS TEXTOS	63
1. Para uma estratégia de análise: linhas de orientação e opções metodológicas	65
2. Base teórica e conceptual do estudo	66
2.1. A problemática da <i>mobilidade dos textos</i>	67
2.2. A circulação do impresso na escola: regras e mediação	70
2.2.1. Modos de (re)construção do texto escolar. Os manuais escolares	72
2.2.1.1. Estruturação. Enquadramento e apresentação dos textos	72

2.2.1.2. O processo de reprodução ou cópia dos textos.....	75
3. Objetos e objetivos do estudo	78
3.1. Os objetos	78
3.2. Os objetivos	80
4. O processo de constituição do <i>corpus</i>	80
4.1. Os manuais escolares escolhidos	83
4.1.1. Os textos que configuram o <i>corpus</i> : critérios de seleção	85
5. A recolha de dados nos manuais escolares: metodologia, procedimentos e instrumentos de análise.....	87
5.1. A configuração das práticas escolares de recontextualização dos textos	87
5.1.1. Levantamento de marcas dos “projetos editoriais”	87
5.1.1.1. Categorias de análise dos “textos de abertura”	89
5.1.1.2. Caracterização dos textos.....	92
5.1.2. Os procedimentos de “deslocação” e “recolocação” dos textos	101
5.1.2.1. Caracterização dos tipos de intervenção dos autores dos manuais: categorias de análise do <i>corpus</i>	102
 CAPÍTULO III.....	 121
LER NA ESCOLA. DOS TEXTOS À CONSTRUÇÃO DO LEITOR.....	121
 1. Leitura(s) dos manuais de língua portuguesa. Do plano das intenções ao plano das concretizações.....	 123
1.1. Sobre os “projetos editoriais”: o discurso dos autores	123
1.1.1. A primazia dos textos e da leitura	126
1.1.2. Critérios de seleção dos textos	130
1.1.3. Condições de recontextualização dos textos: indícios de “preocupações” filológicas	133
1.2. Contributos para a sedimentação de um cânone	134
1.2.1. Os textos e as finalidades da leitura	134
1.2.2. Origem e autoria dos textos	139
1.2.2.1. Os autores e as obras: comunidades exemplares.....	139
1.2.2.2. As fontes de autoria.....	144
1.2.2.3. Marcas expressas de adulteração	149

1.3. A prática da recontextualização dos textos.....	152
1.3.1. A composição dos manuais: breve descrição	153
1.3.2. O (re)enquadramento dos textos: a configuração dos contextos de leitura escolar	169
1.3.2.1. Enquadramento temático: o fio (des)condutor	170
1.3.3. Modos de apropriação (ou de expropriação?) dos textos.....	179
1.3.3.1. As operações de adulteração: a delimitação dos textos válidos.....	180
 2. Os textos “ideais” para ensinar e para aprender. Decisões em função de um leitor que se prevê e/ou de um leitor que se quer construir	243
 3. O antes e o depois dos textos adulterados. Algumas notas em torno de enquadramentos (de)formativos.....	255
 CONCLUSÕES	263
 BIBLIOGRAFIA	277
 ANEXO I – Textos	287
ANEXO II – Quadros.....	295

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figuras

Figura 1 – Representação gráfica da base teórica e conceptual do estudo	66
Figura 2 – Seleção dos objetos do estudo.....	79
Figura 3 – Delimitação do <i>corpus</i> do estudo	81
Figura 4 – Processo de recolha de dados	83

Gráficos

Gráfico 1 – Funções dos textos nos manuais.....	137
Gráfico 2 – Distribuição das tipologias textuais nos manuais (%).....	138
Gráfico 3 – Distribuição dos tipos de texto nos manuais de acordo com a sua função (%)	139
Gráfico 4 – Origem dos textos nos manuais.....	175
Gráfico 5 – Natureza dos títulos dos textos nos manuais.....	176
Gráfico 6 – Distribuição das adulterações pelas categorias “transformações”, “adições” e “supressões”, por manual (%)	182
Gráfico 7 – Natureza dos procedimentos de adulteração, por manual (%)	185
Gráfico 8 – Natureza dos procedimentos de adulteração, na globalidade dos manuais (%)	186
Gráfico 9 – Natureza das “supressões”, na globalidade dos manuais (%)	187
Gráfico 10 – Natureza dos procedimentos de “supressão”, em cada manual (%)	190
Gráfico 11 – Natureza das “transformações”, na globalidade dos manuais (%)	207
Gráfico 12 – Natureza dos procedimentos de “transformação”, em cada manual (%)	209
Gráfico 13 – Natureza das “adições”, na globalidade dos manuais (%)	227
Gráfico 14 – Natureza dos procedimentos de “adição”, em cada manual (%)	228

Quadros

Quadro 1 – Manuais escolares selecionados para análise	84
Quadro 2 – Designação a utilizar para cada manual ao longo do estudo	84
Quadro 3 – Quadro para recolha global de dados nos manuais escolares	88
Quadro 4 – Quadro para recolha de dados nos “textos de abertura”	89
Quadro 5 – Quadro para registo do número de textos de cada manual	94
Quadro 6 – Categorias para descrição dos textos nos manuais	97
Quadro 7 – Quadro para recolha de dados referentes aos autores citados nos manuais.....	99
Quadro 8 – Quadro para recolha de dados referentes às obras citadas nos manuais	99
Quadro 9 – Quadro para assinalamento das marcas de cada manual relativamente à indicação das fontes de autoria.....	100
Quadro 10 – Quadro para recolha de dados referentes a marcas expressas de adulteração ...	100
Quadro 11 – Quadro para recolha de dados relativos a outras referências indicadas nas fontes dos textos	100
Quadro 12 – Quadro para assinalamento dos tipos de operações de adulteração	103
Quadro 13 – Natureza dos títulos das unidades didáticas	108
Quadro 14 – Confronto dos títulos das unidades didáticas com os títulos dos textos	108
Quadro 15 – Origem dos textos e natureza dos seus títulos.....	109
Quadro 16 – Quadro para registo de ocorrências das operações de “transformação”	114
Quadro 17 – Quadro para registo de ocorrências das operações de “adição”	117
Quadro 18 – Quadro para registo de ocorrências das operações de “supressão”.....	119
Quadro 19 – Marcas de valorização dos textos e da leitura nas capas dos manuais.....	129

Quadro 20 – Distribuição dos textos nos manuais.....	135
Quadro 21 – Autores citados em mais de dois manuais.....	141
Quadro 22 – Obras citadas em mais de dois manuais	142
Quadro 23 – Total de autores identificados, por manual (F)	144
Quadro 24 – Total de textos primários e secundários, por manual (F)	144
Quadro 25 – Assinalamento dos dois modos mais usados para indicação das fontes de autoria nos manuais	146
Quadro 26 – Marcas expressas de adulteração, nos manuais escolares (F).....	151
Quadro 27 – Outras referências indicadas nas fontes dos textos (F)	152
Quadro 28 – Caracterização da natureza dos títulos das unidades didáticas	172
Quadro 29 – Confronto dos títulos das unidades didáticas com os títulos dos textos	173
Quadro 30 – Confronto dos títulos das unidades didáticas com os títulos dos textos	174
Quadro 31 – Confronto dos títulos das unidades didáticas com os títulos dos textos	174
Quadro 32 – Natureza dos títulos dos textos	176
Quadro 33 – Natureza dos títulos dos textos	177
Quadro 34 – Natureza dos títulos dos textos	177
Quadro 35 – Natureza dos títulos dos textos	178
Quadro 36 – Natureza dos títulos dos textos	178
Quadro 37 – Tipos de adulteração nos manuais.....	183
Quadro 38 – Média de operações de adulteração por texto, em cada manual	184
Quadro 39 – Natureza dos procedimentos de “supressão”, em cada manual (F).....	189
Quadro 40 – Natureza dos procedimentos de “transformação”, em cada manual (F)	208
Quadro 41 – Natureza dos procedimentos de “adição”, em cada manual (F).....	227

INTRODUÇÃO

A problemática que se pretende investigar é, em síntese, a das formas de transmissão e de circulação do texto literário. Isto é, considerar que, dadas as condições particulares do seu trânsito no meio social, há a possibilidade de em contexto escolar, por força do *inevitável* processo de “escolarização”, ser submetido a operações de adulteração, modificação, fragmentação (cf. Soares, 2006). Na sequência deste trabalho, será importante averiguar o que poderá estar subjacente às “estratégias de escolarização” adotadas no âmbito aqui focado.

Com efeito, este estudo compreende os procedimentos de transformação / supressão / adição que ocorrem no processo de recontextualização das obras de autores de referência no campo da literatura infantil, em manuais escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A questão em causa prende-se, essencialmente, com a forma como os textos são usados em diferentes contextos, com a razão pela qual estes são retirados de determinados contextos para outros e, finalmente, com o que lhes acontece neste processo (Johnsen, 1993: 79, com base em Selander, 1984). Efetivamente,

“A seleção de um texto dentro de outro texto não é um processo neutro e, por isso, podemos ver o texto delimitado como uma “focalização” particular de um “conteúdo” – linguístico, textual, ideológico, estético, moral – que se pretende mostrar, num processo semelhante ao que ocorre com qualquer processo de exemplificação.” (Dionísio, 2000: 118)

Considerando, deste modo, que a escola é um contexto (pedagógico) privilegiado de circulação dos textos e que estes mesmos textos são selecionados dentro de outros textos no seu contexto de origem (?), o problema centra-se, precisamente, no tipo de procedimentos que subjazem à sua “deslocação” para o contexto escolar¹.

Este processo de recontextualização pode ser desencadeado pelos professores ou, no caso que se pretende estudar, pelos autores do manual escolar, instrumento este que, segundo Magalhães (2006), “é o principal ordenador da cultura, da memória e da ação escolares” (p. 5).

De facto, ao percorrermos os manuais escolares do nível de ensino atrás referido, constatámos que, no âmbito da seleção dos textos, se verificam aspetos como os seguintes:

- Incorreções na indicação das fontes;

¹ Ao serem submetidos a regras de recontextualização, os textos integram o discurso pedagógico. Este discurso “cria seletivamente os sujeitos pedagógicos, por um processo de deslocação e de recolocação. Os sujeitos pedagógicos são assim sujeitos recontextualizados, segundo a ordenação intrínseca do discurso pedagógico” (Domingos *et al.*, 1986: 288).

- Falhas quanto à “propriedade intelectual”, na medida em que em muitos textos surgem adaptações dos conteúdos às capacidades dos leitores e aos objetivos da ação escolar (Magalhães, 2006: 9);
- Adulteração dos textos (transformações, supressões, adições). Veja-se, a título de exemplo, a questão dos cortes e colagens de partes do texto da obra integral e até de acrescentos de informação para o aluno poder encontrar no texto o conteúdo da resposta a uma questão colocada no âmbito da compreensão (?) desse mesmo texto;
- Falta de rigor gráfico (modificação da mancha gráfica do texto em relação à obra original);
- Ilustrações desenquadradas e descontextualizadas em relação ao conteúdo do texto, conduzindo a erros ao nível da colocação de hipóteses de leitura e ao nível da antecipação de sentidos;
- Gralhas e deturpações do texto original;
- Manipulações, distorções e adaptações não identificadas;
- Textos que não são extraídos da obra original, sendo, antes, copiados de outros manuais escolares;
- ...

Sendo assim, fica em aberto o assunto sobre o que estará por detrás do processo de seleção dos textos por parte dos autores dos manuais escolares. Isto é, a forma como se extraem os textos das obras integrais, os critérios considerados para a seleção de um excerto e, pensamos que ainda mais pertinente, o (des)respeito pelo leitor e pela relação de sentido que se lhe possibilita construir entre o excerto e a obra da qual foi retirado².

De facto, constituirão todos os excertos textos? Preservar-se-ão neste processo a sua “capacidade comunicativa” e a sua “potencialidade significativa”? (Eco, 1993: 56). Enfim, qual a intencionalidade que subjaz à operação de seleção dos textos? Que função assumem estes ao integrarem o discurso pedagógico? Em que contexto (espaço, configuração, ilustração, ...) são estes “recolocados”? Que valor/estatuto se lhes atribui? Fundamentalmente, que representação de leitura e de leitor sustenta estas escolhas?

² Efetivamente, “um texto é emitido para que alguém o atualize – mesmo quando não se espera (ou não se deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente” (Eco, 1993: 56).

São, então, várias as interrogações que se colocam e para as quais procuraremos encontrar resposta ao longo dos três capítulos em que surge estruturado este trabalho de pesquisa e análise.

No Capítulo I, enquadrámos os textos num contexto geral e/ou global de circulação e de leitura, destinando particular atenção aos suportes, aos objetivos, aos cenários e aos intervenientes envolvidos. Direcionamo-nos, seguidamente, para o papel e responsabilidade da instituição escolar, em particular da área disciplinar de Língua Portuguesa, relativamente ao ensino e à aprendizagem desta competência. A este nível evidencia-se e questiona-se a relevância dos modos de apropriação e de “escolarização” dos textos com vista à construção/formação de leitores.

O traçado das linhas de orientação e das opções metodológicas seguidas nesta investigação é apresentado no Capítulo II. A estratégia de análise adotada sustenta-se, assim, numa base teórica e conceptual que reconhece o manual como um suporte com peso significativo entre as instâncias que possibilitam a “mobilidade dos textos” em meio escolar. Os procedimentos operados na sua recontextualização refletem entendimentos que se mostram fundamentais para alcançar o principal objetivo deste estudo: inferir conceções e representações de leitura e de leitor. Chegar a este ponto implica, em traços gerais, identificar e caracterizar os procedimentos de adulteração a que os textos são submetidos naqueles “lugares” e estabelecer as razões que lhes estão subjacentes.

Com o intuito de concretizar esta empreitada, prossegue-se com a delimitação dos objetos e dos objetivos do trabalho, assim como com a descrição do processo de constituição do seu *corpus*. É, depois, delineado o modo de recolha e análise dos dados. Para isso, foram pensadas e construídas as categorias e definidos os procedimentos e instrumentos que o possibilitam.

O trabalho a que nos propusemos inscreve-se, centralmente, no campo específico e especializado da Didática do Português. Pretendemos, com ele, caracterizar e compreender práticas de ensino e aprendizagem e, deste modo, continuar a alimentar discussões sobre problemáticas que em torno delas se vão desenhando. Contribuem para a especificidade deste campo outras áreas de conhecimento e de saber que lhe são absolutamente basilares porque nele se cruzam para fundamentar práticas e modos de atuar pedagogicamente. Assim sendo, serviram-nos de apoio disciplinas nucleares em torno ou a partir das quais se processa o ensino da língua. Sendo, essencialmente, em função dos textos e da sua análise que se constrói e prepara a aula de Língua Portuguesa, tornam-se imprescindíveis ensinamentos provenientes de ciências como a Linguística, a Teoria da Literatura, a Filologia, a Crítica

Textual, entre outras. Por conseguinte, apropriámo-nos de “informação” por elas produzida sob a perspectiva interdisciplinar que caracteriza a área de Didática do Português, exatamente por mediar a necessária relação entre a teoria e a prática.

A análise do processo que configura a recontextualização dos textos nos manuais escolares faz-se no Capítulo III, espaço em que se estabelecem e registam também as principais conclusões desta investigação.

CAPÍTULO I

OS TEXTOS NA ESCOLA. MODOS DE CIRCULAÇÃO E DE LEITURA

1. SUPORTES E OBJETIVOS DE CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS NA ESCOLA

Refletir sobre a presença e os objetivos de circulação dos textos na escola, enquanto “lugar social privilegiado de produção de leitores” e de “acesso à leitura” (Dionísio, 2000: 19), implica que se comece por centrar a atenção no contexto mais global de circulação (e de leitura) dos textos nas nossas sociedades atuais³. Traçaremos, então, um quadro caracterizador onde sejam afloradas questões em torno de concepções e entendimentos de leitura e de leitor, do tipo de textos em circulação e dos indivíduos que os leem, dos seus suportes e dos espaços em que circulam, dos contextos, momentos e/ou situações em que são lidos, das finalidades da sua leitura, isto é, das necessidades e exigências a que dão (ou não) resposta, das práticas e dos produtos da leitura.

Para que tal seja possível, importa contudo que num primeiro momento nos detenhamos nas características das sociedades contemporâneas: como se organizam? Como funcionam? O que se considera mais decisivo e determinante para o seu desenvolvimento? Que modos de vida prevalecem? Como organizam quotidianamente os meios social, educacional, cultural, económico? Que exigências impõem e em que se baseiam para tal?

1.1. TEXTOS, LEITURAS E LEITORES NAS SOCIEDADES ATUAIS: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Mudanças, transformações, reconfigurações são palavras de ordem nos tempos que correm. As sociedades de hoje, organizadas em termos económicos, políticos, sociais, educacionais, religiosos e culturais, caracterizam-se, mormente, por avanços e mudanças ao nível das formas e dos meios de comunicação social e cultural e pela circulação rápida e significativa de informação e de conhecimento. E é, na verdade, desta movimentação e dinâmica, marcada pela “extrema *mobilidade social* dos textos” (Batista, 2004: 142), que dependem o seu funcionamento, a sua evolução e desenvolvimento.

A estruturação da vida quotidiana – a nível pessoal, profissional e social – faz-se, então, em torno de aspetos decisivos e determinantes. Atualmente, a informação, o conhecimento e o saber constituem bases a partir das quais emergem as suas “exigências literácitas” (Sim-Sim, 2001: 51) e necessidades em termos do tipo de competências desejáveis por parte dos

³ Esta relação justifica-se se pensarmos que a escola, encarada como contexto de leitura privilegiado, “apesar de especializada pelos objetivos e práticas que promove, estabelece com os outros contextos relações de interdependência muito fortes” (Dionísio, 2000: 40). Isto porque se, “por um lado, a ela se exigem práticas congruentes com as necessidades sociais, por outro lado, as práticas que aí se promovem dificilmente são distinguíveis das circunstâncias concretas dos seus usos, dentro e fora dela” (*idem, ibidem*).

indivíduos que delas fazem parte. Para o comprovarmos, basta que atentemos em várias “revoluções”⁴ que se têm sucedido e que desembocaram nas mais recentes “mudanças ocorridas na materialidade dos suportes textuais e nas formas culturais de organização, produção, circulação e recepção dos conhecimentos e informações” (Almeida, 2009: 155).

Esta situação tem acarretado, necessariamente, implicações relativamente à forma como a informação é produzida e veiculada, relativamente à delimitação do “conhecimento, tanto o de um indivíduo quanto o de uma sociedade” (Britto, 2006: 77) e relativamente aos modos de ler admitidos ou tidos como legítimos socialmente, modificando-se igualmente hábitos, atitudes e comportamentos dos sujeitos leitores perante os textos e a leitura.

Ao contrário do que acontecia em sociedades anteriores⁵, no estado atual das coisas privilegia-se “a produção e distribuição do saber e da informação” (Drucker *apud* Furtado, 2000: 283). Vigoram, assim, alguns imperativos transformadores dos sistemas sociais provocadores de alterações e mudanças substanciais. Desde logo, o reconhecimento de que “a informação e a atividade informacional formam uma parte essencial da organização do quotidiano e de grande parte do trabalho” (Webster *apud* Furtado, 2000: 283). Depreende-se, portanto, que a chave de que depende o sucesso dos indivíduos será a sua capacidade para aceder à informação e o seu “saber formal”⁶, recurso este imprescindível para poder desempenhar funções e participar ativamente nas várias esferas das sociedades modernas, isto é,

“As atuais economias, globalizadas e multimedias, centradas na produção, difusão e reconhecimento de informação, caracterizadas por uma cada vez maior centralidade do escrito no trabalho e no lazer, onde o acesso a e o consumo de informação são fator decisivo do posicionamento dos sujeitos na estrutura social” (Dionísio, 2004: 68).

Não pode deixar de ser referida e destacada, também, a crescente expansão das “novas tecnologias de informação e de comunicação” que se encontram a impor uma reconfiguração das sociedades, firmando o seu lançamento “para o patamar de sociedades de conhecimento” (Duarte, 2006: 30). A “cultura do impresso” (*print culture*) tem vindo a desvanecer diante de uma

⁴ Em causa estão os avanços e inevitáveis transformações que se foram observando ao longo dos tempos, desde a invenção da escrita, passando por Gutenberg, até ao aparecimento da Internet (“revolução do presente”). Desde o “códex” à “tela” (cf. Chartier, 1997). Assiste-se, atualmente, a mais uma “revolução da leitura e da escrita”, porventura “mais radical”, em que “a materialidade do livro é substituída pela imaterialidade dos textos sem lugar específico” (Freitas, 2007: 157). Livros, jornais, revistas – suportes ou meios impressos bem conhecidos e habituais – dão lugar ao computador – suporte eletrónico ou digital dos textos.

⁵ Referimo-nos, em concreto, às diferenças entre a sociedade atual, “sociedade de informação”, e a sociedade industrial, que “se organizava em torno da produção de bens” e que assumia como decisivo e determinante a “força muscular” e “a energia” (Furtado, 2000: 281).

⁶ O conhecimento (ou “saber formal”) de cada indivíduo remete-nos para o contexto privilegiado onde este o pode adquirir – a escola. É seu papel, e função, preparar os alunos para uma integração plena no meio, possibilitando-lhes não só a realização de aprendizagens bem sedimentadas e úteis para a vida como também a aquisição e desenvolvimento de competências base (leitura, escrita e cálculo) correspondentes às inúmeras e variadas exigências do quotidiano.

“nova revolução da informação” (Drucker *apud* Furtado, 2000: 284)⁷. Neste âmbito, as mais recentes tecnologias detêm grandes responsabilidades. Os computadores, a Internet e outros meios de comunicação e de socialização (por exemplo, a televisão, os jornais, o cinema) não só ampliam, aceleram e modificam os modos de “circulação dos conhecimentos” – concretamente, e como já anteriormente se mencionou, os suportes materiais de leitura dos textos; as formas da sua produção e da sua difusão; os modos de ler – como também alteram o seu estatuto.

“O mundo moderno tem experimentado, de facto, enorme avanço tecnológico, com grande repercussão na área da comunicação. Nos últimos dois séculos, criaram-se várias formas de publicização da informação além do livro e dos produtos da imprensa gráfica: o rádio, o cinema, a TV, as redes de computador. Multiplicou-se assim a *quantidade* de informação e, em certa medida, neutralizaram-se diferenças qualitativas; houve modificações substanciais na prática científica, aumentando tanto a quantidade de ‘verdade’ conhecida como também de ‘objetos’ científicos” (Britto, 2006: 80, 81).

Ao mais recente “avanço tecnológico” (os computadores e as tecnologias de informação e de comunicação) corresponde, assim, uma “mudança de paradigma”. Entrámos na era do “mundo digital” (Chartier, 2002: 11) e da Internet, uma vez que “no novo modo de desenvolvimento informacional, a fonte de produtividade reside na tecnologia de geração de conhecimento, processamento de informação e comunicação simbólica” (Furtado, 2000: 286).

Na sequência desta atualização ou modernização várias outras “revoluções” surgiram em redor dos textos, da leitura, dos leitores e da sua relação com a “cultura escrita”.

“A originalidade e a importância da revolução digital apoiam-se no facto de obrigar o leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrónico não mais utiliza a imprensa, ignora o “livro unitário” e está alheio à materialidade do códex. É ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita. Daí a razão do desassossego dos leitores, que devem transformar seus hábitos e percepções, e a dificuldade para entender uma mutação que lança um profundo desafio a todas as categorias que costumamos manejar para descrever o mundo dos livros e a cultura escrita” (Chartier, 2002: 24).

⁷ “The printed book [...] seems destined to move to the margin of our literate culture. [...] The idea and the ideal of the book will change: print will no longer define the organization and presentation of knowledge, as it has for the past five centuries. This shift from print to the computer does not mean the end of literacy. What will be lost is not literacy itself, but the literacy of print, for electronic technology offers us a new kind of book and new ways to write and read. The shift to the computer will make writing more flexible, but it will also threaten the definitions of good writing and careful reading that have been fostered by the technique of printing. [...] The computer is restructuring our current economy of writing. It is changing the cultural status of writing as well as the method of producing books. It is changing the relationship of the author to the text and of both author and text to the reader” (Bolter, 1991 *op. cit.* Soares, 2002: 152).

Por conseguinte, esta nova configuração social, derivada da revolução provocada pelas potencialidades das tecnologias da comunicação, baseada e organizada em torno de permanentes transformações, coloca ou faz novas exigências em termos da educação e da formação, isto é, da escolarização dos indivíduos enquanto utentes e (futuros) “trabalhadores do conhecimento” (Drucker *apud* Furtado, 2000: 284). A este propósito, Furtado (2000) defende que, de facto, “perante a rapidez da evolução técnica e da vida quotidiana, o homem sofre desequilíbrios que só podem ser corrigidos pela educação popular permanente” e que o princípio base que neste âmbito deve prevalecer é o de “aprender a aprender” (p. 198)⁸. Em causa está “a necessidade de responder a uma nova ordem de coisas, de aprender a conviver com um novo mundo, com novas competências para entender novas linguagens e perceber o valor dos textos” (Nascimento, 2006: 290). Requer-se assim, no essencial, que esse processo de formação e de aprendizagem seja abrangente e que constitua uma empreitada para a vida. Face ao exposto, um processo que seja, enfim, mais orientado para a flexibilidade, para o desenvolvimento de capacidades de adaptação às situações e de resolução de problemas, uma vez que

“We are living amidst major changes, changes creating new ways with words, new literacies, and new forms of learning. These changes are creating, as well, new relationships and alignments within, between, and among the spheres of family, school, business and science.

(...)

In this new world, social class works to create characteristic ‘kinds of people’ in characteristic ‘worlds’; people and worlds differentially ‘fit’ for the new capitalism by their orientations in and to the world” (Gee, 2000: 43).

É neste enquadramento que, nos dias de hoje, os textos surgem e circulam em diferentes suportes e espaços, cumprindo diferentes fins e objetivos e, como vimos, com efeitos nas “práticas leiturais” (Furtado, 2000: 352) do dia a dia e no perfil desejável de leitor.

As condições de organização e de circulação do conhecimento e da informação anteriormente enunciadas abrem novos caminhos e possibilidades para os textos e para a leitura, que (re)adquirem assim um determinado valor e novas configurações. Senão vejamos.

“Mesmo abrindo novas e inúmeras possibilidades, a representação eletrónica dos textos altera completamente a sua condição: a materialidade do livro substitui a imaterialidade de textos sem lugar próprio; às relações de contiguidade, estabelecidas no objeto impresso, opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à apreensão imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo

⁸ No que à aprendizagem das competências comunicativas diz respeito é de consenso geral que “o objetivo essencial da educação linguística é a aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana” (Lomas, 2003: 14).

objeto que a contém, faz suceder a navegação de longo curso por arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. Se as anteriores revoluções da leitura aconteceram sem que se alterassem as estruturas fundamentais do livro, o mesmo não acontece no nosso mundo presente. A revolução que começou é, antes de mais, uma revolução de suportes e de formas que transmitem a escrita” (Chartier, 1997: 142).

Perante o confronto e as imposições destes dois mundos, o impresso e o digital, é de todo pertinente que nos questionemos, pois, sobre o que caracteriza esta “nova leitura” e, subsequentemente, este “novo leitor” e estas novas “práticas leitorais”. Que encontros são possibilitados entre textos, leitores e “situações de leitura”? O que é ler hoje em dia? Lê-se o quê? Para quê? Porquê? Quais as condições e os objetivos de circulação dos textos? Que alterações se vislumbram nos modos da sua apresentação e da sua transmissão?

De facto, é em função das exigências e das necessidades das sociedades de hoje que diferentes géneros textuais, com características e especificidades próprias, circulam e se multiplicam. Este processo de (re)produção, circulação e receção dos textos desencadeia-se e desenvolve-se em contextos vários, mediante determinados objetivos e intencionalidades. Conhecer este circuito, isto é, saber que géneros textuais existem no meio, em que suportes, como e porquê são produzidos, quem são os seus destinatários e qual a intenção que lhes subjaz⁹ é condição essencial para o desenvolvimento e participação social ativa dos indivíduos.

“Nas nossas sociedades, os cidadãos interagem frequentemente com textos escritos cuja função é a regulação dos comportamentos sociais, com textos escritos que são elementos constitutivos de contextos de trabalho, com textos cuja leitura é condição para a obtenção de informação relevante; há, por outro lado, cidadãos que leem para se recrearem, eventualmente com intenções de fruição estética. Os atos de leitura que assim se configuram envolvem diferentes situações de leitura, diferentes objetivos, diferentes textos; (...)” (Castro, 1998: 39).

Torna-se claro, portanto, que os textos, além de se demarcarem pela sua estrutura, exercem nas sociedades determinadas funções e podem ser localizados em múltiplos contextos¹⁰. Por conseguinte, os sujeitos, na prática das suas ações, no âmbito da sua vivência pessoal e social, fazem deles diferentes usos.

⁹ Com efeito, “devemos ter sempre presente que os documentos, impressos ou digitais, não constituem tecnologias isoladas, mas são antes o resultado de um conjunto complexo de circunstâncias económicas, sociais e culturais e das interações que entre si geram” (Furtado, 2000: 362).

¹⁰ “Ler o jornal não será a mesma coisa que ler um *sms*, nem no que diz respeito ao suporte da escrita nem às finalidades nem, ainda, às convenções necessárias a uma leitura produtiva. Dai poder falar-se de ‘transitividades específicas’ ou ‘práticas de leitura concretas e específicas’, a partir da convicção de que os diversos procedimentos ou objetos de leitura ao nosso alcance poderão ser agrupados em famílias ou géneros, com base em características intrínsecas ou extrínsecas, convenções (macro-)estruturais, funções ou tradições interpretativas comuns (para

“Usamos textos para fazer coisas no mundo, para alcançar os nossos fins ou os fins de outros, seja no contexto da escola, do trabalho ou do lazer, mas quando nos envolvemos em práticas de leitura e escrita, também temos de reconhecer que estas práticas envolvem relações sociais, que o contexto, a história e o poder acrescentam significado, tornando-se os textos, por isso, construtos histórico-sociais complexos” (Dionísio, 2004: 69, 70).

Realçada a importância da circulação dos textos nas nossas sociedades, interessa também saber em que condições – espaços, suportes – tal acontece.

A edição e a difusão dos textos são hoje feitas, essencialmente, através do impresso (livros, revistas, jornais, etc.) e do digital. Estes suportes, não obstante as diferenças materiais e as relações nem sempre pacíficas que os caracterizam, além da função de comunicação, conservam os textos e, assim sendo, conservam o conhecimento (cf. Soares, 2002).

Consequentemente, os textos, enquanto objetos centrais no ato de ler, chegam ao leitor em suportes e formas variados. Se no meio impresso (o do livro na sua origem, sobretudo) se asseguram versões originais, coerentes e completas, fiéis à intencionalidade intelectual e estética dos seus autores (cf. Chartier, 2002: 110), em que pela materialidade dos suportes de leitura se “associa um tipo de objeto, uma classe de textos e usos particulares” (*idem*: 109), no meio digital a técnica usada “torna os textos móveis, maleáveis, abertos, e confere formas quase idênticas a todas as produções escritas: correio eletrónico, bases de dados, sítios na Internet, livros, etc.” (Chartier, 2002: 110).

“Enquanto, na cultura impressa, editores, conselhos editoriais decidem o que vai ser impresso, determinam os critérios de qualidade, portanto, instituem autorias e definem o que é oferecido a leitores, o computador possibilita a publicação e distribuição na tela de textos que escapam à avaliação e ao controle de qualidade: qualquer um pode colocar na rede, e para o mundo inteiro, o que quiser” (Soares, 2002: 155).

Os espaços físicos de escrita apontados, estreitamente relacionados com os diferentes géneros de textos e com os seus diferentes usos, para além de implicarem mecanismos próprios de “produção, reprodução e difusão”, condicionam as relações escritor-texto-leitor, determinam maneiras de ler e alteram as práticas de leitura. Escrever, ler um texto no papel não é, de facto, o mesmo que escrever, ler um texto em suporte digital (cf. Soares, 2002)¹¹.

referir, pelo menos, quatro pólos que costumam intervir na apreciação dessa questão: o do texto, o do arquitexto, o do contexto e o do leitor) ” (Branco, 2008: 90).

¹¹ “O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multissequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é

Assim sendo, independentemente do suporte ou do espaço de escrita, ser leitor ou saber ler é, por esta via, ser capaz de aceder à informação, de se relacionar com o conhecimento, é ser capaz de adaptar formas e maneiras de ler e de escrever às situações ou contextos que o exigem. Neste sentido, concordamos com o ponto de vista de que

“Será leitor aquele indivíduo que, além da alfabetização e de um domínio pragmático do código escrito, manipule com relativa frequência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita” (Britto, 2006: 90).

O domínio da competência da leitura, traduzível nas formas e nos modos de apropriação do escrito, a par do domínio de outras competências (por exemplo, a escrita e o cálculo), constitui, por isso, uma referência para aferir o nível cultural e educacional das sociedades em geral e de cada indivíduo em particular. Efetivamente, a sua prática assume-se como “fundamental para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, contribuindo de forma inequívoca para a construção de uma sociedade mais equilibrada, em que haja mais justiça, produtividade e criatividade” (*idem*: 83).

Subsequentemente, a atenção às transformações, aos avanços e recuos que ocorrem nas sociedades tornam mensurável o seu nível e ritmo de evolução e permitem adaptações/reajustamentos à sua realidade em termos de medidas (políticas, sociais), atitudes, hábitos, práticas e representações dos sujeitos, relativamente à leitura e à escrita.

“A leitura pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, com os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, visuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual). Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor” (Silva & Zilberman, 2004: 112, 113).

Uma vez apresentadas e caracterizadas, ainda que brevemente, as condições de circulação dos textos na atualidade, e também atendendo ao assunto em estudo, impõe-se interrogarmo-nos sobre o que lhes acontece no processo da sua “escolarização”. A que tipo de

uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal” (Soares, 2002: 150).

operações há possibilidade de estes serem submetidos? Quem, e com que intenções, intervém neste processo? Quais os efeitos destas práticas?

1.2. A “ESCOLARIZAÇÃO” DOS TEXTOS E DA LEITURA: FINALIDADES E ESTRATÉGIAS

À escola, enquanto espaço ou contexto privilegiado de ensino e de aprendizagem, cabe assumir um compromisso central – a formação integral dos indivíduos. É pois mediante esta exigência que lhe é imposta que ela define objetivos próprios, atuando de maneira a atingir os seus fins. Assim sendo, apropria-se de saberes e de conhecimentos, sujeitando-os, segundo Soares (2006), a um inevitável processo de escolarização¹², didatização e pedagogização (p. 17).

“Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem” (*idem*: 20).

Considerando o assunto em estudo – o(s) modo(s) de apropriação ou as formas de “escolarização” pela escola do texto literário – confirma-se que “não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize” (Soares, 2006: 21).

Não podem, também, deixar de ser evidenciados aspetos relativos ao valor e ao estatuto social atribuídos à leitura na atualidade, nem à função essencial que neste âmbito cabe à escola: “promover uma escolarização adequada da literatura” (*idem*: 22) com vista à formação efetiva de leitores. Com efeito,

“Ao contrário dos usos primeiros da língua oral, para a aquisição das competências de leitura é preciso um suporte de instrução da responsabilidade da escola. Esta instituição encarrega-se de facilitar a todos os indivíduos a capacidade de utilizar a leitura para todas as suas funções sociais (...)” (Colomer, 2003: 161, 162).

¹² Soares (2006) refere-se à “escolarização” como “processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (p. 21).

Desta maneira se expõe uma afinidade inequívoca entre as sociedades – as exigências, as necessidades, os “circuitos e práticas leiturais” (Furtado, 2000: 202) inerentes às várias situações e contextos atuais da vida quotidiana – e a escola, instituição de ensino formal e intencional com grandes responsabilidades na construção de leitores¹³ e que, desejavelmente, se espera os torne aptos para a integração nessas mesmas sociedades. Isto é, pressupõe-se que a escola “faça de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar” (Sim-Sim; Duarte & Ferraz, 1997: 28).

Esta meta a que se propõe a escola vai ao encontro da visão de Silva (1988), no sentido em que, em certa medida, responde a algumas interrogações por si destacadas.

“A observação crítica, pela escola, do que ocorre em sociedade é de fundamental importância ao trabalho de delineamento de objetivos para as práticas de leitura – práticas estas que, no seu conjunto, têm em mira a educação de um tipo específico de leitor. Leitores e leituras para quê? Para a reprodução ingênua desta sociedade ou para o enfrentamento de suas contradições e desafios?” (p. 64)

Mais essencial se mostra, ainda, este elo se pensarmos que “a fluência de leitura é, atualmente, não só imprescindível, mas também uma verdadeira fonte de vantagens e poder” (Sim-Sim, 2002: 205). O domínio desta competência constitui, sob esta perspetiva, “a pedra basilar no sucesso escolar da criança e no percurso de vida do adulto” (*idem: ibidem*).

Atentando no facto de que, tal como vimos anteriormente, por força da evolução das sociedades modernas (hábitos, atividades, exigências, necessidades, cultura, interesses, tecnologias, ...), “a leitura e as suas práticas ou os modos de apropriação dos textos, bem como a nossa relação com a escrita, se encontra num momento de rápida transformação” (Furtado, 2000: 347), torna-se, então, indispensável o confronto dos indivíduos “com situações que geram necessidades de processamento da informação escrita cada vez mais sofisticadas” (Dionísio, 2000: 25).

É sabido, portanto, que no decorrer da vida quotidiana a leitura “continua a ser um instrumento imprescindível para poder tomar parte no diálogo permanente dos indivíduos com a sua cultura” (Colomer, 2003: 176) e que, por isso, são diversos os textos (literários e não literários) e seus suportes, são diversas as situações e modalidades de leitura, são diversos os

¹³ Rui Vieira de Castro, no prefácio à obra de Dionísio (2000), afirma a este propósito: “se, nas nossas sociedades, os leitores são genericamente, e em primeira instância, uma construção da escola, é indiscutivelmente relevante uma abordagem que procure esclarecer como é que, nessa mesma escola, se ensina a ler, se ensina quais são os textos legítimos e quais os sentidos que legitimamente lhes podem ser associados e como, nestes processos, se constroem comunidades de leitores” (p. 7).

seus fins. Por conseguinte, são também variáveis os graus de complexidade e de exigência que subjazem a cada situação de leitura.

Impõe-se que os indivíduos, nos vários contextos em que se inserem, em que se deslocam e interagem, possuam hábitos de leitura e saibam, efetivamente, ler¹⁴. Isto é, não se limitem a dominar a técnica da leitura (descodificação)¹⁵, mas encarem a leitura como “uma prática potencialmente capaz de nos fazer aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros” (Castro, 1998: 40). Uma prática que seja, enfim, “capaz de possibilitar uma melhor compreensão de nós próprios e dos contextos sociais que nos cercam” (*idem: ibidem*).

Tanto mais porque é pelo contacto e pela proximidade com a diversidade dos “modelos discursivos” e das “estratégias de comunicação” que o aluno constrói a sua identidade, aprende e constrói conhecimento, desenvolve e assume uma postura crítica perante os textos que lhe são dados a ler (cf. Neves & Oliveira, 2001: 13, 14). Também, porque estes, os textos, “se constituem como modelos de mediação com o mundo” (*idem: 14*).

Assim sendo, poder-se-á afirmar que os textos que circulam e que marcam presença nas nossas sociedades são (ou deverão ser?), também, os textos que circulam e marcam presença na escola? O que se lê no dia a dia? O que se lê na escola? Em que situações? Quando? Onde? Com que fins? Que perfis de leitores exigem as sociedades? Que trabalho desenvolve a escola com vista a formar esses leitores? Que objetivos são os da escola neste âmbito?

Encontrar respostas para estas interrogações requer que se considere, nos tempos que correm, e em primeira instância, uma constatação incontornável:

“Numa sociedade em que a leitura é cada vez mais importante, em que o acesso à informação se tornou a principal fonte de poder, deve-se ter em conta a mutação rápida da diversificação dos suportes de leitura e de escrita. Hoje, os *media*, os meios audiovisuais, a telemática (as chamadas autoestradas da informação) exigem capacidades de leitura diversificadas e capacidade de adaptação às novas tecnologias” (Delgado-Martins; Ramalho & Costa, 2000: 12).

¹⁴ Na tentativa de clarificar o que este “saber ler” significa, usamos as palavras de Sequeira (2000): “a leitura é um processo que envolve uma comunidade de leitores com estratégias próprias derivadas da sua visão do mundo, dos seus esquemas mentais, dos textos que lhes são apresentados e das normas interpretativas que regem aquelas comunidades. Para que ela aconteça, tem de haver um longo período de aprendizagem e de instrução. A leitura, entendida como compreensão, modos de ler, estratégias pessoais, interiorização de discursos, ao ser privilegiada na escola, poderá ser capaz de se integrar, em momentos posteriores, nas lógicas de leitura pertencentes a qualquer situação social” (p. 56).

¹⁵ De facto, muito embora “para aprender a ler, seja crucial aprender o código alfabético e conseguir automatizar o procedimento de conversão grafo-fonológica” (Morais, 1997: 157), “saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa informação em conhecimento” (Sim-Sim, 2001: 51).

Porém, estudos relativamente recentes sobre hábitos de leitura, sobre o desempenho em leitura, mostram que desta ligação entre as/algumas sociedades e a escola não têm resultado os “níveis de competências de leitura” desejáveis ou desejados. Na verdade, e considerando desde logo o contexto nacional, basta determos a nossa atenção nos resultados pouco satisfatórios obtidos nestes estudos¹⁶ e nos resultados, igualmente pouco positivos, obtidos pelos alunos em provas de avaliação/aferição realizadas a nível nacional e internacional¹⁷.

Perante estes dados, e na tentativa de encontrar justificação para os mesmos, interrogamo-nos com Nascimento (2006): “Mas, que oferece a escola?”. Afinal, “um tempo de exercício penoso de escrita e de leitura ou desenvolvimento de capacidades de uma inserção útil e transformadora (socialmente crítica e criativa), no meio?” (p. 292).

A julgar pelas atuais medidas legislativas e de intervenção adotadas a nível governamental, onde são visíveis várias frentes de trabalho e de atuação¹⁸; ainda, pelos títulos e pelo conteúdo de textos e de obras recentes produzidos por estudiosos da especialidade e por comentadores, críticos e pessoas de renome na sociedade¹⁹; pelos temas abordados em encontros, conferências, colóquios sobre o ensino da Língua Portuguesa, realizados em contexto nacional²⁰, apercebemo-nos de que uma grande fatia das causas apontadas para este estado de coisas se refere às práticas de leitura propostas no quotidiano pedagógico. Situação que remete, então, para lacunas no trabalho que, neste âmbito, tem vindo a ser desenvolvido na escola. Este é um campo que, como se pode verificar, continua a suscitar preocupação e ao qual se atribui grande importância na atualidade.

Inês Sim-Sim (2001) traduz deste modo o quadro que, de uma maneira geral, se tem assumido como ponto de partida central para as reflexões, estudos, discussões, críticas, projetos e propostas anteriormente mencionados.

“A dificuldade de extrair informação de forma rápida e eficaz de material escrito, que caracteriza a maré de iliteracia que ameaça muitas das sociedades atuais, está relacionada com exigências colocadas pela

¹⁶ Cf. por exemplo, Benavente, *et al.* (1996); Castro & Sousa (1996); Delgado-Martins; Ramalho & Costa (2000); Santos, Neves, Lima & Carvalho (2007); Lages, Liz, António & Correia (2007).

¹⁷ Cf. Resultados da aplicação das Provas de Aferição divulgadas pelo GAVE; *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000*.

¹⁸ São da iniciativa do Governo, e da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com outros Ministérios, o Plano Nacional de Leitura (PNL), o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP); Ações de formação replicadas a nível nacional, com a disponibilização de materiais didáticos de apoio; a definição de tempos mínimos para lecionação do programa do 1.º ciclo. No caso da área disciplinar de Língua Portuguesa foram estipuladas, por altura da conceção e adoção dos manuais em estudo, oito horas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura (cf. Despacho n.º 19575/2006). Mais recentemente, a revisão dos Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico (determinada pela Portaria n.º 476/2007).

¹⁹ A título de exemplo: Sequeira (2000); Martins & Sá (2008).

²⁰ Constituem exemplos de alguns mais recentes: *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2007), que decorreu na Fundação Calouste Gulbenkian; *I Jornadas sobre o Ensino do Português: Dúvidas e Revisões* (2008), que decorreu na FCSH, Lisboa; *I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa* (2008), que decorreu na Escola Superior de Educação de Coimbra; *Encontro comemorativo dos 20 anos do ILTEC*, subordinado ao tema “Discurso, Diversidade e Literacia” (2008), que decorreu na Fundação Calouste Gulbenkian; etc.

profusão e diversidade de informação escrita com que cada cidadão se tem de confrontar nos dias de hoje. As exigências literárias da sociedade atual são qualitativa e quantitativamente superiores às colocadas no passado, o que implica uma preocupação acrescida com o ensino da leitura no período de vida escolar do cidadão” (p. 51).

Mediante o panorama traçado, onde, como se pôde apurar, se destacam grandes fragilidades ao nível do desempenho em literacia, sobretudo, de leitura, a nossa atenção centrar-se-á agora na escola, pois esta, entre as várias instituições que intervêm no ensino/desenvolvimento desta competência, é “a mais representativa, responsável pelo processo de alfabetização do indivíduo e pela socialização do sistema da escrita” (Zilberman, 1988: 14). Razão pela qual uma das suas funções essenciais é, impreterivelmente, mediar a aproximação entre os indivíduos e os textos²¹, levando os primeiros a refletir sobre os segundos e, deste modo, a desenvolver “capacidades inerentes ao ato da leitura e da escrita”, bem como “hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efetivas” (Amor, 2006: 82).

Porque a escola, na qualidade de mediadora de leitura e enquanto lugar de formação de leitores, “legitima o que se lê e o modo como se lê”²² (Sousa, 2008: 56). Porque dessa forma de atuar resulta a construção de determinados perfis de leitores, deter-nos-emos, concretamente, nos textos que esta dá a ler aos alunos, isto é, nos textos que neste espaço circulam, nos seus suportes e nos objetivos dessa circulação.

Deste trabalho resultará uma reflexão sobre as formas e as estratégias adotadas no âmbito do processo de “escolarização” dos textos e da leitura, concretamente dos textos literários, no seu processo de transição entre a obra original e o manual escolar. Em causa estão escolhas e procedimentos inerentes à seleção de obras e autores e à transposição ou “deslocamento” de textos/fragmentos de textos.

²¹ Referimo-nos aqui ao “universo textual” a que o aluno, de acordo com o que surge enunciado no Currículo e nos Programas reguladores do ensino, tem (deverá ter) acesso na escola e que lhe permitirá não só aprender a ler, mas, sobretudo, desenvolver a competência leitora.

²² Aspeto visível através dos materiais utilizados nas várias situações de ensino e aprendizagem e das práticas de leitura propostas (cf. Sousa, 2008: 56). A escola, através dos professores e das várias “ferramentas pedagógicas” disponíveis, propõe situações de leitura, seleciona textos, ensina a ler e a compreender esses textos, determina modos de ler e de interpretar.

2. O(S) TEXTO(S) E A(S) LEITURA(S) NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1. QUE TEXTOS? PRODUZIDOS PARA A ESCOLA OU APROPRIADOS PELA ESCOLA?²³

Na escola, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da leitura, os textos assumem uma presença destacável e um papel central no desenvolvimento desta e de outras competências.

Esta abertura da escola, especificamente da aula de Língua Portuguesa, à variedade dos textos justifica-se, ainda, por estes serem encarados como “potenciais portas de acesso a universos de escrita diversificados e de qualidade estética e formal” (Sousa, 2008: 56)²⁴, não se esgotando nestes aspetos a sua riqueza. Com efeito,

“As atividades de ensino-aprendizagem da língua materna devem centrar-se num intenso e diversificado contacto com a pluralidade dos discursos, que tornará patente aos alunos a natureza social da linguagem, favorecerá neles a descoberta e a fruição de si mesmos e do mundo tanto quanto neles desenvolverá uma real capacidade de participação-intervenção na vida da comunidade” (Fonseca, 1992: 246).

Prista (1998) afirma mesmo que “na perspetiva de quem prepara o ensino, os textos correspondem a recursos, a usar em função dos objetivos que se pretende atingir”. Mais longe vão Neves e Oliveira (2001) ao realçarem que “todas as atividades da aula de língua, para não falar das que são levadas a cabo na generalidade das disciplinas, são textos” (p.10). Estes autores acrescentam, ainda,

“é por estes [os textos] que o aluno acede a diferentes saberes disciplinares; é pelo trabalho com os textos, com a sua familiarização, tanto a nível oral como escrito, que se vai construindo um sucesso educativo mais real” (*idem: ibidem*).

Desde já, e atendendo aos aspetos apontados até ao momento, é certo que, “perante a rapidez da evolução técnica e da vida quotidiana”²⁵ (Furtado, 2000: 198), em contexto escolar, não basta o simples contacto com os textos e com as obras para que os alunos possam

²³ Questão levantada a partir das perspetivas de análise lançadas por Soares (2006) no âmbito do estudo “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (p. 17).

²⁴ Não podemos deixar de referir aqui que a escola, enquanto “espaço especializado de aprendizagem da leitura, de desenvolvimento da competência leitora” (Sousa, 2008: 56), é (deverá ser) também um espaço que vise “a conquista do prazer de ler” (*idem: ibidem*). Se “o verbo ler não suporta o imperativo” (Pennac, 1993: 11), então, “o modo como nos contextos escolares os indivíduos se encontram com os textos é (...) determinante no seu futuro como leitores” (Dionísio, 2000: 44). Assumem, assim, particular importância as bibliotecas escolares, na qualidade de “contextos informais da leitura” (*idem: ibidem*) que possibilitam uma aproximação aos livros mais “prazerosa”, mais autónoma, de certo modo, mais natural e mais livre de imposições.

²⁵ Veja-se, a título ilustrativo, a situação que atualmente se vive relativamente ao uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação e à própria circulação da informação nas sociedades em permanente mudança. A este respeito Chartier (2002) afirma que, “quanto à ordem dos discursos, o mundo eletrónico provoca uma triplíce rutura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição” (p. 23). Esta situação conduz a alterações ao nível dos hábitos dos leitores, das suas representações e concepções de leitura, da sua competência de leitura.

desenvolver competências de leitura requeridas pela escola e pela vida. Na verdade, para alcançarem a “mestria de leitura” (Sim-Sim, 2002: 205), “os alunos precisam, para além do nível básico de leitura e de escrita, de desenvolver capacidades especializadas²⁶ em vários tipos de texto”²⁷ (Delgado-Martins; Ramalho & Costa, 2000: 17). Logo,

“Não poderá o aluno, (...), continuar somente a ler na escola, mas sim, a aprender a ler, a perceber o modo como se lê, a desenvolver competências cognitivas, metacognitivas, linguísticas, metalinguísticas e literárias, para que o indivíduo não seja só um leitor na escola mas um leitor na sua vida adulta” (Sequeira, 2000: 55).

Por isso se mostra de primordial importância a seleção dos textos que são dados a ler aos alunos, uma vez que estes objetos de leitura, como temos vindo a dizer, “are the social and cultural artefacts of literacy education” (Luke, 1997).

Neste processo é conveniente atentar na proveniência desses textos, nos seus tipos, nos seus suportes originais, nos seus autores, nos seus usos, na sua função e representatividade na escola. Também, na sua qualidade e nos procedimentos e critérios adotados com vista a realizar a sua “transposição” para este contexto, especificamente para a sala de aula. Deste modo se procedendo à “escolarização” dos textos e da leitura²⁸.

Há uma razão de ser na atenção destinada a todos estes aspetos, que apela a uma reflexão sobre a (in)adequabilidade do processo de apropriação dos textos e da leitura pela escola. Questão polémica, uma vez que, nas palavras de Dionísio (2004), “em grande medida, as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal de leitor que, em cada momento histórico e social, se quer formar (...)” (p. 67). Esta perspetiva confirma, pois, que por detrás dos procedimentos que neste âmbito são adotados se encontra uma inequívoca declaração de intenção.

“Produzido em determinado campo social por agentes dotados de disposições e pressupostos associados às diferentes posições existentes na ‘comunidade’ em que se origina e para a qual se destina, determinado texto se transforma quando migra desse campo para outro, no qual encontra agentes que

²⁶ Inês Sim-Sim (2002) partilha desta ideia do que deve ser o ensino da leitura na escola, afirmando que “o tipo de material e as finalidades específicas da leitura determinam as estratégias usadas pelo sujeito” (p. 207). Por isso, refere ainda a mesma autora, “não se aborda uma lista telefónica da mesma maneira que uma notícia de jornal ou um poema. A eficiência da leitura resulta da eficácia das estratégias utilizadas e é essa eficácia que permite distinguir um bom de um mau leitor” (*idem: ibidem*).

²⁷ Delgado-Martins; Ramalho & Costa (2000) fornecem exemplos representativos desta diversidade: “textos em prosa, poesia, relatórios, legislação, artigos de jornais e revistas, textos de manuais das diversas disciplinas, textos literários, documentos, formulários, gráficos, mapas, tabelas, mas também banda desenhada, e escrita em suportes variados, papel, ecrã de televisão ou de computador, telas e quadros eletrónicos” (p. 17).

²⁸ Se pensarmos que “a inserção dos sujeitos numa comunidade de leitores passa, entre outras coisas, pela criação de contextos onde ler e ver ler é tão natural como outra atividade qualquer; onde a leitura desempenha funções diversas, mas de igual forma valorizadas” (Dionísio, 2000: 22), então, pressupõe-se que a escola (professores e materiais didáticos utilizados), pelas responsabilidades que lhe são atribuídas na formação de leitores, seja capaz de selecionar textos e de proporcionar contextos de leitura que se coadunem com esses “mundos de leitura” (*idem: ibidem*) reais.

atuam de acordo com diferentes esquemas de ação, que o fazem em nome de diferentes valores e que fazem o texto se conformar a esses esquemas e valores” (Batista, 2004: 142).

A escola apropria-se, assim, dos textos com um determinado propósito. Tanto mais porque os que neste espaço são dados a ler “are not simply ‘delivery’ systems’ of ‘facts’” (Apple & Christian-Smith, 1991: 1). Na realidade,

“They are at once the results of political, economic, and cultural activities, battles and comprises. They are conceived, designed, and authored by real people with real interests. They are published within the political and economic constraints of markets, resources, and power. And what texts mean and how they are used are fought over by communities with distinctly different commitments and by teachers and students as well” (*idem*: 1, 2).

Depreende-se, portanto, que este modo de apropriação das práticas de leitura e dos textos resulta de exigências sociais de vária ordem feitas à escola e às quais esta procura dar resposta. Por consequência, aos textos que neste espaço são usados, porque selecionados e deslocados dos seus contextos de origem com vista a cumprir “fins educacionais”, passa a estar subjacente uma “função pedagógica”²⁹ (Sousa¹, 1999: 500).

As formas de escolarização da leitura terão, então, estreita relação com as situações e suportes de leitura reais, com as representações/conceções e hábitos/práticas de leitura levados a cabo pelos sujeitos nos contextos sociais em que se inserem.

Neste processo de “transposição didática” (Chevallard, 1991)³⁰ intencional, representado, como se referiu, pelo percurso que vai da “deslocação” dos textos do seu contexto de origem à sua “recolocação” em contexto escolar, assume particular relevância a mediação leitora. Isto é, quem, sob a alçada da instituição escola e com uma determinada intenção pedagógica, define, seleciona, escolhe os textos e as leituras que no espaço escolar são tidos como legítimos.

“Texts are really messages to and about the future. As part of a curriculum, they participate in no less than the organized knowledge system of society. They participate in creating what a society has recognized as

²⁹ Note-se, contudo, que se muitos dos textos que circulam na escola só passam a assumir esta função quando deslocados para este contexto, outros há que são originalmente construídos para cumprir esse fim e, neste sentido, constituem “a possible world of seemingly natural social relations, orientations to action, and linguistic and behavioral norms” (Luke, 1991: 173). No que concerne à relação entre o “processo de escolarização” e a literatura infantil, Soares (2006) apresenta duas perspetivas. Uma de apropriação da literatura infantil por parte da escola, que deste modo a escolariza e torna objeto de ensino. Outra de produção de literatura infantil para a escola, com vista a cumprir os seus fins e objetivos, traduzindo-se no que a autora designa por “literatização da escolarização infantil” (p. 17).

³⁰ Segundo este autor, “la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné. Or, c’est à la confrontation de ces deux termes, à la distance qui les sépare, par delà ce qui les rapproche et impose de les confronter, que l’on peut le mieux saisir la spécificité du traitement didactique du savoir” (p. 20). No que aos textos e às situações de leitura características do meio social diz respeito, também eles sofrem este processo ao serem transpostos para a escola e ao serem usados como recursos na formação de leitores.

legitimate and truthful. They help set the canons of truthfulness and, as such, also help re-create a major reference point for what knowledge, culture, belief, and morality really *are*" (Apple & Christian-Smith, 1991: 4).

Se, como anteriormente mencionado, nas nossas sociedades os textos, naturalmente, circulam em vários suportes, em vários contextos e situações, com finalidades e recetores diversos, então, dadas as características e especificidades do meio escolar, como circulam os textos neste lugar? Quem os transfere para este contexto? Que procedimentos são adotados para a realização dessa "deslocação"? Esta situação determina condições particulares de circulação desses textos, quais? Que suportes ou instrumentos pedagógicos são escolhidos para difundir e transmitir esses textos e essas leituras?

No caso específico que aqui estamos a estudar (cf. Introdução), no que concerne mais precisamente às práticas de escolarização, verificámos que as principais proveniências desses textos são os manuais escolares, dispositivos que disponibilizam os textos com determinado enquadramento³¹, as edições ou obras integrais de onde se extraem os excertos e o professor, quando procede à sua seleção e reprodução³² (cf. Castro, 1976: 150).

Logo, os intervenientes centrais no processo de seleção dos textos são, essencialmente, os professores e os autores de manuais escolares. Estes, ao escolherem os textos de acordo com orientações do discurso oficial e segundo o que, na sua perspetiva, é reconhecido como exemplar ou "legítimo", passam a estar implicados "in a process of cultural selection" (Castell; Luke & Luke, 1989: VIII).

Neste sentido, parece poder, então, afirmar-se que muito embora os textos sejam suportes de visões do mundo, sejam suportes de mundos de linguagem, na escola, muito por força das condições e procedimentos de "escolarização" adotados – por exemplo, na seleção de autores, obras, textos, excertos – nem todos os mundos e linguagens são legítimos³³.

O destaque que fazemos recair sobre os professores e sobre os autores de manuais escolares, na qualidade de mediadores privilegiados de leitura, deve-se a duas razões, em nosso entender, cruciais. São focados os primeiros, porque sobre eles pende "a responsabilidade de desenvolver capacidades que permitam aos alunos um uso adequado e

³¹ A questão do enquadramento dos textos no manual escolar está diretamente relacionada com o facto de ele, pelas múltiplas funções que detém e pela referência que é para a prática pedagógica, ser encarado como "uma voz – a voz – com poder para estabelecer normas de comportamento face aos textos, configurando as formas de os compreender e interpretar e, como corolário ou em simultâneo, a vontade de os ler" (Sousa¹, 1999: 495).

³² De referir, ainda, as atuais facilidades no acesso a textos *on-line* e que, claramente, estão a influenciar e a alterar hábitos e práticas em contexto de sala de aula. Veja-se o exemplo do projeto "História do Dia", com a disponibilização diária de histórias produzidas por António Torrado, um autor reconhecido no campo da literatura infantil (<http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>).

³³ No que à "escolarização da literatura infantil" diz respeito, Soares (2006) afirma o seguinte: "o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, falseia-o" (p. 22).

correto da sua língua, em todas as circunstâncias” (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995: 229) e, neste âmbito, os textos – apresentados como “modelos de linguagem” e “modelos de mundo” (Sousa¹, 1999: 498) – com que se confrontam os alunos e sobre os quais estes refletem são fundamentais. Paradoxalmente, apontamos os segundos, porque os manuais escolares por estes produzidos “have a central place in the organization and practice of teaching and learning in schools” (Baker & Freebody, 1989: 263). Tanto assim é que, muitas vezes, os professores chegam mesmo a demitir-se de funções específicas de que estão incumbidos. Efetivamente,

“em certas ocasiões, os professores delegam nos materiais didáticos (quase sempre no livro de textos) a tarefa de decidir sobre assuntos de tanta envergadura educativa como a seleção dos conteúdos linguísticos e literários, o tipo de textos utilizados, a seleção e a sequência das atividades de aprendizagem e os métodos de avaliação” (Lomas, 2003: 271).

Esta constatação confirma a importância que o manual escolar assume em contexto pedagógico na construção de mundos legítimos e na construção de leitores. Enquanto “fonte sobre a textualidade escolar” (Magalhães, 2008: 11-15), ele constitui, sem reservas, uma referência – indispensável para muitos – e um suporte material de leitura e de ensino e aprendizagem da leitura.

“Textbooks and primers are intentionally constructed for pedagogical purposes. That is, they are purpose-built for the selection, construction and transmission of valued knowledges and practices to novice and apprentice readers and writers. Textbooks constitute a formal corpus of texts, scientific or fictional, secular or non-secular, that students are required to study in order to be credentialed as literate by schools and other institutions” (Luke, 1997).

Face às características, funções e modos de atuar dos mediadores de leitura apontados, encontramos aqui razões que, porventura, explicarão muitas das “coisas” que, mais voluntária³⁴ do que involuntariamente, se fazem aos textos no processo da sua recontextualização. Quando da sua “transposição” para o contexto escolar, estes, de certa forma, sofrem uma transformação. Dada a sua “natureza frágil” (Castro, 1976: 148), correm o risco de deformações, de modificações, de alterações que os podem adulterar quer em termos de forma quer em termos de conteúdo e de sentido.

A propósito desta problemática, já em 1976 Castro afirmava

³⁴ É, sobretudo, este o comportamento que nos inquieta e que nos leva a formular algumas interrogações e a realizar este estudo.

“que a palavra, ao ser impressa, não se converte só por isso em verbo divino; que os textos se corrompem com muita facilidade; que a confiança só deve ser depositada no que se lê após verificação da sua proveniência e da sua fidedignidade; que, afinal, a autoridade de um texto, a sua qualidade filológica, decorrem exclusivamente da sua conformidade com a vontade do produtor inicial desse texto” (p. 148).

Evidentemente, estes procedimentos acarretam consequências para o aluno leitor. Basta considerarmos que, independentemente das transformações que os textos possam sofrer, estes podem ser-lhe dados como textos saídos das “mãos do autor” (*idem: ibidem*).

Além disso, se, por um lado, os recortes, as adições, as trocas, as substituições, as adaptações e as reproduções sucessivas a que os textos são submetidos na transição entre os diferentes suportes de leitura podem passar despercebidos, sobretudo para quem tem o manual escolar como suporte de leitura único, por outro, criam desconfiças junto de professores e alunos mais atentos, com uma relação mais conhecedora e mais íntima com os livros e com a leitura.

Daí que, consideradas as circunstâncias e as condições particulares de circulação dos textos na escola, a sua receção deva ser cautelosa, atenta a eventuais problemas de “fiabilidade textual” (Bernardes, 2004: 137). Só assim poderão os alunos ter acesso a versões dos textos confiáveis, fidedignas, que lhes permitam leituras e interpretações válidas e adequadas.

2.1.1. LUGAR PARA A LITERATURA (INFANTIL): ESPECIFICIDADE, ESTATUTO E FUNÇÃO

Segundo Mercier-Faivre (1999, *op. cit.* Chartier, 2008), se aquilo que se pretende é formar “futuros leitores” (p. 130), então, é preciso que na escola se reserve lugar para a literatura. Escola e literatura mantêm, assim, uma relação de proximidade alimentada por um objetivo comum: a “formação do leitor”.

“Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspeto em comum: a natureza formativa. De facto, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o recebedor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos” (Zilberman, 2003: 25).

Soares (2006) realça esta ligação ao interrogar sobre as relações que existem entre o processo de escolarização e a literatura infantil. Fá-lo, na sua análise, a partir de duas perspectivas, a da escolarização da literatura infantil, em que a escola dela se apropria, “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins” e a da “literatização da escolarização infantil”, processo concretizável na produção de literatura com a intenção estrita de servir o mercado escolar (p.17).

Estes pontos de vista suscitam, de imediato, uma discussão para a qual não é oportuno contribuímos, mas que merece ser aqui assinalada. Referimo-nos a uma reflexão acerca do valor do texto literário infantil, das suas potencialidades, e da divergência de pontos de vista relativamente a questões em torno da conceptualização de literatura, de literatura infantil, e quanto àquilo que deve ser a “leitura literária” em contexto escolar. Em causa estão, sobretudo, questões de especificidade, de estatuto, que se materializam na querela sobre a delimitação de campos, a identificação de destinatários e a definição de funções.

Segundo Diogo (1994), se por um lado “nenhuma impossibilidade física pode *a priori* desqualificar a instituição da literatura infantil como literatura”, por outro, há a possibilidade de uma subvalorização da primeira, mesmo que “muito mais cosmopolita”, em relação à segunda, dita “sua irmã maior” (p. 7). Aspeto que espelha o seu “caráter provisório” (próprio da infância) e que, dada essa condição, a converte num “tipo de produção menor” (Zilberman, 2003: 65). Além disso, o facto de ser produzida por adultos evidencia a sua feição instrumentalizadora. A necessidade de formar e de transmitir “valores e hábitos sociais” atribui à literatura infantil “uma tarefa educativa, complementar à atividade pedagógica exercida no lar e/ou na escola” (*idem*: 64, 65). Do ponto de vista de Batista (2004), “ler, desse modo, confunde-se com aprender” (p. 29).

“A literatura infantil, apesar de continuar reivindicando seu estatuto literário (nas dimensões que se queira conferir a esse termo) sempre será uma exceção que, de maneira natural, de acordo com os usos e práticas realizados pela escola, desperta em nós o desejo de refletir sobre as condições que a tomam possível, uma vez que ela é legitimada pelo sistema educacional e as apropriações e receções feitas conferem-lhe, sem dúvida alguma, um estatuto, seja ele literário ou pedagógico, ou ambos, dependendo do ponto de vista que se queira adotar” (Paiva, 2008: 36).

Como se pode verificar, o contacto da criança com a literatura infantil, paralelamente ao traçado do seu percurso de aprendizagem da leitura, é, a princípio, orientado por mediadores³⁵.

³⁵ Naturalmente, ao longo do tempo, esta ligação vai-se tornando mais individual e mais independente desses agentes de mediação.

Os adultos começam por ser, efetivamente, responsáveis “por um circuito que se estende da criação das histórias à edição, distribuição e circulação, culminando com o consumo, controlado sobretudo por pais e professores” (Zilberman, 2003: 52). Este circuito, em que o destinatário final é a criança, legítima, de certo modo, confere estatuto à literatura infantil. Não obstante, e dada esta intervenção dos adultos, pode-se afirmar que “o circuito de circulação dos livros infantis, sendo específico, não é especificamente infantil” (Diogo, 1994: 16).

Realçando a importância e a responsabilidade desta mediação, que passa pela escolha criteriosa de obras e de textos adequados ao leitor, Anne-Marie Chartier (2008) lança a questão: “que leitores queremos formar com a literatura infantojuvenil?” (p. 127). O que se entende por “futuros leitores”? Leitores de quê? De literatura infantil? De literatura? Em que são, afinal, iniciados os alunos? Com que objetivo? O trabalho inerente à formação de leitores traduz-se, unicamente, no seu encaminhamento para a leitura de literatura? (cf. Chartier, 2008 com base em Mercier-Faivre, 1999).

O estatuto de leitor só se adquire quando se conquista o direito a escolher o que se lê. É, de facto, esta autonomia, esta possibilidade de tomar uma posição, de decidir, que se apresenta como o resultado final do processo de formação do leitor por parte da escola. Quer isto dizer que ser leitor pressupõe, de certa forma, que se seja livre, ainda que essa liberdade se circunscreva ao mundo das leituras de cada indivíduo.

Sendo recomendável que a iniciação dos alunos na leitura se faça através da literatura, tal não implica, necessariamente, que a escola tenha de os transformar em “artistas” (poetas, escritores,...). É suficiente que da intervenção da escola resulte “um apreciável número de leitores de literatura” (Diogo, 1994: 55).

Na continuidade desta linha de raciocínio, será válido afirmar que “a literatura infantojuvenil é uma propedêutica à literatura”, funcionando como uma “boa ‘isca’, sedutora, agradável, eficaz para iniciar as crianças na leitura e numa leitura cada vez mais autónoma” (Chartier, 2008: 131, 132)?

Se considerarmos que “a literatura infantojuvenil, mesmo dirigida a um público definido, é uma verdadeira literatura, já que ela não é apenas uma Literatura por aproximação, uma literatura que simplifica suas formas, mas também uma literatura que inventa novas formas de escrita” (*idem*: 134), com certeza esta será um excelente recurso para criar nos alunos o gosto pela leitura e, assim, descobrirem o prazer de ler. Em simultâneo, desenvolverão a sua “competência literária” e a sua “competência comunicativa” (Lomas, 2006: 81), crescerão mentalmente e culturalmente.

“A literatura é uma forma de expressão capaz de alargar o leque de experiências de quem lê (e de quem escreve) através da indagação sobre alguns aspetos do mundo que, às vezes, permanecem invisíveis a um olhar convencional. A imensa maioria dos textos literários convida a um diálogo entre o mundo de quem lê e o mundo de quem escreve. A educação literária contribui, assim, tanto para a *educação estética* das pessoas, através da apreciação dos usos criativos da linguagem, como para a *educação ética*, na medida em que nos textos literários (como, aliás, quaisquer outros) não encontramos apenas artifícios linguísticos, mas igualmente, estereótipos, ideologias, estilos de vida e formas de compreender (e de fazer) o mundo” (*idem*: 81, 82).

Sendo assim, em termos dos modos de atuação na prática pedagógica, avulta daqui a necessidade de pensar com rigor os objetivos e metas da disciplina de Língua Portuguesa; os conteúdos; as especificidades inerentes ao ensino da língua e da literatura; o papel do professor de português (bagagem de conhecimentos e atitudes pedagógicas); as orientações do discurso pedagógico oficial; as práticas pedagógicas e as propostas apresentadas nos manuais escolares, avaliando neles as formas de apropriação da literatura.

Inevitavelmente, este exercício de reflexão não poderá dissociar-se da atenção a um quadro de leitura atualizado, em que o leitor, os textos, as competências e as práticas de leitura em contexto escolar assumem particular relevo.

De acordo com Bernardes (2005), da tradicional formação de alunos-leitores “na situação de meros recetores de um saber dominado apenas por especialistas” (p. 103), e para quem a língua materna constituía a afirmação de uma identidade nacional, um legado, um património a preservar, passa-se à formação de grupos de alunos-leitores ativos e críticos, com gostos próprios que, pelas circunstâncias e exigências socioculturais dos tempos que correm, são detentores de “necessidades práticas”. Essencialmente, evidenciam preocupação em “assegurar um emprego rendoso e socialmente reputado” (*idem*: 99).

Esta mudança acentua a urgência de se reconsiderar o ensino da literatura, uma vez que “é absolutamente necessário ter em devida conta as alterações entretanto consumadas em termos de gostos e necessidades dos públicos escolares, relacionadas, de muito perto, com os novos horizontes de realização pessoal e comunitária que assinalam o nosso tempo” (*idem*: 113).

Por conseguinte, no contexto da escola atual, “faz sentido interpelar as finalidades da formação de leitores” (Dionísio, 2004: 68), sendo pertinente a formulação de questões concernentes ao que é a leitura, ao que é ser leitor, à finalidade da “leitura literária”, aos hábitos, atitudes e práticas de leitura, ao tipo de leitor a formar, aos textos a que se deve recorrer, às modalidades e contextos de leitura.

Uma das especificidades da aula de língua materna traduz-se na sua abertura à “pluralidade dos discursos” que, segundo Joaquim Fonseca (1992), “ocasionará a interiorização dos princípios de ordem idiomática, mas também psicológica, cognitiva, cultural e comunicativa que intervêm na organização e funcionamento das práticas discursivas, ou seja, favorecerá a matização e a reorganização da gramática já interiorizada” (p. 247).

Não obstante a posição assumida anteriormente, o mesmo autor refere, também, que o discurso literário deve ser, em contexto de aula, uma presença a destacar. De facto, reconhecem-se ao texto literário qualidades estéticas e formais e intencionalidades comunicativas que lhe conferem especificidades próprias: produz prazer e entretenimento; facilita a aproximação à leitura e à escrita literária; ensina esquemas mentais; ensina a narrar ações; ensina a descrever situações; ensina/ajuda a desenvolver outros rumos discursivos (outros textos, outras linguagens); enriquece o poder vocabular e alarga o universo cultural das crianças; permite viagens simbólicas a outros tempos e lugares (conexão com sonhos e fantasias; vivência de aventuras; ...); permite tecer redes de associações com outros saberes escolares.

“A literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores. Esta função modelizadora, indissoluvelmente ligada à imaginação, à fantasia e ao prazer lúdico, manifesta-se de modo específico na exploração das virtualidades da língua que muitos textos da literatura infantil realizam com surpreendente criatividade” (Aguar e Silva, 1981: 14).

Sendo inegável o seu valor linguístico, semântico, estético, social e cognitivo,

“É óbvio que na aula de língua materna tem de estar presente o discurso literário – e desde cedo e de forma insistente. Não é a literatura um largo complexo de discursos que, até pela sua especificidade e sobretudo pela sua exemplaridade, obtêm um alcance fundamental na projeção e na recriação da «forma de vida» contida na língua? Não é o discurso literário o lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua? É com certeza tudo isso e algo mais, como sabemos.” (Fonseca, 1992: 246)

Certamente, pela seleção de textos apelativos e significativos (portadores das vertentes lúdica, cultural, estética e pedagógica), pelo seu conteúdo ideológico e afetivo, pela escolha de autores de referência no campo da literatura, os momentos de leitura podem tornar-se ricos e apetecíveis.

A leitura de literatura na escola deve, então, ter subjacentes práticas que possibilitem ao leitor, desde tenra idade, interrogar, indagar, investigar, deduzir, ter dúvidas, lançar hipóteses,

antecipar acontecimentos. Deverá ser um leitor com liberdade para construir sentidos, para mobilizar e ampliar conhecimentos, para expressar opiniões, para relatar experiências pessoais, para fruir e gostar do que lê. Enfim, para desenvolver competências e conhecimentos literários, linguísticos e culturais.

“A seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor” (Zilberman, 2003: 26).

Faz, então, todo o sentido reservar lugar para o texto literário na escola, na sala de aula. A sua eleição “como objeto de ensino e aprendizagem da língua encontra a base de sustentação no facto de à literatura se atribuir, explícita ou implicitamente, uma missão educadora que a escola apenas tem de potenciar” (Dionísio, 2000: 60). Esta missão remete, por isso, para a construção de leitores “por gosto e com gosto” (Sousa³, 1999: 23), na escola e para além dela.

Por todas estas razões é que o ensino da literatura, não se assumindo como um remédio para todos os males, constitui

“um contributo importante para desenvolver as potencialidades de comunicação e de cognição da Língua Materna. (...) Revela-se ainda capaz de fomentar a modulação do imaginário e do sentido criativo, a capacidade de ler em clave de razão e de intuição” (Bernardes, 2005: 125).

2.2. PRÁTICAS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS

2.2.1. EM TORNO DAS ESPECIFICIDADES DO DISCURSO PEDAGÓGICO

A transferência dos textos do seu suporte original, neste caso do livro de literatura infantil, para o manual escolar, em concreto, para a “página” deste instrumento/suporte que disponibiliza os textos em contexto pedagógico, acarreta necessariamente mudanças a vários níveis.

Soares (2006) reconhece que, de facto, não há como evitar alterações neste processo de transportação entre suportes, seja pelas características físicas destes objetos, seja pelas suas diferentes funções e pelas finalidades de leitura que lhes subjazem.

“Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto-livro-didático: são livros com finalidades diferentes, aspeto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes” (p. 37).

Depreende-se desta asserção que a escola, por via de um processo de recontextualização³⁶, se apropria de textos oriundos de um meio que está fora dos seus muros, produzidos “num contexto primário de produção discursiva” (cf. Domingos *et al.*, 1986), e que os usa como recursos para atingir os seus fins.

“O discurso educacional que é reproduzido no campo de reprodução discursiva é o resultado de um processo que ocorre no contexto de recontextualização e que consiste na transformação dos textos produzidos no contexto primário de produção discursiva. O contexto de recontextualização estrutura o *campo de recontextualização*, isto é, os campos e subcampos cujas agências, discursos e práticas estão interessados na passagem de textos e de práticas do contexto primário ou de produção discursiva para o contexto secundário ou de reprodução discursiva” (*idem*: 300).

É com base nesta distinção, neste entendimento, que Basil Bernstein³⁷, um especialista de referência neste campo, analisa o discurso pedagógico, procurando perceber como este se estrutura, como se desenvolve, que sujeitos intervêm e qual o seu posicionamento, como e onde se concretiza.

Neste sentido, e no âmbito da função cometida à escola, há “agentes de recontextualização” que sujeitam esses textos a procedimentos de seleção, modelagem, adaptação, reconfiguração, como se, para poderem cumprir devidamente os fins da escola, houvesse necessidade de os depurar, de os livrar de “impurezas” de vária ordem: linguísticas, sociais, culturais, políticas, entre outras.

“Quando os agentes de recontextualização se apropriam de um texto, este, antes de ser recolocado, sofre uma transformação, cuja forma é regulada por um *princípio de descontextualização*, ou seja, o texto é

³⁶ Entenda-se aqui que “the recontextualizing activity, on the basis of its internal conflict and external regulation, is crucial to the regulation, distribution and legitimation of forms of pedagogic consciousness whether of teachers or taught. As we shall see not only does it have consequences for the books in the libraries and those not there, physically or symbolically but also the structuring of space and time” (Bernstein, 1996: 20).

³⁷ Cf. Bernstein (1996: 11-26).

primeiro deslocado para em seguida ser recolocado. Então, esse texto já não é o mesmo. Mudou a sua posição em relação a outros textos, práticas e posições e foi modificado pela seleção, simplificação, condensação e elaboração; foi, pois, reposicionado e refocado. E é o princípio de descontextualização que regula o novo posicionamento ideológico do texto, no processo de recolocação num ou em vários níveis do campo de reprodução” (Domingos *et al.*, 1986: 301).

Não obstante, Soares (2006) contesta o que afirma ser um modo impróprio e inadequado de atuar no que concerne ao transporte dos textos literários, reforçando que em todo este processo é preciso, acima de tudo, manter intocável a qualidade das obras e preservar o seu estado puro e original.

“Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspetos que constituem a literariedade do texto” (p. 37).

Fica por referir na afirmação anterior o que confere, afinal, “literariedade” ao texto ou o que da sua composição resulta em “características essenciais”. Seguro é que a passagem dos textos literários para o campo pedagógico requer que se reflita sobre as especificidades deste meio, concretamente do seu discurso, principal responsável por este processo de “deslocamento”, e sobre os agentes de recontextualização envolvidos. Com efeito, e segundo Castro (1995), trata-se de um “discurso que se realiza sob a forma de textos produzidos e transmitidos através de agências/agentes especializados (agências de definição da política educativa, órgãos de gestão do sistema educativo, professores, etc.) posicionados em contextos específicos” (p. 77).

Enquadrado num nível de reprodução, o discurso pedagógico integra e articula dois outros discursos: o discurso regulador e o discurso instrucional. O primeiro “controla a ordem, a relação e a identidade dos sujeitos e das suas práticas”; o segundo “controla a transmissão, a aquisição e a avaliação dos assuntos, necessárias à aquisição das competências específicas” (*idem*: 78). Estes dois discursos concretizam-se/realizam-se, então, em contextos específicos e especializados: a escola e a aula (cf. Castro, 1995: 77). Interessa-nos aqui, particularmente, o que se passa na aula de Língua Portuguesa/Português.

“Os discursos que, na escola ou na aula, constituem e realizam a prática pedagógica na disciplina de *Português* são regulados por textos produzidos em outras instâncias; isto é, e em termos gerais, os limites daquilo que se *pode* dizer e de *como* se pode dizer na aula de Português são predominantemente estabelecidos noutros contextos” (*idem*: 79).

Por sua vez, o discurso pedagógico é, de certa forma, controlado por um outro discurso, produzido num nível superior e que, por essa razão, assume uma função orientadora, definindo caminhos a seguir. Cumpre este desígnio o discurso pedagógico oficial. É ele que “condiciona as modalidades de transmissão educacional, designadamente, os significados que é legítimo associar, a forma como esses significados podem ser associados (a prática pedagógica) e os contextos de transmissão/aquisição (os locais organizacionais)” (Castro, 1995: 78). Assim sendo, dá origem a dois tipos de recontextualização. Em termos da prática pedagógica, uma é de cunho oficial, relacionada com questões legislativas e administrativas, outra é de cunho pedagógico, mais direcionada para questões práticas sobre o que deve e como deve ser ensinado. Constituem exemplo do “campo de recontextualização oficial” os programas de ensino, na qualidade de textos reguladores de práticas. Como exemplo representativo do “campo de recontextualização pedagógica” encontramos os manuais escolares, recursos que auxiliam a atuação pedagógica (cf. Domingos *et al.*, 1986; Castro, 1995: 78).

“Textos programáticos e manuais escolares funcionam como agências de recontextualização de discursos produzidos no exterior do campo pedagógico; os textos programáticos e os manuais escolares não criam a totalidade dos seus conteúdos *ex novo*, recontextualizando textos produzidos em contextos primários de produção discursiva (os estudos linguísticos, os estudos literários, as ciências da educação, etc.) que, após operações de seleção, recolocam no campo da reprodução, assim regulando a circulação dos textos entre os contextos” (Castro, 1995: 80).

Como se pode verificar, no processo de recontextualização, o discurso pedagógico estabelece relações com vários campos de conhecimento e de ação (linguístico, literário, científico, ...), sendo, deste modo,

“constructed by a recontextualizing principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order. In this sense, pedagogic discourse can never be identified with any of the discourses it has recontextualized” (Bernstein, 1996: 19).

Apontadas que estão as especificidades do discurso pedagógico, apresenta-se assim formada a base de que partiremos para analisar os manuais escolares enquanto agentes de recontextualização. Na sequência deste trabalho, e uma vez que “os textos programáticos, e os manuais escolares, designadamente as antologias e as gramáticas escolares, regulam aquilo que pode ser dito, ao listarem os conteúdos, e a forma de dizer, ao preverem formas de transmissão” (Castro, 1995: 79, 80), ser-nos-á possível, também, caracterizar as atuações e

práticas pedagógicas no que ao uso do texto literário diz respeito e, subsequentemente, tecer considerações relativamente a concepções de ensino e de aprendizagem da leitura.

“Atuando como instâncias de regulação das ações pedagógicas e representando uma concretização de orientações mais gerais, os manuais escolares têm no contexto da análise do discurso pedagógico, pela sua posição de textos reguladores e de textos regulados, uma importância notável: são passíveis de uma descrição orientada para a caracterização das formas de reorganização dos textos que recontextualizam, mas permitem também perceber como se entende e, provavelmente, como se realiza a transmissão ao nível da sala de aula” (*idem*: 69, 70).

2.2.2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES: LEITURAS E COMPETÊNCIAS DAS “PRÁTICAS LEITURAS”

O programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em vigor à data de conceção dos manuais que constituem neste trabalho objeto de estudo, foi publicado pelo Ministério da Educação em 1991, tendo sido elaborado de acordo com as intenções pedagógicas subjacentes ao projeto educacional global que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) define. Estas finalidades convergem para três dimensões educativas essenciais: a formação pessoal, nas suas vertentes individual e social; a aquisição de saberes-capacidades fundamentais; a habilitação para o exercício da cidadania responsável. De facto, em termos de linhas orientadoras dos programas, a LBSE constitui uma referência fundamental, pois é nesta lei que se apoiam quer os princípios e concepções globais que os informam quer as opções relativas aos conteúdos, objetivos e experiências de aprendizagem a propor.

A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, da Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro e do Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, vem reequacionar a Organização Curricular do Ensino Básico, com incidência concreta no campo das finalidades de ensino. Se até essa data estas finalidades eram definidas em termos de objetivos, passaram então a ser definidas em termos de competências a adquirir pelos alunos.

Assim, na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, os conteúdos a lecionar (ouvir-falar, ler, escrever, funcionamento da língua) e os objetivos gerais continuaram a ser os mesmos, muito embora tivesse sido introduzida a noção de competência.

Em termos de implicações pedagógicas, esta “inovação” fez com que a noção de competência no currículo fosse alvo de reflexão. De facto, muito embora se verificasse que quer

a estrutura curricular (conteúdos e finalidades gerais), quer o tipo de cidadão a formar e a informar, de acordo com a LBSE, se mantivessem, uma organização curricular que passava a reger-se pelo desenvolvimento de competências em vez da formulação de objetivos de aprendizagem conduziu ao repensar de princípios teóricos, pedagógicos e didáticos e, como tal, à gestão de uma melhor articulação entre os programas de ensino, tanto no plano horizontal (no interior de cada ciclo ou nível) como no plano vertical (entre os diferentes ciclos ou níveis).

A necessidade de serem realizadas alterações nos programas tornou-se, ainda, mais premente com a publicação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”. Ora, se, por exemplo, ao nível do Ensino Secundário o lançamento desta Reforma teve efeitos no conteúdo, estilo e organização dos Programas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, na atuação pedagógica, relativamente ao Ensino Básico isso não se verificou, uma vez que os programas destes níveis de ensino na altura não sofreram qualquer alteração. Estes documentos mantiveram-se, desta forma, em vigor até à sua reformulação, mas com a ressalva de serem “interpretados à luz dos novos princípios e disposições constantes nos documentos atrás referidos” (DGEBS, 2004:7).

Em consequência, os professores tinham que considerar, para além dos programas de ensino, outros instrumentos reguladores do quadro de atuação pedagógica. Ou seja, “O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, “entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na LBSE para este nível de ensino” (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro) e o trabalho de Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) que surgia referenciado nas notas de rodapé do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). Neste trabalho é estabelecida a distinção entre os conceitos de capacidade e de competência, são apresentados os princípios que devem orientar o ensino da língua materna e são associadas competências essenciais (“nucleares”) a níveis de desempenho.

Procurava-se, enfim, que os Programas de ensino se articulassem com o Currículo Nacional do Ensino Básico, documento este que apresentava o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no desenvolvimento do currículo nacional para cada ciclo de ensino e ao longo da educação básica, definia o perfil de competências dos alunos à saída do ensino básico e propunha, ainda, tipos de experiências educativas a proporcionar aos alunos³⁸.

³⁸ Atualmente, as metas curriculares, uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, surgem na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro). Conjuntamente com os

A marcar a importância da Língua Materna como suporte de aquisições básicas e fundamentais, surgiu no Decreto-Lei n.º 6/2001³⁹, de 18 de janeiro, a indicação da necessidade de reforço do núcleo central do currículo, fazendo parte desse núcleo o domínio da Língua Materna, e era destacada, também, a necessidade de, numa formação transdisciplinar, se proceder à valorização da língua portuguesa.

O Currículo Nacional do Ensino Básico começava por propor um conjunto de competências gerais⁴⁰ que cada aluno deveria ser capaz de dominar à saída da educação básica, depreendendo-se daqui uma visão do tipo de aluno que a escola pretendia formar. Contudo, as formulações destas competências eram muito gerais, não sendo propostos exemplos de situações/“metas” concretas, de contextos, de trabalhos ou experiências que possibilitassem que estas competências se pudessem formar e desenvolver pela prática. A tarefa de concretização e desenvolvimento dessa operacionalização era remetida para outras entidades (docentes, autores dos manuais, ...) que, no contexto de ensino e aprendizagem das respetivas áreas curriculares, assumiam todas as responsabilidades.

No quadro do ensino da Língua Portuguesa, quais eram, então, as competências a serem desenvolvidas e quais os recursos que elas mobilizavam? Que tipo de aluno se pretendia formar?

Na secção destinada a esta disciplina/área disciplinar referia-se que ela “é um importante fator de identidade nacional e cultural” e que o seu domínio “é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (CNEB, 2001: 31). Justificava-se, assim, o papel fundamental que esta disciplina desempenhava no desenvolvimento das competências gerais, transversais a todo o currículo.

De acordo com as metas estabelecidas pelo currículo de Língua Portuguesa na educação básica, considerava-se essencial que o aluno desenvolvesse ao longo deste nível de escolaridade competências do modo oral (ouvir e falar), competências do modo escrito (ler e escrever) e competências relativas ao conhecimento explícito da língua.

Para cada uma das competências específicas anteriormente mencionadas, eram estabelecidas metas de desenvolvimento por cada ciclo de escolaridade, pressupondo-se com esta forma de estruturação assegurar a continuidade de todo este processo ao longo dos três ciclos do ensino básico.

atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

³⁹ Elemento legislativo que está na origem da publicação do “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”.

⁴⁰ Cf. “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, p. 9.

Em síntese, o CNEB não era um programa, não dizia o que devia ser ensinado. Procurava, antes, assegurar a todos o acesso à escola, homogeneizar o nível de exigência, tornar a avaliação dos alunos mais rigorosa e mais justa. Pressupunha, igualmente, que a escolaridade básica constituísse um contributo para construir e desenvolver competências transversais e específicas de cada disciplina, atendendo à diversidade de alunos e, conseqüentemente, aos seus diferentes “destinos escolares” (Perrenoud, 1999: 43).

No Programa de Língua Portuguesa (P.L.P.) do 1.º CEB, a leitura surgia incluída no Bloco (domínio) designado por Comunicação Escrita. Este documento limitava-se a apresentar uma listagem de objetivos⁴¹ para os vários domínios: a oralidade, a leitura e a escrita (Comunicação Oral e Comunicação Escrita).

Nos seus Princípios Orientadores, determinava como essencial uma postura ativa e interativa na aprendizagem da leitura, enfatizando que a criação do gosto de ler se fizesse nas “dimensões cultural, lúdica e estética da Língua” (OCPEB – 1.º Ciclo: 136). Assim, de acordo com os objetivos gerais apresentados, a aprendizagem da leitura deveria ocorrer em situações que permitissem que ela assumisse finalidades várias (lúdica e recreativa, funcional) e a competência de leitura devia ser desenvolvida pelo cruzamento entre os sentidos extraídos do texto e os conhecimentos prévios do leitor (da língua e sobre o Mundo).

Não obstante, evidenciava-se uma certa superficialidade e ligeireza nos pressupostos teóricos que sustentavam a organização e estrutura do programa. Sublinhava a necessidade de ter em conta as aprendizagens anteriores (as conceptualizações das crianças sobre a Leitura e a Escrita?), frisando a importância de integrar esses conhecimentos no processo de aprendizagem da leitura. E focava ao de leve a importância de em contexto de aula serem proporcionadas situações de convívio com a leitura e de ser desejável que a estas estivesse associada uma vertente de prazer e de reforço da autoconfiança. Acabava, então, por não se referir explicita e objetivamente à complexidade desta competência – as variáveis que envolve, o seu processo e função, as suas finalidades e as estratégias que exige.

Como forma de evidenciar esta complexidade, atente-se nas palavras de Castro & Gomes (2000):

“Ao contrário da linguagem falada, que se adquire espontaneamente à medida que se cresce e comunica com os outros, a linguagem escrita requer um esforço deliberado e sistemático de aprendizagem. Numa escrita alfabética como a nossa, os sinais gráficos fixados no papel correspondem grosseiramente à sequência dos sons da fala, os fones. Todavia, o leitor principiante não tem, à partida, consciência da fala

⁴¹ O P.L.P. do 1.º CEB não apresentava nenhuma listagem de conteúdos, ao contrário do que acontecia, por exemplo, no P.L.P. do 2.º CEB.

como uma sequência de fones. Esta é a razão principal por que a escrita requer um processo de aprendizagem mais difícil do que a fala” (p.107).

Eram os processos de operacionalização⁴² propostos para cada ano de escolaridade que permitiam a extração de algumas referências e pistas importantes para o trabalho de professores e alunos – materiais de leitura; etapas de aprendizagem; tipo de práticas propostas; competências e estratégias de leitura exigidas.

Pelo lado do universo textual sugerido, predominava o texto narrativo⁴³ e o texto poético⁴⁴. Contudo, no sentido de desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura, o programa propunha, para o 1.º e 2.º anos de escolaridade, o contacto da criança com registos escritos vários, nomeadamente produções próprias, jornais, revistas, correspondência, calendários, avisos, recados, notícias, rótulos e afins. Previa, também, a possibilidade de o aluno escrever histórias em banda desenhada, muito embora este tipo de texto não fosse neste ciclo objeto de estudo. Pressupunha-se, contudo, que o aluno tivesse previamente oportunidade para ler, analisar e explorar as suas características. Eram, ainda, referidas as rimas e as cantilenas. Por fim, enfatizava-se a necessidade de criar e desenvolver hábitos de trabalho e organização (recolha de informação e documentação; respetiva organização e classificação; consulta de ficheiros, dicionários; recolha e organização de textos da literatura oral; organização de dicionários ilustrados; elaboração de um prontuário).

Este levantamento permite concluir que, no âmbito da leitura, o programa preconizava a necessidade de ler não apenas os textos e os livros, mas tudo o que pudesse constituir material de leitura. Tal princípio surgia reforçado no Bloco 3 – Funcionamento da Língua, Análise e Reflexão, quando se previa que o aluno fosse capaz de distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, teatro, texto oral).

O tipo de processos de operacionalização propostos e a sua distribuição pelos quatro anos de escolaridade transparecia, ainda, a consideração de fases na aprendizagem da leitura em contexto escolar. Assim, para os dois primeiros anos de escolaridade (iniciação à aprendizagem da leitura), as atividades sugeridas incidiam, sobretudo, num trabalho que possibilitasse à criança a aquisição de mecanismos básicos de descodificação e decifração com

⁴² Apesar das orientações que os processos de operacionalização fornecem, é de realçar algum atabalhoamento na sua apresentação, evidenciando-se imprecisões, repetições e ambiguidades.

⁴³ Supõe-se que esta ênfase no texto narrativo advenha da tendência atual para não se fazer uso deste tipo de texto, recorrendo-se antes ao audiovisual. Caberá, então, à Escola a responsabilidade de dar aos seus alunos “a oportunidade por excelência de conhecer e dominar um modo de utilização da linguagem que, não sendo o mais importante numa perspetiva utilitarista é, no entanto, básico, numa perspetiva corretamente libertadora.” (Fonseca, 1994: 114, 115)

⁴⁴ Na perspetiva de Franco (1999) “a poesia pode ser um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e de escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio-afetivo que facilitem o envolvimento de cada criança no seu próprio mundo, marcado por um passado reconhecido, motivador do empenho na construção de um humanismo corajoso, solidário e livre.” (pp. 16)

vista à sua automatização. Inferem-se daqui algumas determinantes do sucesso da aprendizagem da leitura: a consciência fonológica (conhecimento dos sons da língua para lhes poder atribuir a respetiva representação gráfica), trabalhada através de jogos de manipulação de fonemas e de grafemas; o desenvolvimento da linguagem oral (domínio lexical e mestria sintática), trabalhada a partir do ler e ouvir ler, do relato de experiências pessoais, dos diálogos sobre leituras realizadas, etc.; os comportamentos emergentes de leitura e de escrita (por exemplo, o reconhecimento dos sinais gráficos; a perceção da organização espacial da escrita de referência; etc.) que provêm do contacto com suportes de escrita variados, da observação dos comportamentos e atitudes de leitores em diferentes contextos, etc.).

É sabido que a iniciação à aprendizagem da leitura está envolta na problemática dos processos e dos métodos de leitura que no quotidiano pedagógico se adotam, questionando-se a sua eficácia. Todavia, este programa não preconizava nenhum método de aprendizagem da leitura e da escrita.

A este propósito Sim-Sim (2004) refere o seguinte:

“O método é secundário, o importante é os miúdos serem expostos a dois tipos de estratégias: o reconhecimento global de palavras e a correspondência letra / som. Mesmo que as crianças estejam a ser ensinadas através de metodologias fónicas (de correspondência direta som / letra) devem simultaneamente ser-lhes propostas muitas, muitas atividades de reconhecimento global de palavras. Se as metodologias forem globais, há que desenvolver simultaneamente com elas atividades de consciência fonológica para que cheguem à correspondência letra / som, característica da escrita alfabética de línguas como o Português” (p. 13).

Ainda segundo a mesma autora, o ideal é que a criança possa fazer uso dessas estratégias mediante as dificuldades/obstáculos com que se vai deparando enquanto lê. Deste modo, a extração de significado do texto far-se-á pela “utilização do processamento paralelo ou interativo” (*idem: ibidem*) suportado pelas metodologias ditas mistas (resultado da combinação entre os métodos sintéticos e os métodos globais).

Numa segunda fase de aprendizagem da leitura (3.º e 4.º anos de escolaridade), muito embora a capacidade de descodificação do texto escrito continue em desenvolvimento, as propostas de operacionalização surgiam mais direcionadas para a extração de sentido do que a criança lê. A automatização do mecanismo de decifração permite ao aluno fazer uso da leitura para outros fins – para estudar e para aprender. As atividades sugeridas tornavam evidente que o aluno se encontrava num diferente nível de competência da leitura. Seria, nesta medida, desejável que este adquirisse a capacidade para compreender um texto de modo a dele extrair

informações/conhecimentos e a fruí-lo, desfrutando da sua leitura e do que esta acrescenta à realidade dos seus conhecimentos.

A primeira preocupação manifestada neste Programa era a de que o ato da leitura surgisse aliado ao prazer e divertimento, dispensando-se especial atenção aos gostos e interesses do sujeito-leitor. A esta prioridade não era alheia a criação de hábitos de leitura, evidenciando-se, pelas atividades propostas, a pretensão de que os momentos de leitura individual e por iniciativa assumissem uma frequência regular em contexto escolar. De facto, “sem prazer ninguém é leitor voluntário.” (Sousa, 1998: 56).

“A leitura nas idades abrangidas pela escolaridade, particularmente, a dos níveis iniciais e intermédios tem, assim, de andar fortemente associada ao lúdico pois só desta forma pode (con)correr com os jogos próprios da idade.” (*idem: ibidem*)

Este cuidado com o fomento do gosto pela leitura era reforçado pela sugestão de leituras integrais e fragmentadas de obras. No programa de Língua Portuguesa do 2.º CEB isso era feito através da proposta de uma listagem de narrativas e poemas provenientes de autores de referência no campo da literatura, primordialmente da literatura infantil.

Assim, de acordo com o P.L.P. do 1.º CEB, o sujeito-leitor iniciava-se na aquisição de algumas técnicas e mecanismos considerados essenciais na leitura, nomeadamente a sua capacidade para proceder à descodificação do emaranhado gráfico. Trata-se, efetivamente, da capacidade de os alunos extraírem significado do texto escrito, fazendo uso de “competências metafonológicas e metalexicais que os habilitam a serem capazes de estabelecer correspondências entre os símbolos gráficos e a cadeia sonora”. (Costa, 1991: 15).

O aluno era, claramente, encarado como um leitor principiante. De referir, contudo, algum destaque a determinado tipo de práticas de leitura, envolvendo o leitor (competências e estratégias mobilizadas) e que permitiam inferir uma determinada representação de leitura e de leitor neste Programa.

Deste modo, para além do reconhecimento das estruturas afetivas do leitor, este instrumento regulador previa práticas que admitiam por parte do leitor a colocação de hipóteses, a identificação de semelhanças e diferenças entre textos e obras, o uso da leitura com finalidades diversas, a apreensão do sentido global dos textos e a análise das suas partes constituintes. Era, também, preconizada a capacidade do leitor para apreciar a dimensão lúdica, estética e linguística dos textos, para relacionar leituras, para manifestar opiniões acerca de, por exemplo, atitudes e comportamentos de personagens, para antecipar desfechos de narrativas,

para ler e interpretar textos e, depois, os ler em voz alta ou propor títulos. Destaca-se, ainda, a proposta de atividades em que o aluno demonstrasse capacidade para mobilizar estratégias que lhe permitissem localizar, identificar e extrair informações dos textos.

“Ler (...) não é apenas uma questão de ser capaz de dizer sobre o que é o texto, uma questão de dominar técnicas que permitem a decifração e a aquisição de mais ou menos informação, de saber como funciona o alfabeto, a que sons correspondem os grafemas, de reconhecer as letras e as normas para as suas combinações. Ler, de modo a poder falar-se em conquista, descoberta, vivência, envolve uma dimensão cultural, bem assim como uma dimensão analítica e crítica. Dimensões que possibilitam ver os textos como mais do que conjuntos de palavras, que envolvem relações sociais, cujo contexto de produção e receção lhes dá também sentido. No fundo, ver que os textos são construções sócio-históricas complexas. (Dionísio, 2005: 33)

Finalmente, realçava-se a valorização do livro enquanto objeto de leitura privilegiado e a pertinência de nos momentos e atividades de leitura ser reservado um espaço para que os leitores pudessem interagir, fazendo ressaltar a possibilidade de interpretações diferentes para um mesmo texto (relação objetividade vs. subjetividade)⁴⁵. Para que este processo de construção de sentidos e de compreensão pudesse ocorrer, os Programas referiam a necessidade do uso de diferentes estratégias de leitura. Contudo, acabavam por não especificar nem apresentar com clareza o tipo de estratégias de leitura que desejavelmente os alunos deveriam adquirir e desenvolver nos primeiros anos de escolaridade, a fim de enriquecerem esta competência.

“Compreender um texto de modo a retirar dele informação ou a fruí-lo (...) exige que o sujeito desempenhe em simultâneo uma série de automatismos que exigem muito treino e que implicam a atuação de complexos mecanismos perceptivos, cognitivos e linguísticos.” (Costa, 1991: 15)

2.2.3. O MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM SUPORTE PRIVILEGIADO DE LEITURA?

Na qualidade de agentes de recontextualização do discurso pedagógico oficial⁴⁶ e, por inerência, modeladores do discurso da aula (cf. Castro, 1995: 80), reconhece-se aos manuais

⁴⁵ A este propósito Sousa (1998) refere o seguinte: “ao interpretar um texto, o aluno vê-se obrigado não apenas a confrontar-se com o texto mas, em simultâneo, a fazer intervir nesse confronto as perspetivas de outros leitores (professor e colegas). Em consequência, e porque a interpretação é constituída nesta interação aluno-texto mediada por outros sujeitos, o leitor/aluno tem de se orientar nos significados não só à sua medida mas também à medida dos sujeitos mediadores (...)” (p. 64).

⁴⁶ De acordo com Dionísio (2000) tal papel é evidenciado pelo seguinte: “quando nos referimos a conhecimento curricular, aquele que é transmitido intencional e explicitamente na sala de aula, referimo-nos geralmente ao conhecimento constante nos manuais” (p. 79). Efetivamente, por detrás da conceção e da produção dos manuais escolares está a clara intenção de que estes sirvam a escola, a prática pedagógica, sendo

escolares autoridade e poder. O facto de a sua conceção implicar escolhas por parte dos seus autores quanto aos conteúdos e conhecimentos que devem comportar, por um lado, e quanto à forma como esses saberes devem ou podem ser ensinados e adquiridos, por outro, explica que, de uma maneira geral, sejam “olhados como instrumentos pedagógicos, culturais e ideológicos” (Castro *et al.*, 1999: IX), aos quais estão subjacentes conceções de ensino e de aprendizagem⁴⁷. Apresentam-se, na verdade, como o “principal meio de informação, conhecimento e legitimação da cultura escrita e da ação escolar” (Magalhães, 2006: 8). Credibilidade e reconhecimento (científico e pedagógico) que, a par da sua evidente capacidade de difusão, não partilham com outros suportes ou objetos de leitura e de aprendizagem.

“Seja pelo aparato burocrático em que mergulham no decurso dos processos de produção, legitimação, aprovação e lecionação, seja pela sua centralidade no interior da cultura e da ação escolares, uma das marcas socioculturais mais relevantes quando se analisam os manuais escolares é a explicitação de juízos sobre conteúdos, lugares, figuras ou personagens. Subjazem aos manuais escolares lógicas de autoridade e de verdade que não são comuns a outros livros ou produtos culturais, mesmo no interior da cultura escolar. O manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade, é fator de afirmação e de dominação cultural” (*idem*: 10).

Esta visão obriga-nos, inevitavelmente, a lançar algumas questões. Em primeiro lugar, pensar sobre a natureza e o conteúdo destes objetos, sobre os seus objetivos, as suas funções. Em segundo lugar, fazer um levantamento das suas vantagens e também das suas limitações enquanto instrumentos da aula e enquanto suportes de leitura. Enfim, procurar compreender o porquê de todo o protagonismo que assumem na escola, a razão de serem encarados ou aceites por muitos como uma espécie de manual de instruções a seguir, para que escola e professores possam desempenhar com eficácia o seu papel.

Fará sentido esta forma discorrer sobre estes dispositivos ou recursos pedagógicos? Talvez faça, se tivermos em linha de conta que

“Textbooks are a central device operating in the constitution and transmission of pedagogic discourse. Such centrality may be established according to different approaches: for teachers, textbooks are one of the most important sources for defining pedagogic discourse contents, forms of their transmission and

que, por essa razão, assumem a responsabilidade de conter o conhecimento que deve estar disponível em contexto escolar e, assim sendo, supõe-se que reflitam as orientações dos programas de ensino.

⁴⁷ Como se pode verificar, os manuais escolares, pelas funções que lhes são cometidas, podem ser vistos e analisados sob diferentes perspetivas. Ao processo da sua conceção subjazem, com efeito, conceções de ensino e de aprendizagem, atestando que as propostas efetuadas não são desprovidas de intencionalidade. Sousa (1997) refere a propósito do que os manuais escolares dizem sobre a leitura que “textbooks authors have several options to convey a particular message concerning the acquisition of some kind of attitude, behavior or feeling towards, as the case may be, the world, knowledge or, for the present case, reading. These options are not neutral and have to do with what is defensible as reading, text or a good reader; they also concern conceptions about the ways people become sustained and committed readers, reading competence and its development and the role that school plays in achieving that task” (p. 88).

corresponding evaluation devices; as far as we consider time spent by students working on textbooks in classes or doing their homework, we are compelled to accept their relevance as *loci* of definition of legitimate pedagogic knowledge” (Castro & Sousa, 1997: 73)

Os manuais escolares são, assim, acima de tudo, tal como outros documentos oficiais, reguladores, normativos, repositórios fiéis “da versão autorizada do conhecimento socialmente válido” (Dionísio, 2000: 79). Segundo Magalhães (2006) “informam e enformam diferenciadamente a leitura, perspetivando visões de mundo, igualmente diferenciadas” (p. 7). Ora, deste modo, não há como não sustentarem o discurso da aula, isto é, a transmissão e a aquisição de “conhecimentos, experiências e representações do mundo” (cf. Castro *et al.*, 1999: X).

Como vimos, no que ao ensino da leitura diz respeito, e tendo por base um determinado perfil de leitor e uma determinada conceção do que deve ser o ensino da leitura, impõem escolhas, tidas como “legítimas”, relativamente aos textos e propõem caminhos interpretativos (guiões?) para a sua leitura ou abordagem em aula.

“Enquanto texto regulador, a par dos programas, o manual delimita um conjunto de regras e de textos, de comportamentos interpretativos definidos por uma comunidade (de que também fazem parte professores e autores de manuais, também eles professores) como os comportamentos válidos para formar leitores” (Dionísio, 2000: 88).

Podemos, então, afirmar que a razão de ser dos manuais escolares se prende com o seu principal fim: “servir de support écrit à l’enseignement d’une discipline au sein d’une institution scolaire” (Choppin, 1992: 16), tendo em consideração o nível dos alunos e os programas de ensino. Através deles são, como se pode constatar, transmitidos e veiculados saberes e conhecimentos, princípios e valores.

“Le manuel est le support – longtemps privilégié – du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont la société juge l’acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs et qu’elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations” (*idem*: 19).

Considerados objetos utilitários, constituem um suporte de apoio ao ensino, sendo facilitadores da estruturação dos saberes que são veiculados de forma dispersa por outros meios (cf. Castro, 1995: 63).

Assim, na qualidade de “meio pedagógico central” no processo de escolarização (Magalhães, 1999: 285), mostram os conhecimentos dominantes, propõem práticas, ditam modos de aprender, regulam atitudes e comportamentos, permitindo deste modo não só aceder a esses conhecimentos de forma organizada como também obter representações do que acontece na sala de aula⁴⁸. No âmbito do ensino e aprendizagem da leitura,

“When the textbook presents a selection of texts structured under certain principals, when in a systematic way it emphasises certain reading practices, it becomes (...) a vehicle of conceptions about text, literature, reader, reading competence and also, more or less explicitly, a vehicle of social portrayals of what reading is and what it is for” (Sousa, 1997: 88).

Para muitos professores, desempenham mesmo “as funções de programa da disciplina” (Pinto, 2003: 182). Constituem uma imagem visível do currículo, isto é, uma descrição concreta e objetivada do que deve ser ensinado e do que deve ser aprendido (cf. Dionísio, 2000: 79, 81). São frequentemente vistos como um plano de aula ou de um conjunto de aulas a seguir, quer no que diz respeito à sequência dos conteúdos e ao seu âmbito, quer relativamente às formas da sua apropriação (cf. Pinto, 2003). Confirmam-no as palavras de Choppin (1992) quando refere que “le manuel présent alors à l’élève le contenu de ce programme [d’une discipline], selon une progression clairement définie, et sous la forme de leçons ou de séquences” (p. 16).

Por vezes, afirmam-se como um modelo relativamente às atividades e estratégias que propõem (cf. Castro, 1995: 64, 65; Dionísio, 2000: 81). Tal leva a que se estabeleçam entre estes e os professores estreitos laços de confiança que, seja por pressões editoriais, experiência ou formação, são trespassados por consentimentos de vária ordem⁴⁹.

“O facto de se apresentarem como tradução concreta do programa escolar, de serem fruto de experiências aparentemente validadas, de permitirem um acesso imediato a um conjunto de saberes que se apresentam doseados e estruturados são fatores determinantes no reconhecimento da sua importância e aceitação” (Dionísio, 2000: 81).

⁴⁸ Referindo-se ao estatuto do manual escolar, Choppin (1992, 18-20) caracteriza-o mediante quatro dimensões: como *um produto de consumo*, cuja comercialização e difusão estão dependentes de movimentações económicas, políticas, educativas, demográficas e de relações público-privadas inerentes a todo o processo da sua edição e circulação; como *um suporte de conhecimentos escolares*, com vista a perpetuar conhecimentos e valores que uma determinada sociedade, num determinado tempo, considera deverem ser transmitidos; como *um veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*, assim se evidenciando a sua elevada participação nos processos de socialização e de aculturação daqueles a quem se destina – os alunos; como *um instrumento pedagógico* “inséparable, dans son élaboration comme dans son emploi, des conditions et des méthodes de l’enseignement de son temps” (p. 20).

⁴⁹ A confiança que os professores (também os alunos e as famílias), de uma maneira geral, depositam nos manuais escolares, reconhecendo-lhes rigor científico e pedagógico, leva a que aceitem o que estes propõem como “verdades” inquestionáveis, dignas da sua aprovação. Deste modo se realiza uma aplicação acrítica dessas propostas, consentindo-se, em muitas situações, inadequações e impropriedades.

Além disso, é sobretudo através deles que os textos circulam na escola. Textos provenientes de outros lugares, sujeitos a um processo de “deslocação” e “recolocação” e que, por isso, surgem como “textos transformados” (*idem*: 117). Assim se assumem como suportes de leitura, em várias situações/contextos, os únicos a que alunos e respetivas famílias têm acesso. Motivo pelo qual se apontam, ainda, como “fator de democratização” (*idem*: 81).

Efetivamente, ao ser possibilitado a todos o acesso a estes recursos⁵⁰ e, dessa forma, aos conhecimentos e práticas que eles contêm, torna-se possível nivelar oportunidades de aprendizagem e esbater desigualdades sociais.

“School is the only place where children still gather together under one roof to read and analyze texts of any length. In that sense, school may be viewed as the last guarantee of equal development opportunities. Yet this is true only to the extent that school uses texts that are physically and linguistically accessible enough to be read, understood and used by the majority of pupils. Failure on this point will create marked social divisions between an articulate, active minority and a linguistically impoverished, passive majority” (Jonhsen, 1993: 330, 331).

Retomando o anteriormente referido, funcionam como um instrumento que regula a prática pedagógica dos professores, determinando o que ensinar e influenciando a forma de ensinar, e orientam os alunos, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, condicionando a forma de aprenderem a ouvir, a falar, a ler, a escrever e a refletir sobre o funcionamento da sua língua.

“Ainda que o seu fim óbvio seja ajudar a resolver os problemas mais comuns da prática educativa (sugerindo algumas das coisas que quotidianamente se podem fazer nas aulas) e facilitar a aprendizagem dos alunos, os materiais didáticos são também a expressão de uma determinada conceção do ensino e da aprendizagem, assim como, no nosso caso, de uma determinada conceção da linguagem e da educação linguística e literária” (Lomas, 2003: 271).

A generalidade dos estudos⁵¹ realizados a partir da análise destes recursos enquanto suportes de leitura evidencia algumas das suas vantagens. Em síntese: i) fornecem e disponibilizam textos; ii) constituem um ponto de referência, uma fonte de informação para o

⁵⁰ Pelo menos é o que se encontra salvaguardado desde há muito nos documentos oficiais, que reconhecem o seu valor enquanto auxiliares do processo de ensino e aprendizagem e lhes conferem o estatuto de “recurso[s] educativo[s] privilegiado[s]” (cf. Lei de Bases do Sistema Educativo, art. 41.º-2).

⁵¹ Ressalvamos aqui o trabalho de autores nacionais e internacionais no âmbito dos estudos desenvolvidos em torno do manual escolar, particularmente o seu “estatuto, funções e história”. No contexto nacional destaca-se o Projeto EME, coordenado pelo Professor Rui Vieira de Castro e desenvolvido no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Tivemos em linha de conta conclusões e constatações resultantes de estudos realizados até ao momento e que fazem alusão a alguns dos procedimentos de extração dos textos dos seus suportes originais para serem utilizados em manuais escolares: Sousa (2000); Dionísio (2000); Rocha (2007).

conhecimento de autores e obras; iii) apresentam sugestões para a abordagem da leitura orientada; iv) servem de apoio à planificação; v) oferecem temas e libertam o professor de algumas tarefas, disponibilizando-o para outras; vi) realizam sistematizações; vii) estabelecem ligação entre a escola e a família, que se traduz numa relação de confiança, credibilidade e fiabilidade depositada por professores, alunos e famílias neste instrumento/material; viii) constituem uma referência para os alunos e oferecem segurança e coerência relativamente ao que se ensina na escola, certificando o trabalho do professor: o que ensina e como ensina; ix) na qualidade de “símbolos da escola”, configuram a garantia de uniformização do que a escola deve ensinar (cf. Castro, 1995: 64; Dionísio, 2000: 81); x) reconhece-se-lhes utilidade para os professores pouco autónomos, com pouca formação, com pouco conhecimento da diversidade literária que se pode oferecer aos alunos; xi) proporcionam materiais mais apresentáveis do ponto de vista estético, visual, cromático; xii) permitem que os alunos tenham reunida parte dos materiais textuais que vão sendo abordados ao longo dos anos; xiii) nem sempre são úteis do ponto de vista das atividades que propõem, pelas inadequações que se verificam, havendo, contudo, exceções que se podem salvaguardar.

Em traços gerais, os manuais escolares

“simboliza[am] uma construção cultural, estrutura[am] o ato do conhecimento, materializa[am] a relação pedagógica e configura[am] o campo epistémico-pedagógico da cultura escolar (...)” (Magalhães, 2006: 8).

Para os professores, assumem-se como uma fonte de inspiração para o ensino. São considerados autoridade máxima. Chegam mesmo a substituí-los, não obstante os riscos. Apresentam-se como “guias de estruturação da aula” e da disciplina (Pinto, 2003: 177, com base em Zabalza, 1992) e são uma fonte subsidiária/auxiliar da prática pedagógica. Por essa razão se instituem “como referência não só para aquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como para o modo de dizer (a pedagogia) e as formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação)” (Castro & Sousa, 1998: 44).

“O mundo editorial adequou a sua oferta aos tempos atuais com o objetivo de responder à procura de um setor do professorado confundido pela profundidade das mudanças educativas (e pela vertigem de um currículo semiaberto e flexível) e habituado à mera transmissão dos conteúdos incluídos no livro de texto e à qualificação académica das aprendizagens dos alunos” (Lomas, 2003: 279).

Na perspetiva dos alunos estes recursos têm, igualmente, uma função importante, pelo facto de fornecerem quadros informativos do sistema de conhecimentos linguísticos e literários.

Além da função de estruturar e organizar conhecimentos, são encarados como um guia do próprio aluno, uma espécie de substituto do professor.

No entanto, são também muitas as desvantagens e as limitações que lhes estão associadas: i) conduzem a um “ensino afastado dos factos e das coisas” e impõem ao professor e aos alunos um determinado ritmo de trabalho; ii) são um instrumento redutor, visto por muitos como opressor da “liberdade pedagógica do professor”; iii) são escritos para professores e não para alunos (cf. Castro, 1995: 64); iv) não apresentam os textos nos seus suportes autênticos, levantando problemas como o facto de, frequentemente, os excertos não serem sequer copiados das obras, mas copiados dos manuais, a sua segmentação ser arbitrária (nem sempre são adequados à abordagem pretendida) e, com regularidade, não apresentarem sequer uma contextualização, nem ser referido o nome dos autores e das obras originais; v) limitam um grupo de autores e de obras; vi) são constituídos por um repositório de textos escritos, sendo que é no domínio da leitura que apresentam mais material; vii) limitam o conhecimento integral da obra e conduzem a que a criança não tenha contacto com o objeto livro de onde os textos foram extraídos; viii) contêm erros e incorreções científicas e linguísticas; ix) apresentam limitações ao nível da diversidade textual; x) são muito condensados, concebidos, mais ou menos, como uma espécie de sumário de matérias, o que evidencia um tratamento superficial ou parcial dos conteúdos, não favorecendo aprendizagens aprofundadas; xi) são muito estruturados, quer no conteúdo, quer na linguagem, o que favorece aprendizagens memorizadas (cf., por exemplo, Sousa, 2000; Dionísio 2000).

Deste modo se conclui que, embora ocupem um espaço importante nas aulas de Língua Portuguesa, não deverá depender única e exclusivamente dos manuais o desenvolvimento e condução do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, não devem ser encarados como suportes de leitura únicos, uma vez que são conhecidos os riscos e os efeitos associados ao seu uso acrítico, nomeadamente a formação (em muitos casos inadequada) de tipos de leitor e de modos de ler.

“A leitura escolar é uma leitura instrumentalizada. Assim, em que medida o manual é portador de marcas que indicam e orientam essa instrumentalização? No seu modo de construção, como na orientação para um destinatário, o manual escolar distingue-se de outros livros porque apresenta orientações explícitas relativamente ao comportamento do leitor. O manual escolar é pró-ativo, disciplinando o ato de ler. Como recolher, caracterizar e organizar essas marcas, no quadro de uma investigação? E, no entanto, são estas marcas que conferem um estatuto ao manual escolar e o situam como ponte e como mediatização entre a leitura e a pedagogia” (Magalhães, 2006: 12).

3. A LEITURA (ESTUDO?) DOS TEXTOS: COMPREENSÃO E ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADOS

3.1. O ATO DE LER: LEITOR, TEXTO E CONTEXTO

Segundo uma perspectiva psicolinguística-construtivista, a leitura (evento comunicativo do âmbito da recepção) consiste, essencialmente, num “processo ativo, autodirigido por um leitor que extrai do texto (...) um significado que foi previamente codificado por um emissor” (Sequeira, 1989: 54). Subjacente a esta definição está, por isso, a principal finalidade que orienta o ato de ler – a compreensão.

De facto, se, por um lado, o ato de ler implica ao leitor o domínio de uma “técnica” (a capacidade para reconhecer os “sinais gráficos” e para descodificá-los), por outro, só quando o leitor atribui sentido ao que lê, isto é, só quando o leitor compreende o texto impresso, se pode falar de leitura. Conclui-se, por isso, que “saber ler” não se cinge apenas ao domínio da técnica da decifração. Na realidade, ler pressupõe, sobretudo, compreender.

“Ler é um ato interpretativo que consiste em saber guiar uma série de raciocínios até à construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação que o texto proporciona como dos conhecimentos do leitor” (Colomer, 2003: 165).

No processo de leitura, a relação entre leitor e texto caracteriza-se, assim, por uma determinada especificidade. O leitor é encarado como aquele que “cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura” (Giasson, 1993: 19). Por seu turno, o texto constitui um objeto de leitura produzido por um autor, que o constrói com uma determinada forma e com um determinado conteúdo e, por isso, obedecendo a uma determinada intencionalidade comunicativa (cf. Giasson, 1993: 22).

Ainda no âmbito das variáveis envolvidas no ato de ler, não se pode descurar em todo este processo a variável contexto⁵² que incorpora o sujeito-leitor numa determinada situação de leitura e, nesta medida, sujeita-o a determinadas condições que vão influenciar o seu nível de compreensão do texto.

Nesta perspectiva, o processo de leitura desenha-se numa sequência de etapas em que leitor, texto e contexto constituem elementos determinantes do sucesso na compreensão do “material impresso” (*idem: ibidem*).

No que concerne, especificamente, ao ensino da leitura na sala de aula, a questão está, então, em saber como ensinar a compreender/entender os textos. Trabalho que terá

⁵² Cf. Giasson (1993: 40), que estabelece a distinção entre três tipos de contextos: o psicológico, o social e o físico.

necessariamente de considerar os “conhecimentos e processos implicados no ato da leitura” (Colomer, 2003: 166), os modos de ler, os objetos e os objetivos/finalidades da leitura e, também, os procedimentos e técnicas de avaliação da compreensão nesta competência.

O aluno deve, igualmente, aprender a extrair do texto a informação literal/explicita ou implícita e, com base nestes níveis de informação, aprender, também, a estruturar opiniões, a elaborar pareceres, a exercer o seu espírito crítico, personalizando significados e transformando, com base no texto, os seus conhecimentos anteriores. Estas competências específicas que abrangem diferentes graus/níveis de compreensão de leitura pressupõem, com efeito, a utilização de determinado tipo de estratégias ativadas de acordo com os objetivos da leitura. Da eficácia destas depende, assim, a mestria nesta modalidade da língua (cf. Sim-Sim *et al.*, 2006: 44, 45).

Ler/aprender a ler significa, por isso, tomar consciência da diversidade de situações de leitura que ocorrem em contexto escolar e, como tal, das finalidades que lhes subjazem. Se estas finalidades forem comandadas pela “satisfação de interesses e ritmos individuais”, pela “fruição estética e pessoal dos textos”, estamos perante atividades de leitura recreativa (Amor, 1993: 92). Quando a leitura é feita a fim de serem extraídos do texto “dados e informações” para a “resolução de problemas”, estamos perante uma atividade de “leitura para fins informativos” (*idem: ibidem*). Amor (1993) faz, ainda, referência aos diferentes modos (nas suas palavras, “modalidades de ordem técnica”) de realizar a leitura: a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, a leitura rápida, etc. (p. 93).

Um dos principais objetivos da escola no que é relativo à prática da leitura é ensinar os alunos a adquirir, treinar e automatizar estratégias que lhes permitam compreender os textos escritos. De facto, na escola, a leitura, enquanto área de conhecimento, pressupõe que os professores os ajudem e auxiliem na aquisição de conhecimentos linguísticos e não linguísticos necessários para a compreensão de um determinado texto. Apresentam-se, assim, diversos e complexos os saberes e atividades envolvidos neste processo, sendo que vários são os indivíduos que experimentam dificuldades.

De acordo com Tapia (2003), compreender um texto significa ser capaz de construir uma representação (modelo ou imagem) mental do seu conteúdo. Para o efeito, é determinante que se tenha um bom nível vocabular, facilitador da compreensão das palavras e expressões que se referem a “conceitos-chave” no texto. Além disso, significa ser capaz de estabelecer relações de sentido ou articulações entre as ideias (proposições) do texto e de identificar a estrutura que lhe dá corpo, que reflete a sua organização, reconhecendo-se o essencial do que o autor tem intenção de transmitir num determinado contexto comunicativo. Finalmente, a compreensão na

leitura requer, também, que se seja capaz de captar conotações, de reconhecer sentimentos e emoções por meio de vários recursos linguísticos: adjetivos, metáforas, imagens, etc.

Deste modo, o trajeto da aprendizagem da competência da leitura afigura-se longo e árduo, pois diversas são as hipóteses de estratégias que o aluno terá de aprender (e aprender a selecionar) para poder ler um texto e “remediar as quebras de compreensão” (*idem*: 187). Essas estratégias, enquanto “ações, conscientes e controladas, orientadas por finalidades”, podem ser de “natureza linguística” e de “natureza cognitiva” (Sousa, 1989: 49).

“Compreender um texto, tal como compreender qualquer discurso, é um processo estratégico, onde a seleção, a antecipação, a formulação de hipóteses e a inferência jogam papel relevante.

É por este processo que o leitor, regulado, como em qualquer outra situação comunicativa, por exigências de negociação, a fim de alcançar o valor proposicional e ilocutório da mensagem, põe (...) em confronto com o texto, os seus conhecimentos da língua e do mundo” (*idem: ibidem*).

Se a escola constitui um espaço privilegiado para o ensino e para a aprendizagem da leitura, então, é importante que aí se definam metas e objetivos que operacionalizem os vários segmentos deste processo. Para além disso, é indispensável que os comportamentos resultantes dessas ações sejam submetidos a práticas de avaliação. Só desta forma se podem detetar causas de dificuldades e, em sequência, definir formas de atuação/intervenção e ajuda (cf. Sousa, 1989; Tapia, 2003).

“Devido à complexidade dos conhecimentos e atividades que o aluno deve pôr em jogo quando lê para compreender um texto, esta capacidade nem sempre se desenvolve de modo adequado. É preciso, por isso, que os professores saibam como proporcionar aos alunos as ajudas necessárias a fim de ultrapassarem as dificuldades que estes experimentam quando tentam compreender. Para que isto seja possível, é preciso avaliar os alunos previamente a fim de averiguar que fatores determinam tais dificuldades” (Tapia, 2003: 179).

A este propósito Sousa (1989), num trabalho sobre a questão da leitura na escola, faz referência a uma prática que aí é frequente. Trata-se da tendência para a definição de objetivos com um elevado grau de generalização⁵³, não se estabelecendo ligação a objetivos mais específicos. Ora, e segundo a mesma autora, isso traduz-se na não distinção em relação ao trabalho desenvolvido nos vários níveis de aprendizagem, ainda, na não distinção entre os tipos de práticas e operacionalizações que se realizam nas várias aulas e, por fim, nas insuficiências

⁵³ Um objetivo que ilustra esta situação e que é utilizado em contexto pedagógico, surgindo inclusivamente nos programas de ensino, é “interpretar” (cf. Sousa, 1989). De facto, caracterizam-no, sobretudo, um elevado grau de subjetividade e de abstração.

ao nível do fornecimento de orientações para as atividades que se propõem para compreender os textos.

Para se ensinar a ler e a compreender textos é, portanto, fundamental a especificação das tarefas (tipo de operações que se exigem ao aluno-leitor), isto é, a clarificação do tipo de reflexão que se pretende que os alunos façam, atendendo às suas possibilidades, necessidades e às suas dificuldades (cf. Sousa, 1989: 47). Deve-se, por isso, evitar a proposta de objetivos únicos, que se traduzem em práticas avulsas, sem intencionalidade, vazias de sentido ou indefinidas, e com reflexos para a aprendizagem e para a avaliação.

Mediante o tipo de estratégias selecionadas no ato da leitura, podemos identificar dois perfis de leitores: os competentes (bons leitores) e os que não dominam a mestria da leitura (maus leitores). Os primeiros caracterizam-se pela capacidade para antecipar sentidos, para formular, confirmar ou corrigir hipóteses lançadas, também, pela capacidade de integração e “reconstrução do sentido global do texto” (*idem*: 50), pela capacidade de estabelecer ligação entre as “estruturas textuais de superfície e as suas representações semânticas subjacentes” (*idem*: *ibidem*) e pelo uso de estratégias de natureza cognitiva. Estes leitores fazem, assim, uso de estratégias mais sofisticadas, isto é, melhor elaboradas.

“Le lecteur stratégique planifie sa lecture, en vérifie le bon déroulement et effectue un retour sur cette dernière. S’il rencontre un problème en cours de route, il est capable de reconnaître qu’il y a perte de compréhension et de choisir le moyen qui convient le mieux pour remédier à ce problème” (Giasson, 2006: 91).

Já os leitores com menor grau de proficiência não procedem a uma escolha de estratégias correta, sendo que as hipóteses que lançam são continuamente testadas, corrigidas e reformuladas. Cingem-se a uma leitura linear, decodificando o texto palavra a palavra, e evidenciam grandes dificuldades em realizar antecipações ao nível das “estruturas sintáticas e semânticas”. Deste modo, raras são as vezes em que conseguem compreender o texto na sua totalidade (cf. Sousa, 1989: 50, 51).

“Le lecteur non stratégique ne réalise pas qu’il vient de perdre le fil du texte; quand il en prend conscience, il ne connaît pas les stratégies susceptibles de l’aider à résoudre son problème; quand il connaît une stratégie, il ne sait pas toujours l’utiliser correctement; enfin, quand il sait utiliser une stratégie, il ne possède souvent pas les connaissances suffisantes pour choisir le moment approprié à son utilisation” (Giasson, 2006: 91, 92).

3.2. OUTROS FATORES QUE INFLUENCIAM A COMPREENSÃO DE TEXTOS

Como vimos anteriormente, o processo de leitura e compreensão dos textos é complexo e envolve diferentes variáveis. Os fatores implicados relacionam-se, em concreto, com as características do leitor – tanto do ponto de vista dos seus interesses, atitudes, motivação, como dos objetivos da leitura, dos seus conhecimentos prévios e das estratégias que deve conhecer e saber usar em cada situação de leitura – e com as características dos textos ou de cada texto em particular – conteúdo, estrutura e elementos paratextuais.

A construção de um texto implica, portanto, trabalho a três níveis. Por um lado, a convocação de informação, a expressão e relação de ideias e a mobilização de vocabulário adequado, por outro, a estruturação/organização global e local desse conteúdo de maneira a tornar possível a transmissão de uma mensagem coerente, lógica e semanticamente válida. Para além disso, é de salientar o recurso a outros componentes textuais usados para realçar aspetos ou partes dos textos, promovendo-se assim a sua compreensão. Exemplos dessas “ajudas complementares” são os assinalamentos (verbais e não verbais), as ilustrações, as questões auxiliares, os objetivos do autor, os organizadores prévios (cf. Lencastre, 2003: 116).

“As ajudas complementares parecem ajudar o leitor a centrar-se na informação importante, aumentando potencialmente a retenção dessa informação em detrimento da informação accidental. Essas ajudas também permitem aos sujeitos processarem o texto de forma seletiva, quando é necessário” (*idem: ibidem*).

Sendo certo que “para a leitura ser eficaz e conduzir à compreensão é necessário que o leitor se aperceba dos padrões organizacionais dos parágrafos e do texto na sua totalidade” (*idem: 110*), então, a promoção da compreensão dos textos começa desde logo a montante da sua produção. Fica assim claro que o trabalho de organização do texto por parte de quem escreve é crucial para quem o lê. Um texto bem estruturado/organizado exigirá menos ao leitor, por exemplo, em termos da ativação de conhecimentos prévios, da perceção de relações semânticas, da realização de inferências (cf. Lencastre, 2003: 110, com base em Birkmire, 1985; Kintsch, Mandel & Kozminsky, 1977; Kintsch & Yarbrough, 1982). Realça-se que para o sucesso de todo este complexo processo pode contribuir grandemente a utilização de “diferentes tipos de assinalamentos textuais, verbais ou tipográficos, que não acrescentam conteúdos novos, mas

dão relevo a certos aspetos do conteúdo semântico e/ou da estrutura textual”⁵⁴ (Lencastre, 2003: 167).

“Pour qu’un texte paraisse digne de ce nom, les unités qui le constituent doivent satisfaire à *certaines critères d’organisation*. L’activité de production textuelle exige par conséquent d’autres habiletés que celles qui consistent uniquement à aligner des «propositions» en rapport avec un thème. Si le sujet écrivant veut être compris (et quand bien même il ne le voudrait pas, il lui faudrait encore faire comprendre qu’il ne veut pas être compris) il doit *aménager* ce qu’il dit de façon à ce que ceux à qui il s’adresse puissent interpréter sans difficultés insurmontables les rapports qu’il établit entre les énoncés qu’il produit successivement” (Charolles, 1988: 4).

Um texto não se cinge, deste modo, a um corpo resultante do ajuntamento aleatório e sem sentido de palavras, de frases e de proposições. Os mecanismos utilizados na sua conceção, processo designado por Charolles (1988) como “travail de montage” (p. 4), devem possibilitar reformulações e aperfeiçoamentos e tornar reconhecível uma determinada “sequencialidade”⁵⁵. Tal terá repercussões no desempenho do leitor, uma vez que lhe facilitará a extração/atribuição de significados e de sentidos.

“Les marques de séquentialité sont l’indice d’une activité *métadiscursive* chez celui qui les utilise. Elles dénotent un travail explicite d’organisation de l’énonciation visant en particulier à faciliter la tâche de l’interprétation” (*idem*: 9).

Analisar a estrutura de um texto requer pois que se atente, a um nível global e a um nível local, no conjunto de “relações lógicas e linguísticas” (Lencastre, 2003: 111) que a preenchem e sustentam. São estas ligações de sentido entre as várias proposições seleccionadas por quem escreve que diferenciam o texto de um “não-texto”⁵⁶ (Halliday & Hasan, 1976). Ao

⁵⁴ Num estudo intitulado “Leitura. A compreensão de textos”, a autora, Leonor Lencastre (2003), explicita o entendimento de “assinalamentos textuais”, apresentando a seguinte classificação: “pode-se identificar duas grandes categorias de assinalamentos tendo em conta a sua natureza verbal ou tipográfica. Dentro dos assinalamentos verbais existem fundamentalmente três tipos: palavras e frases explícitas sobre a especificação da estrutura das relações de conteúdo; frases antecedentes e frases sumário, que contêm informação revelada prematuramente ou no final de uma passagem textual, como conclusão, e que é abstraída da informação textual; palavras apontadoras, tais como «um ponto importante é», que exprimem o ponto de vista do autor. Os assinalamentos tipográficos mais analisados são: os sublinhados, a indentação (*indentation*), letras a cheio (negritos) e em itálico, maiúsculas, letras a cores, setas e esquadrias” (p. 148).

Para o nosso estudo consideramos revelar-se pertinente determo-nos, essencialmente, na influência dos títulos, de alguns assinalamentos tipográficos e das ilustrações na compreensão dos textos apresentados nos manuais analisados.

⁵⁵ Sob a designação deste conceito são aqui considerados “os processos que dizem respeito à organização textual, isto é, à constituição e relacionamento de unidades próprias do *texto*, enquanto nível de análise linguística” (Coutinho, 2003: 160).

⁵⁶ A este propósito Halliday & Hasan (1976: 3, 4) referem que há coesão textual sempre que um elemento no discurso estabelece uma relação semântica com outro. Esta ligação, que ocorre entre um par de elementos coesivos, corresponde ao que os autores referidos chamam de elo coesivo (“cohesive tie”). O texto é, deste modo, formado por elos coesivos, sendo este tipo de ligações fundamental para a criação da textura (“texture”). Nas suas palavras “cohesion occurs where the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at least potentially integrated into a text” (*idem*: 4).

Com efeito, a textura, enquanto propriedade de um texto, distingue-o de um não-texto, conferindo-lhe unidade. Na língua, existem mecanismos que permitem criar a textura, isto é, que permitem estabelecer ligação entre as partes pelas quais o texto é constituído. São os chamados mecanismos coesivos.

leitor caberá a identificação e desmontagem desses *nós* microestruturais e macroestruturais, o que o conduzirá à compreensão.

“The semantic structure of a discourse is characterized at two levels, namely, at the levels of *microstructure* and of *macrostructure*. The microstructure is the local level of the discourse, that is, the structure of the individual propositions and their relations. The macrostructure is of a more global nature, characterizing the discourse as a whole. These levels are related by a set of specific semantic mapping rules, the *macrorules*. At both levels, we provide an account of the intuitive notion of the coherence of a discourse. A discourse is coherent only if its respective sentences and propositions are connected, and if these propositions are organized globally at the macrostructure level” (Kintsch & van Dijk, 1978: 365).

Efetivamente, a produção de significados ou a interpretação do texto tendo em conta a sua materialidade lexical, sintática, semântica e estrutural “must be described not only at the local microlevel but also at the more global macrolevel” (*idem: ibidem*).

“The surface structure of a discourse is interpreted as a set of propositions. This set is ordered by various semantic relations among the propositions. Some of these relations are explicitly expressed in the surface structure of the discourse; others are inferred during the process of interpretation with the help of various kinds of context-specific or general knowledge” (*idem: ibidem*).

3.2.1. O TÍTULO

O título, por ser uma das partes integrantes do texto, estabelece com ele uma ligação especial: assume uma posição de destaque, um lugar próprio, detém funções específicas e, assim sendo, caracteriza-se por exercer uma influência significativa sobre o leitor, sobretudo como (des)incentivador da sua leitura e como auxiliar no processamento do seu conteúdo.

Trata-se, especificamente, de uma frase que antecede o texto, também designado por “assinalamento verbal”, mais concretamente, um conjunto de palavras que se antepõem ao texto e que influenciam a sua compreensão (cf. Lencastre, 2003: 153).

De facto, quando a leitura se inicia pelo título, ele apresenta-se como uma porta de acesso ao texto. Produzido depois deste e tido como fator estratégico da sua articulação (Menegassi & Chaves, 2000: 32), posiciona-se acima dele e atribui-lhe um nome. Como tal, é este componente que à partida orienta o leitor para uma leitura possível desse texto, permitindo-

lhe realizar antecipações e suposições, levantar hipóteses, convocar ou evocar saberes, estabelecer relações com vivências e com outras leituras⁵⁷.

“O título é uma síntese precisa do texto, cuja função é estratégica na sua articulação: ele nomeia o texto após sua produção, sugere o sentido do mesmo, desperta o interesse do leitor para o tema, estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais, e contribui para a orientação da conclusão a que o leitor deverá chegar” (*idem*: 28).

O título mostra-se, por conseguinte, “determinante para a identificação do tema do texto, fornecendo a chave para a sua interpretação, uma vez que informa o leitor sobre o tipo de conhecimento que é necessário para a interpretação do texto” (Lencastre, 2003: 153).

Nesta medida, o conteúdo do título funciona como uma proposição de topo, uma “macroproposição global” (Corrêa, 1999: 59), cuja interpretação permite, ao longo da leitura, distinguir o essencial do acessório e salientar o que realmente importa reter.

“O título tem por função ativar de forma seletiva os esquemas ou estruturas de conhecimento necessárias para a compreensão, bem como as áreas do seu «armazenamento» após o processamento” (Lencastre, 2003: 154).

Acrescente-se que o processamento do título pressupõe o estabelecimento de ligações e vínculos não só com o que é por ele transmitido e veiculado mas também com saberes, conhecimentos, pontos de vista, ideologias e crenças do leitor. O sucesso da compreensão encontra-se, com isto, depende da sua enciclopédia, isto é, do conhecimento do mundo que este tem guardado na memória. Daí que diferentes leitores tornem possíveis leituras e interpretações distintas de um mesmo texto (cf. Aguiar, 2002: 7, com base em van Dijk, 1990).

Esta visão do texto a partir do título facilita, então, a percepção da sua “macroestrutura”, do seu “significado global” (Menegassi & Chaves, 2000: 33, com base em van Dijk, 1992). Pode fazer-se-lhe referência como uma espécie de frase resumo do que o autor entende ser mais importante na mensagem que quer transmitir. Na perspectiva da globalidade do texto, o título constitui uma pequena parte. A sua relevância prende-se, como vimos, com o facto de predizer o texto, de prometer e criar expectativas, de motivar o leitor (Avelino, 1994: 52)⁵⁸. Por todas essas

⁵⁷ Na linha da teoria de van Dijk & Kintsch (1983) “A language user need not wait until the end of a paragraph, chapter, or whole discourse before being able to infer what the text or the text fragment is about, globally speaking. In other words, it is plausible that with a minimum of textual information from the first propositions, the language user will make guesses about such a topic. These guesses will be sustained by various kinds of information, such as titles, thematic words, thematic first sentences, knowledge about possible ensuing global events or actions, and information from the context” (pp. 15, 16).

⁵⁸ Na sequência das características apontadas, Avelino (1994: 52) apresenta três funções desempenhadas pelo título. Começa por referir a “função aperitiva” e relaciona-a com o aliciamento e o despertar do interesse do leitor para a leitura, frisando que o processamento do seu

razões se classifica como “a macroproposição mais elevada da hierarquia, desempenhando como tal um papel determinante na sua construção” (Lencastre, 2003: 154, com base em Kintsch e van Dijk, 1978).

O título adquire, deste modo, funções contextualizadoras de ordem cognitiva e semântica, colocando-se ao serviço do leitor, que o usa estrategicamente para depreender a essência do texto.

“A presença do título parece facilitar a construção da macroestrutura, o que por sua vez se traduz num duplo efeito relativamente à evocação do texto: evocação seletiva de certas unidades do texto e desempenho superior relativamente a todo o texto” (Lencastre, 2003: 154).

3.2.2. A MANCHA GRÁFICA E A ILUSTRAÇÃO: UMA RELAÇÃO FORMAL E/OU DE SENTIDO

Os falantes, ao fazerem uso da sua língua (através do oral ou da escrita, individual ou coletivamente), fazem resultar dessa ação um determinado tipo de produtos. Dessas situações não deriva, então, a produção e troca de “palavras ou frases isoladas, desligadas umas das outras e do contexto situacional e discursivo” (Mateus *et al.*, 2003: 87). Resultam, antes, “objetos dotados de sentido e de unidade”, “produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados” (*idem: ibidem*). Estes objetos, providos de características e propriedades específicas, designam-se por *textos*.

Pelo exposto, a matéria verbal dos textos não é o único elemento da sua composição que contribui para a produção/apreensão de conteúdos e de sentidos. Estes objetos emergem numa situação específica, num contexto próprio, com um determinado enquadramento. Há, pois, uma “materialidade” que os caracteriza, que os diferencia uns dos outros.

Efetivamente, no âmbito das produções textuais, “a linguagem verbal não é a única com conteúdo semântico” (Magalhães, 2008: 11-15). O processo de configuração dos textos é abrangente e complexo, envolve aspetos de ordem verbal e não-verbal que, para bem da sua legibilidade⁵⁹ e compreensão, devem evidenciar um bom entendimento e uma boa articulação entre si. Este trabalho de concertação na composição de um livro, de uma página (cf. Silva,

conteúdo, isto é, a sua interpretação, se faz mediante “critérios subjetivos”. Destaca seguidamente a “função abreviativa”, explicando que o título resume, sintetiza, reduz o texto ao fundamental, publicitando o seu conteúdo, mas sem o descortinar completamente. Finalmente, realça a “função distintiva” atinente à identidade única e singular do texto. O título nomeia-o, permitindo distingui-lo de outros.

⁵⁹ Para Boyer (1992), “Le concept de lisibilité recouvre alors l'ensemble des composantes linguistiques du texte, alors que la compréhensibilité inclut, en plus, les composants textuelles non linguistiques et les caractéristiques du lecteur ainsi que les facteurs situationnels” (pp. 7, 8).

2006) concretiza-se, por exemplo, através de escolhas e opções gráficas e tipográficas e da aproximação do mundo das imagens ao mundo das palavras, dois mundos que correspondem “a dois modos de representação e de significação da realidade que devem complementar-se, não opor-se nem igualar-se” (Calado, 1994: 34)⁶⁰.

Esta relação tem vindo a ganhar significativa expressividade no campo da escrita literária destinada ao público infantil. Aqui, o livro, suporte privilegiado para essa produção, é “um terreno fértil para a criatividade tipográfica” (Maia, 2003²: 149). Nele desde há muito se reserva para as imagens um lugar de relevo, permitindo-lhes desempenhar importantes papéis, nomeadamente “na atração da atenção do leitor” e “na cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação” (Ramos, 2007: 18).

“Hoje em dia, nos livros de literatura para a Infância e Juventude, a ilustração conquistou um imenso território mas não podemos mais continuar a encarar como ilustração apenas as imagens. Fruto sobretudo da ação do *design* gráfico, a maioria das páginas destes livros é um objeto particular de perceção” (Maia, 2003¹: 1).

A unidade textual é, então, composta pela mancha gráfica, que envolve “questões tipográficas de corpo, espaçamento, condensação e entrelinhamento” (Maia, 2003²: 145), e por tudo o que gravita em seu torno, como é o caso das ilustrações. Estas últimas funcionam “como uma lente através da qual é percecionado o texto e a(s) mensagem(ns) que ele contém”, recriam-no “na sua linguagem própria, recorrendo a elementos como o ponto, a linha, o contorno, a luz ou tonalidade, a cor, a textura, a dimensão ou perspectiva, a escala, o movimento e a composição” (Ramos, 2007: 13). Neste sentido se pode afirmar que, em certos casos, isto é, consoante a(s) função(ões) de que estão incumbidas e os objetivos da sua utilização, elas medeiam a relação entre o texto e o leitor⁶¹.

⁶⁰ Sobre a relação entre “language and image” (linguagem verbal e não-verbal) na página, Kress (1997) conclui o seguinte: “the two modes are not doing the same”; “they are not merely coexisting” e que “there is, seemingly, a strong interaction which can over time, have real effects on language in the written mode” (p. 378). Acrescenta, ainda, que “both modes produce semiotic objects – messages, textual forms. If texts are metaphors of the organization of the world, then the two modes produce quite distinctly different takes on the world, different images of that world, and different dispositions by their users – whether as text-producers or as text-consumers – towards the world” (*idem: ibidem*).

⁶¹ Carney & Levin (2002), com base em Levin (1981), fazem referência a cinco funções das ilustrações no âmbito do processamento de texto: função de decoração (“decorational pictures”) – ilustrações que se limitam a decorar a página e que não se relacionam com o conteúdo do texto; função de representação (“representational pictures”) – ilustrações que espelham ou repetem parte ou a totalidade do conteúdo do texto; função de organização (“organizational pictures”) – ilustrações que auxiliam ao nível da organização das informações do texto numa estrutura com sentido, sendo disso exemplo os mapas, os gráficos e os diagramas; função de interpretação (“interpretational pictures”) – ilustrações que ajudam a compreender e a clarificar um texto de difícil processamento; função de transformação (“transformational pictures”) – ilustrações que se configuram como mnemónicas estimuladoras da memorização do conteúdo do texto, facilitando, ainda, a recordação das informações centrais (p. 7).

“Correspondendo a uma leitura do texto que acompanha, a ilustração resulta de um processo de aproximação e recriação desse mesmo texto, sequenciando-o, organizando a sua apresentação e doseando até a quantidade de informação a disponibilizar ao leitor em cada momento/página” (*idem*: 14).

Com isto, a construção ou seleção das ilustrações não pode de todo ser fruto do acaso, da intuição, do ato irrefletido, uma vez que tal procedimento vulnerabiliza o processamento do conteúdo do texto. Tão pouco é aconselhável que as ilustrações se reduzam ao mundano papel de bibelôs, enfeitando os espaços vazios que envolvem a mancha gráfica, ou que se limitem a repetir conteúdos do texto, sobrepondo-se a ele, como se tudo nele devesse encontrar-se a nu, perfeitamente visível. Assim se extinguiriam todas as ambiguidades, todos os implícitos, todos os mistérios, todas as opacidades escondidas nas entrelinhas. Não mais a leitura seria um desafio, uma aventura, uma viagem com infundáveis e inimagináveis peripécias, nem as ilustrações se constituiriam “como uma forma de valorização formal, de sedução sobre o leitor e de estímulo ao pensamento visual” (Maia, 2003¹: 3)⁶². Encontram-se já bem identificados alguns dos efeitos nefastos resultantes da utilização exclusiva destas ilustrações de função meramente “decorativista”.

“O decorativismo é uma forma de preencher o vazio, mas também de impressionar os sentidos; uma forma de ocupar um espaço enchendo, literalmente, os olhos do leitor com o brilho das formas e das cores (o ruído das luzes). Enquanto atitude sistemática no processo de edição, ele é capaz de transportar consigo – na busca, ora da adequação pedagógica da imagem, ora da sua domesticação ou subserviência a uma interpretação *standardizada* e acadêmica do texto escrito – alguns equívocos. O decorativismo, na medida em que aceita a exuberância e o excesso de ilustração, rodeia o texto de atributos supérfluos, distratores ou desviantes” (Maia, 2003¹: 5).

Se o objetivo é a ampliação das “possibilidades expressivas da obra” (Cademartori, 2008: 80), então, as ilustrações devem apresentar-se investidas de funções menos simplificadoras e mais complexificadoras, menos literais e mais metafóricas, menos esclarecedoras e mais desafiadoras, menos submissas e mais inovadoras, menos vazias e mais criativas e lúdicas, menos utilitárias e mais artísticas, menos redundantes e mais transformadoras, “atuando como um potenciômetro amplificador de ambiguidades, capaz de

⁶² Calvino (2002) rejeita esse desencontro entre o mundo das palavras e o mundo das imagens quando afirma, a propósito do conceito de “visibilidade” que “há diversos elementos que concorrem para formar a parte visual da imaginação literária: a observação direta do mundo real, a transfiguração fantasmática e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura aos seus vários níveis, e um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível, de importância decisiva tanto na visualização como na verbalização do pensamento” (pp. 114, 115).

gerar novas questões e descobertas em cada um dos elementos (texto e imagem) em presença” (Maia, 2003¹: 6).

Há, assim, tipos de ilustrações a necessitar de ganhar terreno no livro e outros a necessitar de perder protagonismo⁶³. Quem ilustra tem, por isso, uma missão especial na aproximação do leitor ao texto. Fá-lo através das imagens. O ideal é que esta relação interativa derive na “construção de sentidos” (Ramos, 2007: 13), algo perfeitamente viável mediante a certeza de que “a leitura das imagens não só apoia a descodificação do sentido do texto, mas pode interagir com ele, completá-lo, alargar-lhe o sentido e a interpretação” (*idem: ibidem*).

“O ilustrador, além de autor de pleno direito, é também leitor privilegiado e é, muitas vezes, através da sua leitura, que o texto chega junto dos seus destinatários preferenciais. Por isso, um ilustrador tem de ser, mesmo antes de ser um artista, um bom leitor, capaz de ler o texto, assim como os espaços em branco que ele contempla, cooperar com ele na construção de sentidos, muitas vezes não textualmente explícitos” (*idem*: 14).

Desta forma se constrói a “materialidade do texto” que, segundo Magalhães (2008: 11-15), “comporta o suporte, formato, configuração da página, convenção tipográfica”. A relação entre o plano gráfico e o visual ou pictural resulta, por conseguinte, de um trabalho intencional de potencialização destes recursos na produção de sentidos. No que ao processo de compreensão do texto diz respeito, estes planos devem, por isso, ser encarados pelo leitor como a união entre vários elementos que formam o todo que preenche a página⁶⁴.

“Language has to be thought about as either speech or writing, and each of these has then to be further described in terms of its multiple material aspects, all of which are available for the making of signs. Writing is not only characterizable by its specific syntax – though that is one crucial distinguishing factor – but also in material terms such as its multiple forms of visual display, on multiple kinds of surface” (Kress, 1997: 376).

⁶³ “Hoje, as funções de decoração, de representação, de organização e a de interpretação, sendo as funções presentes em quase todas as obras ilustradas, talvez constituam o cerne de um paradigma que faz da imagem um instrumento funcional ao serviço de um objetivo pré-determinado. Em contrapartida, a função de transformação, aquela que recodifica, na sua própria linguagem, a informação presente no texto escrito, e eventualmente alguma que lá não está, é aquela que trouxe ao livro de literatura para a infância uma mais-valia estrutural, fazendo com que a obra ganhe uma outra natureza, mas não perpetuando a simples anexação de dois textos, onde um é subserviente relativamente ao outro, mas antes contribuindo para o aparecimento de um novo texto. A função de transformação aumentou a polissemia da obra e permitiu diferentes leituras conduzindo a que, hoje, o livro de literatura para a infância seja cada vez mais um “género” ou um “domínio”, apreciado por todos os níveis etários” (Maia, 2003¹: 4).

⁶⁴ O trabalho de preenchimento da página fica a cargo dos designers que atuam com base na “conceção da obra entendida na sua globalidade, quer ao nível das opções gráficas e de legibilidade, quer dos seus múltiplos aspetos de produção e execução, tendo em conta os recursos técnicos, os objetivos de divulgação e as opções individuais que levam à utilização de certos formatos e materiais em detrimento de outros” (Maia, 2003²: 146).

Magalhães (2008: 11-15) faz, também, referência ao facto de subjazerem ao processo de construção da materialidade do texto os “planos autoral e editorial” que, a par da sua configuração, transparecem uma determinada “representação e consignam uma apropriação; consagram uma ordem da leitura (ou da escuta da leitura)”.

No contexto de origem do texto de literatura infantil, o livro é o seu suporte por excelência, é a sua “formação material, com face física que se apresenta ao leitor e lhe aponta sentidos” (Aguiar, 2006: 247). A necessidade de o conquistar e cativar determina algumas das suas funções específicas: lúdica, recreativa, de “fruição estética” (Maia, 2003¹: 9). Texto e elementos visuais como a capa, a diagramação e a ilustração “são signos construtores de significações” (Aguiar, 2006: 247), pelo que deverão ser alvo de um tratamento cuidado no plano editorial. É, com efeito, no âmbito do “projeto editorial” que se

“define a forma e o conteúdo das publicações, o tratamento dado ao tema, assim como no exame do projeto gráfico de cada obra, ou seja, no esquema que define as características visuais do livro. Os olhos do leitor percorrem a página respondendo à força visual de cada elemento apresentado, o que pode facilitar ou dificultar a leitura. O formato da publicação, o número de páginas, o tipo de papel, o tamanho das letras e da mancha, o *design*, o equilíbrio entre informação verbal e visual fazem parte do conjunto de elementos que compõem o livro e podem assegurar, ou não, as condições de legibilidade para um leitor ainda em formação” (Cademartori, 2008: 87, 88).

Tudo isto permite concluir que a relação que se tece entre a mancha gráfica do texto e a ilustração é, de facto, uma relação formal e de sentido. Ocorre em suportes com um determinado formato, que a sustentam e veiculam em contextos de circulação específicos, evidencia marcas temporais, discursivas e sociais, detém, igualmente, materialidade e autoria próprias, é arquitetada à luz de uma determinada conceção de leitura e de leitor.

CAPÍTULO II

A (RE)CONSTRUÇÃO ESCOLAR DOS TEXTOS

1. PARA UMA ESTRATÉGIA DE ANÁLISE: LINHAS DE ORIENTAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Procedemos, agora, de forma sintética, à explicitação da metodologia de investigação que está subjacente a este estudo.

Assim, neste trabalho foi identificada uma problemática de investigação resultante, essencialmente, da constatação de determinado tipo de práticas de ensino e de aprendizagem em contexto pedagógico (cf. Introdução).

Foi realizada uma revisão de literatura, sobretudo, a partir de fontes secundárias, com o intuito de construir uma base teórica estruturadora de todo o percurso de investigação. A consideração de conhecimentos e saberes produzidos por outros investigadores, noutros contextos de investigação, surge neste trabalho pelo recurso a referências e a citações, ora integradas no corpo do texto, ora destacadas.

A partir dos pressupostos teóricos anteriormente mencionados, definiu-se o problema a investigar. Identificou-se o contexto do estudo (o contexto escolar) e, dentro deste, delimitou-se o objeto de estudo (o manual escolar), referindo-se globalmente aquilo que se pretende com esta análise – objetivos do estudo. Estas delimitações representam, desta forma, um desenho e metodologia de tipo qualitativo.

A análise dos resultados obtidos terá, como já antes foi referido, um teor interpretativo e será elaborada com base nos propósitos iniciais do estudo.

Pensamos, deste modo, que a descrição aqui apresentada das etapas de trabalho a seguir ao longo do estudo que nos propusemos realizar permitirá chegar a conclusões relevantes para a melhoria das práticas e atitudes de ensino e aprendizagem em contexto escolar, nomeadamente ao nível da preservação das obras/textos de autores de referência, ao nível da valorização do texto por si, pela unidade de sentido que este configura, e não como pretexto para tratar outros conteúdos ou assuntos, ao nível do respeito pelo leitor, dando-lhe a ler textos significativos e de qualidade.

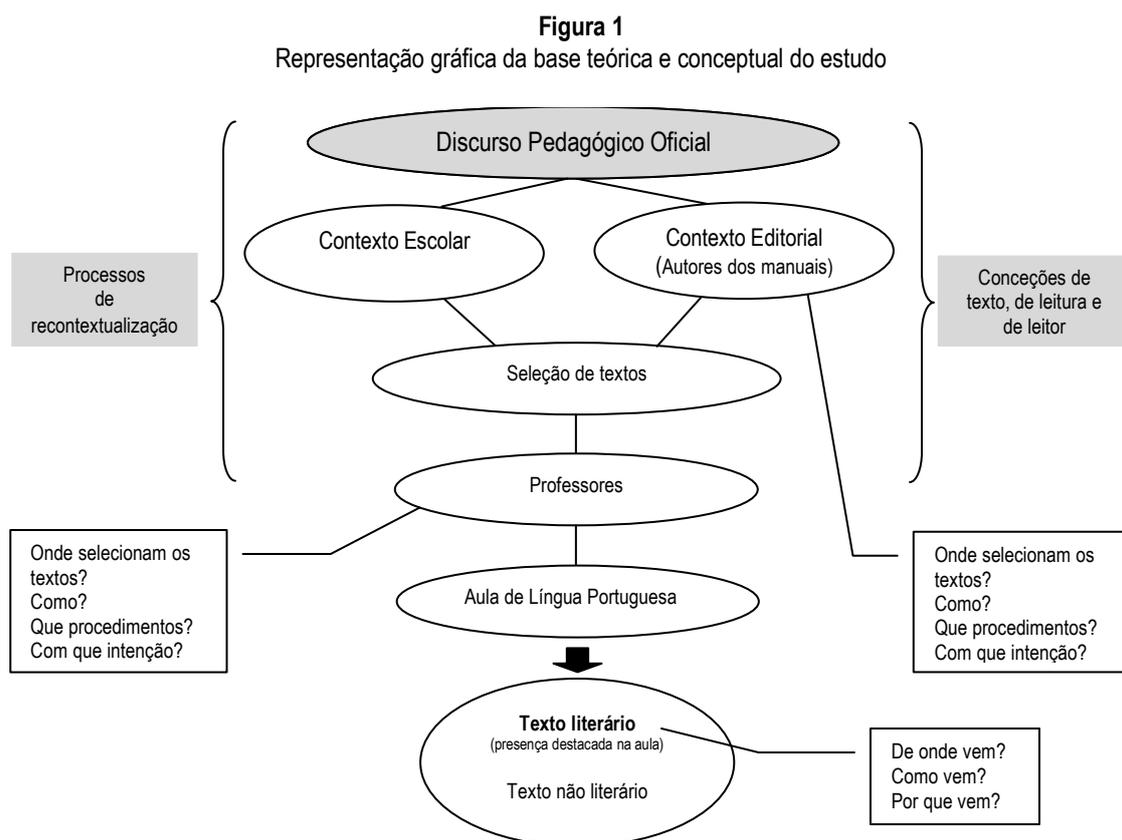
A tratar-se de uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, com o objetivo de serem realizadas inferências e serem extraídas conclusões, procurar-se-á não cair no erro de generalizações excessivas e abusivas. De facto, este estudo pressupõe a análise de apenas uma parte da realidade dos manuais escolares. Não obstante, não deixaremos de, de forma prudente e fundamentada, tecer considerações e formular opiniões relativamente aos dados recolhidos e analisados. Pretende-se que as conclusões e as reflexões resultantes deste trabalho de investigação permitam traçar uma visão global da problemática em causa e que as

mesmas possam ser postas ao serviço de uma relação, de todo desejável, entre a teoria e a prática do quotidiano pedagógico.

2. BASE TEÓRICA E CONCEPTUAL DO ESTUDO

Para o estudo da problemática em causa, foi importante proceder-se à recolha das perspetivas de autores e das teorias que pudessem, de algum modo, sustentar a criação de uma linha de investigação profícua.

Alguns dos conceitos explorados ao longo do desenvolvimento deste trabalho são os que constam no esquema que a seguir apresentamos. A ordem pela qual estes surgem (a forma como se articulam) traduz aquela que pensamos ser a espinha dorsal deste projeto de investigação. Repare-se, então:



Mediante este quadro, tornou-se essencial para o desenvolvimento do estudo a definição de texto e de tipos de texto fundamentais (literário e não literário), a clarificação dos conceitos de leitura e de leitor, o reconhecimento do estatuto e das funções de que se revestem os manuais

escolares, a caracterização dos processos/procedimentos de “deslocação” e “recolocação” dos textos.

2.1. A PROBLEMÁTICA DA MOBILIDADE DOS TEXTOS

“Como qualquer material está sujeito a alterações físicas e químicas a partir do próprio momento da sua produção, então todos os objetos têm de ser vistos como permanentes contrafações de si próprios” (Eco, 2004: 194).

No Capítulo I, ponto 1., deste trabalho, explanámos sobre a problemática da mobilidade dos textos nas nossas sociedades em geral e na escola em particular. Referimos que nos tempos que correm a escrita, por meio do impresso e da sua reprodução, se difunde com facilidade e que, dessa forma, os textos se tornam cada vez mais objetos móveis, sem relações de dependência (ou de pertença) relativamente a um meio social, a um destinatário ou a um tempo únicos.

Afigura-se relevante que nesta fase retomemos esse tópico, no sentido de explicitar os procedimentos, as implicações e os riscos inerentes ao processo da sua transmissão.

Tendo em consideração o âmbito do nosso estudo, convocamos para esta reflexão a Crítica Textual. A importância atribuída a esta área deve-se ao facto de ser vista como um “recurso a ser utilizado para resguardar os textos, em especial os literários, de possíveis deformações ocorridas após a sua primeira elaboração” (Oliveira, 2008: 36). O seu objetivo primordial é “presentar un texto depurado en lo posible de todos aquellos elementos extraños al autor” (Blecua, 1983: 18, 19).

Com efeito, os textos, veiculadores dos “valores e crenças ideológica e culturalmente marcadas” (Dionísio, 2000: 112) dos seus produtores, caracterizam-se na atualidade pela sua “mobilidade temporal e social”, de que decorre, conseqüentemente, a sua propensão “à *instabilidade* e à *diversidade*” (Batista, 2004: 17). São objetos dotados de unidade e de sentido, com origem, circulação e difusão em diferentes contextos ou campos da sociedade, nomeadamente o religioso, o político, o cultural, o profissional (*idem*: 142).

Tornam-se, por conseguinte, possíveis dois modos de compreensão do texto que, na essência, se reportam à sua materialidade. Por um lado, ressalta a afirmação da sua independência e da sua autonomia em relação a quem o produz (e reproduz) materialmente e a quem o lê (cf. Batista, 2004).

“Um texto coincide apenas com sua manifestação linguística assim identificada e com o conjunto de relações linguísticas a ela subjacente e independe tanto dos diferentes suportes materiais que o sustentam quanto das práticas e dos leitores que dele se apoderam” (*idem*: 13).

Por outro lado, essa materialidade linguística não é suficiente em termos da sua interpretação, da extração de significados e de sentidos. O leitor, aquele que verdadeiramente confere existência ao texto, apropria-se dele tendo em consideração as várias “vozes” que lhe dão corpo. Por conseguinte, além da atenção à intenção do autor (o que escreve), dispensa atenção aos que produzem o suporte ou objeto em que o texto se inscreve (cf. Batista, 2004).

“Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados” (Chartier, 2002: 61, 62).

Assim, apesar de serem produzidos por entidades com papéis sociais diversos, que originalmente (e intencionalmente) idealizam e almejam os seus destinatários, há a possibilidade de os mesmos sofrerem alterações na sua configuração gráfica, discursiva e social (cf. Batista, 2004: 137) quando se deslocam do seu meio de proveniência para outro(s) distinto(s).

“Em sociedades em que o uso da escrita se difunde e se amplia, e em que se intensifica a mobilidade social e temporal dos textos, aumentam as possibilidades de fracasso dessa condição pragmática de felicidade dos textos, que tendem a assumir, dependendo da distância maior ou menor que separa o campo de sua produção do campo de sua reprodução e, ambos, das esferas sociais que o acolhem, novas configurações gráficas, novos usos e novos significados” (*idem*: 19, 20).

Tais transformações resultam do encontro com “agentes que atuam de acordo com diferentes esquemas de ação, que o fazem em nome de diferentes valores e que fazem o texto se conformar a esses esquemas e valores” (*idem*: 142). Muito embora seja preservada, neste processo, certa “materialidade do texto”, sempre que é (re)enquadrado, isto é, sempre que este estabelece relações de contiguidade com elementos resultantes de uma “nova configuração de fatores em torno dos quais se constitui”⁶⁵ (Batista, 2004: 137), ocorrem modificações que podem pôr em causa “garantías de fidelidad y autenticidad” (Priego, 1997: 21).

⁶⁵ Apontamos, neste âmbito, o “formato dos suportes do texto, de seus projetos gráficos, de suas diferentes reproduções, das ilustrações que o cercam, dos outros textos que o enquadram e com ele dialogam, de suas alterações ao longo de suas diferentes edições e de seus resultados” (Batista, 2004: 139, com base em Chartier, 1990).

“No processo de sua reprodução, o texto pode receber as marcas das distâncias sociais e culturais que separam aquele que escreve daqueles que produzem o objeto em que se inscreve. O impresso que desse processo resulta, portanto, pode ter poucas semelhanças com aquele intentado por seu autor: ilustradores, editores, revisores e tradutores podem, em maior ou menor grau, fazer manifestar no objeto que sustenta o texto as diferenças que os separam do autor no espaço social. Nesse mesmo processo, no entanto, os textos podem se transformar ao serem destinados a novos públicos, diferentes daqueles aos quais foram inicialmente destinados” (Batista, 2004: 17).

É exemplo disso o que se passa na “esfera social” escolar, onde os textos chegam por meio de uma determinada seleção com vista a cumprir funções (de foro educativo, didático, pedagógico, recreativo, social, político, cultural) que lhes são particulares, entre elas, fornecer informações, saberes e conhecimentos; transmitir valores e atitudes; veicular representações e visões do mundo. Segundo Dionísio (2000), tais características conferem-lhes, nesse contexto, “o estatuto e o poder de um exemplo” (p. 117).

O âmago desta problemática encontra-se, deste modo, nas questões de origem, de autoria e de manutenção da “pureza e inteligibilidad” (Blecu, 1983: 19) dos textos, uma vez que se reconhece que

“Cuanta mayor difusión tiene un texto, tanto mayores son las probabilidades de que los errores se acumulen hasta el punto de convertirlo en ininteligible” (*idem: ibidem*).

Com efeito, no decurso do processo de cópia, de reprodução e de transmissão dos textos ocorrem “erros”, fruto de intervenções humanas voluntárias e involuntárias, que os corrompem, essencialmente, ao nível das suas “características materiais” e ao nível das intenções dos seus autores (cf. Castro, 1992, *op. cit.* Borges, 2006). Assim sendo, corre-se garantidamente o risco de condicionar o acesso ao texto e, subsequentemente, às suas possíveis leituras, tal como previsto aquando da sua conceção.

“O crítico textual e o crítico literário ficam satisfeitos se o texto for autêntico, isto é, se não houver discrepâncias entre o original do autor e o texto escolar: este deve manter todas as palavras que foram escritas pelo autor no original, pela mesma ordem e com a mesma disposição, não deve ter lacunas nem acrescentamentos, nem substituições de palavras ou frases, porque tais discrepâncias iriam prejudicar a clara receção do «sentido» do texto tal como desejado pelo autor” (Castro, 1976: 149).

Quando se verificam, estas “falsificações e contrafações”⁶⁶ constituem um desrespeito pelos autores, que veem a “integridade” de cada “obra de arte” produzida ser irresponsavelmente posta em causa, e pelos leitores, que nestas circunstâncias são privados do acesso a textos confiáveis e autênticos.

Se concordarmos com o facto de que “quando uma falsificação é apresentada como se fosse o original, com a intenção explícita de enganar (não por erro), tem-se uma mentira emitida desse objeto” (Eco, 2004: 185), então, é inviável assegurar a quem o lê (no caso, o objeto texto) leituras e interpretações válidas e adequadas.

2.2. A CIRCULAÇÃO DO IMPRESSO NA ESCOLA: REGRAS E MEDIAÇÃO

Constituem princípios estruturais e essenciais da escola proporcionar aos alunos um espaço e um tempo para o ensino e para a aprendizagem de saberes, de conhecimentos e de valores necessários à sua formação. A formalização de processos e procedimentos relativamente à seleção e à planificação de atividades, à organização/sequenciação e à distribuição de conteúdos, à definição de metodologias e modos de ensinar e de aprender conduzem à constituição de saberes específicos deste meio, como tal, de conhecimentos ou “saberes escolares”.

Surgem, assim, documentos e recursos (oficiais e não oficiais) reguladores e orientadores da atuação pedagógica, nomeadamente os currículos, os programas de ensino, as disciplinas e as áreas curriculares, as orientações metodológicas, os manuais escolares e os textos, que dão corpo a esses conhecimentos.

É, por conseguinte, inevitável que a escola, dados os seus propósitos e as particularidades e especificidades anteriormente apontadas, se aproprie de textos que circulam em outros meios sociais, extraindo-os dos seus suportes de origem e dos contextos de circulação aos quais estavam inicialmente destinados. Ao elegê-los como recursos centrais no processo de “escolarização”, desloca-os para novos suportes especificamente concebidos para orientar(?)/organizar(?) os procedimentos de ensino e de aprendizagem. Torna-se, pois, outro o destino destes textos. Consequentemente, é também outro o circuito em que são reinseridos – o do “mercado escolar” (Batista, 2004: 142) –, passando, deste modo, a deter o estatuto de objetos

⁶⁶ Termos usados com o sentido que lhes atribui Eco (2004). O autor realça o quão difícil é o seu reconhecimento, remetendo essa árdua tarefa para os especialistas que “sabem como distinguir a diferença entre uma obra falsa e o seu original” (pp. 181, 182).

“pedagogizáveis” e a cumprir “fins educacionais”, mesmo que tal não estivesse previsto (cf. Dionísio, 2000: 117).

Ora, a ser assim, o material impresso de que são construídos os textos na escola não resulta de escolhas neutras ou imparciais. Há, com efeito, agentes provenientes de várias esferas sociais que marcam presença e impõem posições na dinamização de todo o processo de mediação que regula a circulação do impresso naquele lugar⁶⁷. A instituição escolar, não obstante a responsabilidade pedagógica que lhe é cometida, assume, no entanto, uma postura submissa em relação a todas essas instâncias.

“O impresso que, em grande parte, constrói o texto escolar resulta de um processo no qual as tomadas de posição pedagógicas se encontram, em larga medida, submetidas a tomadas de posição editoriais, económicas e políticas e, se isso é verdade, que o campo pedagógico ou escolar é, no processo de produção do impresso didático, uma esfera social dependente e sem autonomia em face do campo da produção editorial e do campo do poder” (Batista, 2004: 144).

Por isso, quando chegam à escola, os textos não são mais os mesmos. Passaram pelo crivo de vários “dispositivos” que lhes retiraram e/ou acrescentaram “marcas” e “traços” modificadores da sua configuração, das suas funções, dos seus sentidos e significados, dos seus objetivos.

“Um texto muda a partir do momento em que muda o mundo social em que ele se introduz. Se isso é verdade, ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma, recebendo, dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções, as marcas, enfim, dos conflitos, das diferentes posições e das distintas tomadas de posição envolvidas no jogo que nessa configuração se joga. Assim, ao entrar na esfera escolar, um texto é reconstruído e perde e ganha traços que podem ser reveladores dos processos sociais que nessa esfera se realizam” (Batista, 2004: 20, com base em Bourdieu, 1994).

O trabalho de (re)construção dos textos pelas instâncias de mediação com vista a cumprir fins didáticos é, por conseguinte, um trabalho de construção de mundos e linguagens encarados como legítimos. A este processo subjazem, portanto, determinadas concepções do que deve ser a “leitura escolar” e do perfil de leitor que dessas práticas deve resultar. Efetivamente, neste quadro, quando se constrói um mundo legítimo está-se a construir um leitor.

Na escola, este processo de mediação é operado e regulado, fundamentalmente, pelos professores e pelos autores dos “dispositivos pedagógicos” – como o são, por excelência, os

⁶⁷ De acordo com Dionísio (2000), estão em causa “concepções sobre os modos como as pessoas se tornam leitores competentes e convictos, sobre a competência de leitura e o seu desenvolvimento bem como sobre o papel da escola no desempenho destas tarefas” (p. 106).

manuais escolares – tidos como agentes e “lugares de recontextualização” de textos produzidos em “outros lugares” (cf. Castro & Sousa, 1998: 44).

2.2.1. MODOS DE (RE)CONSTRUÇÃO DO TEXTO ESCOLAR. OS MANUAIS ESCOLARES

2.2.1.1. ESTRUTURAÇÃO. ENQUADRAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

No ponto 2.2.3., capítulo I, falámos do estatuto e das funções do manual escolar. Por se tratar de um dispositivo que no seio da prática pedagógica disponibiliza os textos com determinado enquadramento, centrar-nos-emos, agora, nos aspetos relativos à sua constituição e à sua organização.

Atentamos nestas dimensões dos manuais escolares por entendermos que a sua análise poderá evidenciar argumentos justificativos de determinados procedimentos associados à recontextualização dos textos. Realçamos, ainda, que serão tidos em consideração os manuais escolares que Choppin (1992) apelida de “livres scolaires *stricto sensu*”, referindo que se trata dos que “sont definis par l’intention explicite (titre, préface, niveau, public) ou manifeste (présentation, structure interne) de l’auteur ou de l’éditeur”. O mesmo autor aponta que o carácter escolar destes livros é definido *a priori* e, por conseguinte, é independente do seu uso efetivo (p. 14)⁶⁸.

Encontram-se nestas condições de uso os manuais de Língua Portuguesa em análise neste estudo, objetos que se enquadram nas características apontadas anteriormente e que, portanto, foram concebidos intencionalmente para os alunos, para serem usados na escola.

Castro (1995) tece considerações históricas relativamente às formas/ configurações e características (estatuto, estrutura, organização, conteúdo) destes suportes escritos, referindo que, não obstante todas as mudanças ou marcas de evolução sofridas até ao momento atual, tais dispositivos sempre elegeram os textos como componentes fundacionais e fundamentais. Nestas circunstâncias, estes textos constituíram e constituem um “universo de referência”⁶⁹ para a prática pedagógica e para a aprendizagem de conhecimentos sobre a língua (“práticas comunicativas” e conhecimentos linguísticos) e sobre o mundo (cf. Castro, 1995; Castro & Sousa, 1998).

⁶⁸ Choppin (1992) refere, ainda, um segundo tipo/categoria de manuais escolares, os que muito embora não tenham sido originalmente concebidos com vista a cumprir fins escolares acabaram por adquirir “une dimension scolaire” ao serem usados nesse contexto (p. 15).

⁶⁹ O universo de referência para que remete o autor pressupõe a seleção e a organização de um determinado número de textos (a “antologia” de textos) a partir dos quais se desenvolve, de uma maneira geral, a “atividade pedagógica” (Castro, 1995: 67).

Elencámos argumentos que asseguram ser indispensável a presença dos textos na aula de Língua Portuguesa (cf. pontos 2.1. e 2.1.1., capítulo I). Apontámos, no ponto 2.2.1., razões para o estabelecimento da “centralidade dos manuais escolares no processo de constituição e transmissão do discurso pedagógico” (Castro & Sousa, 1998: 44). Então, relativamente à estrutura e composição destes recursos, podemos ajuizar que neles os textos devem igualmente constituir presença obrigatória e de destaque – uma “referência primária” –, ainda que a par de outros textos secundários que deles dependam ou que com eles estabeleçam algum tipo de relação.

“Os livros escolares de *Português/Língua Portuguesa* possuem hoje uma estrutura comum de que fazem parte como componentes, digamos, obrigatórias os *textos/trechos* que constituem o cerne de todas as atividades, comentários e informações propostos, e as *atividades*, textos que normalmente mantêm com o primeiro uma relação de dependência formal ou semântica, e que comportam basicamente uma série de procedimentos de regulação que, em princípio, possibilitarão a construção de significados *sobre* ou *a partir* do texto nuclear” (*idem*: 45).

A sua “configuração macroestrutural” e a sua “estruturção discursiva” (Dionísio, 2000: 105) resultam, nesta medida, de “representações sobre a linguagem, sobre a língua portuguesa e sobre as práticas comunicativas” (Castro & Sousa, 1998: 45) a desenvolver pelos alunos enquanto aprendentes e utentes da língua.

Sabendo-se que o processo de seleção e escolha dos textos é uma função exclusiva dos autores dos manuais, independentemente das pressões editoriais ou outras que sobre eles possam ser exercidas, podemos afirmar que estes detêm, por essa razão, total responsabilidade pelo que lhes acontece no processo da sua incorporação naqueles suportes. Os professores são aqui agentes de mediação passivos⁷⁰. Assim sendo, as modificações feitas nos ou aos textos têm em consideração, pela mão do(s) agente(s) de mediação, no caso, o(s) autor(es) do(s) manual(ais) (“voz mediadora”), conceções de leitor (nível de competências que detêm ou que se deseja desenvolver) e conceções sobre o que é legítimo que os textos transmitam acerca do mundo e das coisas.

⁷⁰ Na construção de um manual escolar de Língua Portuguesa, os professores estão, na verdade, isentos de qualquer “responsabilidade filológica” na escolha e apresentação dos textos (cf. Castro, 1976: 150). Contudo, não acontece o mesmo quando se trata da sua envolvimento no processo de seleção e adoção do(s) manual(ais) com que vão trabalhar. Exige-se deles um olhar crítico e atento, no sentido de pôr de parte ou rejeitar materiais e recursos desprovidos de “precauções filológicas”, assim se evitando o contacto dos alunos com versões impróprias dos textos, versões pejadas de “gralhas e deturpações” (*idem: ibidem*). Quando não há este cuidado e os professores, muitas vezes presos à tentação fácil dos materiais e propostas graficamente apelativos e prontos a usar, aceitam como verdadeiras tais versões, é válido afirmar que eles detêm responsabilidade, ainda que indireta, no processo de recontextualização dos textos. Com isto, poderá a indiferença em relação a estes modos de atuação significar a legitimação das práticas de adulteração dos textos em contexto pedagógico? Será a aceitação acrítica destes livros que levará à generalização destas práticas? Tratar-se-á do indesculpável desconhecimento de obras e autores? Ou, por outro lado, do desconhecimento da existência de condições de reprodução dos textos? De que forma são estas questões salvaguardadas no discurso oficial? Como é que os critérios de apreciação e avaliação dos manuais emanados do Ministério da Educação contemplam tais preocupações?

Apelidamos os textos de que aqui falamos de *textos primários*, os que constituem os “trechos nucleares” (Castro & Sousa, 1998: 44). São assim caracterizados por ocuparem um espaço distinto na aula e nas páginas dos manuais escolares (suportes em que se inscrevem e que os difundem). Em seu redor ou a partir deles, como forma de enquadramento, figuram configurações ou “disposições gráficas” e discursivas de onde se destacam títulos (temas), ilustrações, atividades, exercícios interpretativos e outros textos que com eles interagem⁷¹. Destacamos ainda os textos que, não sendo nucleares, se apresentam, igualmente, enquadrados nos manuais e que dão origem a atividades. Designámo-los por *textos secundários*.

Face ao exposto, são identificáveis para cada texto (seja primário ou secundário), pelo menos, três tipos de enquadramento: um *enquadramento temático* (temas/títulos das unidades didáticas, títulos dos textos), um *enquadramento gráfico* (tipo e tamanho das letras, cores, espaço que ocupa, ilustração) e um *enquadramento interpretativo* (rubricas, questionários e outras atividades que surgem em seu redor).

É nesta “encenação” que se atribui sentido aos textos. É nestes contextos que eles podem ser analisados e interpretados, funcionando para os leitores como “protocolos ou indicadores da leitura a ser feita” (Batista, 2004: 138).

A este propósito, e a título exemplificativo, Castro & Sousa (1998) alertam para o plano de intenções e de conceções que pode estar subjacente aos questionários que se seguem aos textos em contexto de aula.

“Quando se fazem, em contexto pedagógico, perguntas sobre um texto, está-se a ensinar que aquelas são as perguntas que se deve fazer *àquele texto*; se, para um conjunto de textos semelhantes, são feitas perguntas redutíveis a um determinado esquema interrogativo, está-se a ensinar que há *certos textos* que se leem de *certa maneira*” (p. 45).

Por analogia, será legítimo considerar que por detrás das práticas de adulteração a que podem ser submetidos muitos, ou grande parte, dos textos que se estudam na escola poderá estar, igualmente, a conceção de que só se aprende a ler, só são desenvolvidas competências de leitura correspondentes a um perfil desejável de leitor, se aqueles forem apresentados depois de adaptada à escola (muitas vezes, desfigurada) a sua materialidade semântica e formal.

⁷¹ Tudo tem início na construção de um projeto que procura ser lucrativo e aceite no mercado, sobretudo por professores e alunos. É um trabalho que atende a preocupações com a forma e o conteúdo. A maneira como os textos são enquadrados e apresentados nos manuais escolares transparece, assim, o envolvimento e a articulação de aspetos de ordem pedagógica e de ordem técnica. Obviamente, na análise que aqui nos propomos realizar, não seremos indiferentes, de um lado, aos *objetivos* definidos, ao conteúdo do *índice*, às *estratégias pedagógicas* subjacentes, ao *tipo de manual*, aos *materiais complementares*, ao *público-alvo*, ao número e à organização dos capítulos. De outro lado, teremos também em linha de conta a sua materialidade, nomeadamente o *formato*, a *apresentação geral* das páginas (marcas da *tipografia* e da *paginação*), as *ilustrações*, a *capa*, as cores, entre outros (Gérard & Rogiers, 1998).

Há, então, textos próprios para se ensinar e aprender a ler na escola? Assumir-se-á que o leitor só é capaz de ler e compreender textos que sejam adaptados ao seu nível, às suas capacidades, ao seu meio, ...? Os textos que resultam dos procedimentos de adulteração ditam níveis de leitura e perfis de leitor?

Efetivamente, e de acordo com Dionísio (2000), nos manuais escolares,

“os textos selecionados, as atividades apresentadas são fator constitutivo e constituinte de concepções partilhadas sobre textos e leitores, sobre leitura e literatura e sobre o processo do seu ensino-aprendizagem bem assim como dos valores a ela associados” (pp. 102, 103).

À parte, por agora, estas pertinentes questões e a inevitabilidade da alteração do “contexto textual” no processo de transferência dos textos do seu “suporte literário” para os manuais escolares, como vimos, é comum entre os exemplares que circulam no mercado editorial e escolar a forma de os enquadrar ou apresentar naqueles lugares.

2.2.1.2. O PROCESSO DE REPRODUÇÃO OU CÓPIA DOS TEXTOS

Como temos vindo a referir, ao processo de cópia e transcrição dos textos (no caso em estudo, os impressos) é inerente a possibilidade de ocorrência de transformações e de “erros” que podem conduzir à adulteração ou corrupção do seu “estado original”⁷².

Por conseguinte, é importante pensar num conjunto de pressupostos que permitem compreender como são (re)construídos os textos na escola, mais concretamente, no manual escolar. O caminho que nestas circunstâncias se traça envolve práticas de seleção (tipos, temas, autores, obras, épocas, ...), de deslocação, de adulteração e de leitura desses textos.

Os textos são selecionados e deslocados ou copiados para os manuais, para que os alunos possam aceder aos mesmos. Mediante tais condições são, pois, alvo de uso e intenção declarada. Como tal, os procedimentos de recontextualização adotados permitem explicar, de uma maneira geral, as “causas de discrepância textual” (West, 2002: 17) que poderão ocorrer⁷³. Com efeito,

⁷² Blecua (1983) explicita este aspeto, destacando que “texto original es, en términos generales, todo aquel que alguien escribe directamente dictándose a sí mismo” (p. 17). Diz, ainda, tratar-se de um texto “que refleja la voluntad del autor” (p. 61).

⁷³ A este respeito, Dionísio (2000) refere: “exemplos daquele processo de recontextualização que acaba por dar/acrescentar ‘outros’ sentidos aos textos ou até reduzi-los, podemos vê-los, entre vários, nos processos de ‘editing’ – cortes, simplificação de linguagem, paráfrases –, nalguns dispositivos gráficos ou nos títulos que o autor do manual atribui em função da mensagem que quer revelar e que assim dizem ao aluno o que deve esperar e o que vai encontrar” (p. 118).

“Produzindo e policiando as fronteiras do que conta como leitura, texto e leitor, os manuais dirigem direta e indiretamente a atenção para algumas formas de relação na linguagem relativamente a outras, cumulativamente facilitando ou desvalorizando certos modos de pensar e visibilizando ou ocultando certos objetos de pensamento” (Dionísio, 2000: 102).

Neste estudo, tratamos como textos os objetos de leitura que se encontram originalmente registados ou estabelecidos noutra lugar que não o manual escolar. Em concreto, textos provenientes do campo da literatura infantil que, ao serem submetidos a um processo de “escolarização”, se convertem em “textos didáticos” (cf. capítulo I, ponto 2.1., a propósito das razões deste processo), ficando sujeitos, neste trajeto, a adulterações enquadráveis em três planos: o plano das modificações intencionais/voluntárias; o plano das modificações acidentais/involuntárias; o plano das modificações inevitáveis⁷⁴. Estas “variações” incidem sobre o seu enquadramento material e gráfico e sobre a sua “textura”. Tais objetos surgem, por norma, citados, sendo raramente respeitada a sua “integralidade”⁷⁵. Na verdade, muito embora nem sempre se justifique, é frequente o recurso ao excerto, ao fragmento, à citação parcial⁷⁶, podendo pôr-se, ou pondo-se mesmo, em causa o seu valor estético, semântico, linguístico e pragmático⁷⁷.

Evidenciam-se, deste modo, princípios ou condições fundamentais que subjazem ao processo de transcrição dos textos em contexto escolar e que devem ser respeitados, nomeadamente i) a sua fidedignidade e a sua autenticidade, devendo preservar-se “todas as palavras que foram escritas pelo autor no original” e indicar-se com rigor as suas fontes ou proveniências, ii) a sua “missão de informar documentalmente o aluno” (Castro, 1976: 149) e, dadas as circunstâncias em que é usado, acrescente-se iii) a função de educar, de fornecer modelos, de ensinar coisas sobre a língua e sobre o mundo. Exige-se, por isso, que os textos

⁷⁴ No âmbito das alterações inevitáveis encontram-se as que decorrem de “concessões às necessidades do ensino”. Direccionamo-nos, concretamente, para a modificação da “representação visual” dos textos (cf. Castro, 1976: 150) e para os efeitos ou consequências do ato de os recortar/fragmentar.

⁷⁵ É expectável que os fragmentos ou excertos de obras de literatura infantil selecionados pelos autores dos manuais apresentem “textualidade”, isto é, constituam “um todo significativo e coerente” (Soares, 2006: 34, 35). Apesar de termos detetado situações em que isso não acontece, optámos por não averiguar a dimensão dessa forma de atuar uma vez que tal levantaria uma outra questão que, muito embora não lhe sejamos indiferentes, se encontra fora do alcance deste trabalho. Tem que ver com o facto de nem todos os fragmentos que figuram nos manuais escolares poderem ser considerados textos. Nas más práticas associadas à sua seleção e recorte se encontram, deste modo, razões que justificam a construção inadequada do conceito de texto por parte de quem na escola aprende a ler, a falar e a escrever. Soares (2006) atribui a estes exemplos a designação de “pseudotextos”. Assim sendo, apresentam-se como textos desvirtuados ao nível das suas “propriedades formais” (*expressividade, delimitação, estruturalidade*) e da “função” que exercem na “comunidade social” em que se originam e a que se destinam (Aguiar e Silva, 2006: 562, 563).

⁷⁶ Opondo-se à frequência desta prática, Sousa (2010) afirma que “a extensão não poderá ser o argumento recorrente para justificar o uso excessivo do excerto”, realçando ser de extrema importância proporcionar aos leitores o acesso a textos integrais. Acrescenta que, mesmo considerando as “necessidades” ou “usos” da escola, tal pode ser ultrapassado recorrendo-se a “textos integrais brevíssimos”, dos quais dá vários exemplos (p. 58).

⁷⁷ Da visão de Eco (2004) a propósito dos critérios para ajuizar sobre a importância da “integridade física de um objeto” (p. 194), podemos retirar importantes elementos para reflexão. O autor refere que “de um ponto de vista estético, costuma afirmar-se que uma obra de arte vive da sua própria integridade orgânica, que perde se for privada de uma das suas partes. Porém, de um ponto de vista histórico e arqueológico, pensa-se – mesmo se essa obra de arte tiver perdido algumas partes – que ela ainda é autenticamente original, desde que o seu suporte material – ou pelo menos parte dele – tenha permanecido indiscernivelmente o mesmo através dos anos. Assim a «integridade estética» depende de critérios diferentes dos usados para afirmar a «genuinidade arqueológica». Todavia, estas duas noções de autenticidade e genuinidade intercedem-se de vários modos, frequentemente de maneira inextricável” (p. 195).

sejam legíveis⁷⁸. Só deste modo poderão ser úteis ao ensino, no sentido em que vão ao encontro das suas “necessidades” (*idem*: 149, 150).

Os procedimentos de transformação a que são submetidos os textos dos manuais em análise serão por nós classificados tendo em consideração “conselhos” provenientes da Crítica Textual. Segundo Blecua (1983), esta “arte”, resultante da prática de análise dos erros cometidos pelos “copistas” no “ato de la copia” de textos⁷⁹, delimita uma tipologia de erros que, por causas diversas, podem surgir durante a sua transcrição. Não é nossa intenção aqui descrever ou evidenciar as fases do “processo de la edición crítica” dos textos. Contudo, teremos como referência os seus pressupostos para o trabalho a que nos propomos.

Assim, tendo em linha de conta a ocorrência de situações intencionais e/ou acidentais por parte de quem copia, por um lado, e a ocorrência de situações que lhe são alheias, por outro, Blecua (1983), na obra “Manual de Crítica Textual”, aponta como possíveis quatro categorias gerais de erros (designadas como “categorias modificativas aristotélicas”) potencialmente causadores de ruturas de sentido: erros por adição, erros por omissão, erros por alteração da ordem e erros por substituição (pp.19, 20).

A partir desta tipologia, o mesmo autor apresenta vários exemplos de casos possíveis. Assim, por adição, aponta a repetição de letras, sílabas, palavras ou frases. Como erros por omissão foca a supressão de letras, sílabas, palavras ou frases de extensão variável. Relativamente aos erros por alteração da ordem refere a inversão de letras, sílabas, palavras ou frases. Por fim, apresenta exemplos de erros por substituição, considerando-os mais complexos: substituição de letras, de palavras (sinonímia, antonímia, ...) e de frases.

Menciona, ainda, erros alheios a quem copia e que no âmbito do processo de transmissão se relacionam com “las condiciones materiales de difusión y composición” (por exemplo, os maus estados de conservação dos suportes textuais). Esses erros podem originar significativas perturbações na “integridad del texto”: perda de palavras, frases e sequências textuais, por vezes, bastante extensas (p. 30).

West (2002), a este respeito, elenca um conjunto significativo de causas dessa “contaminação” dos textos por força da sua transmissão⁸⁰. Entre elas destacamos a intenção de

⁷⁸ O nosso entendimento relativamente à legibilidade do texto prende-se com o nível de compreensão que ele permite ao leitor. De facto, muito embora Castro (1976) remeta esta questão para a “ortografia” e para o “aspecto tipográfico” dos textos, consideramos que a este propósito detém igual relevância a sua “textualidade” ou “legibilidade linguística” (cf. ponto 3.2., capítulo I). O mesmo é corroborado por Dionísio (2000). A autora explicita que esta noção “diz particularmente respeito às variáveis lexicais e sintáticas tomadas como fator de interferência na qualidade e fluência da leitura” (p. 85). Como tal, e atendendo às finalidades de uso dos textos na escola, são indesejáveis quaisquer procedimentos que conduzam a ruturas de sentido.

⁷⁹ Prática ou “arte” que remonta à antiguidade, mais precisamente, à época das (re)produções manuscritas.

⁸⁰ Realçamos que as causas indicadas pelo autor têm como referência o trabalho de cópia manuscrita dos textos antigos por parte de escribas ou copistas. Não sendo este o âmbito do nosso trabalho, consideramos, contudo, que algumas dessas causas, sobretudo as resultantes de operações intencionais ou voluntárias, poderão coincidir com as que há possibilidade de serem apontadas como justificativas dos procedimentos adotados pelos autores dos manuais escolares aquando da transposição dos textos para esses suportes.

“aperfeiçoar a composição” ou de a moldar de acordo com determinados “intentos” (linguísticos, morais, religiosos, estéticos, ...), adaptando, acrescentando, corrigindo, transformando, limpando de “impurezas”, substituindo, omitindo ou suprimindo, transpondo, simplificando, fundindo porções de textos, tornando explícito o que era implícito. Evidentemente, tais modos de operar têm implicações, que poderão ser nefastas e desfiguradoras da(s) leitura(s) de cada texto.

“A alteração de uma obra poderá implicar os mais variados graus de deformação interpretativa. Primeiro poderá ser apenas com uma ideia determinada até comprometer o texto como um todo. Sabemos que numa frase há muitas formas de repensar o mundo, uma simples vírgula fora do lugar poderá alterar o sentido inicialmente expresso, modificando assim a reação do leitor ao que o autor inicialmente deseja obter” (Oliveira, 2008: 40).

Questionamo-nos, pois, até que ponto os manuais escolares espelham a realidade aqui relatada? Que leitores e que leituras são fabricados? Que competências/capacidades se querem ver desenvolvidas? Qual a importância e função dos textos neste âmbito? Que concepções estão “plasmadas” nos manuais?

3. OBJETOS E OBJETIVOS DO ESTUDO

3.1. OS OBJETOS

Interessa-nos, neste trabalho, analisar o contexto escolar como um meio de formação de leitores e de circulação de textos.

A seleção dos manuais escolares como objeto de estudo deve-se, essencialmente, ao facto de estes assumirem, pelo uso que deles se faz, uma relevância particular naquele lugar⁸¹. Segundo Magalhães (2008: 11-15), “constituem uma base da ação pedagógica e didática e como tal são a principal fonte de informação sobre a cultura escolar”. A atenção particular que sobre eles fazemos recair deve-se, também, ao facto de se apresentarem como uma fonte privilegiada de fornecimento de textos, por meio de enquadramentos personalizados e, como tal, assentes em concepções, representações e interpretações sobre sentidos a construir, sobre o que é ler e sobre o que esperar de um leitor.

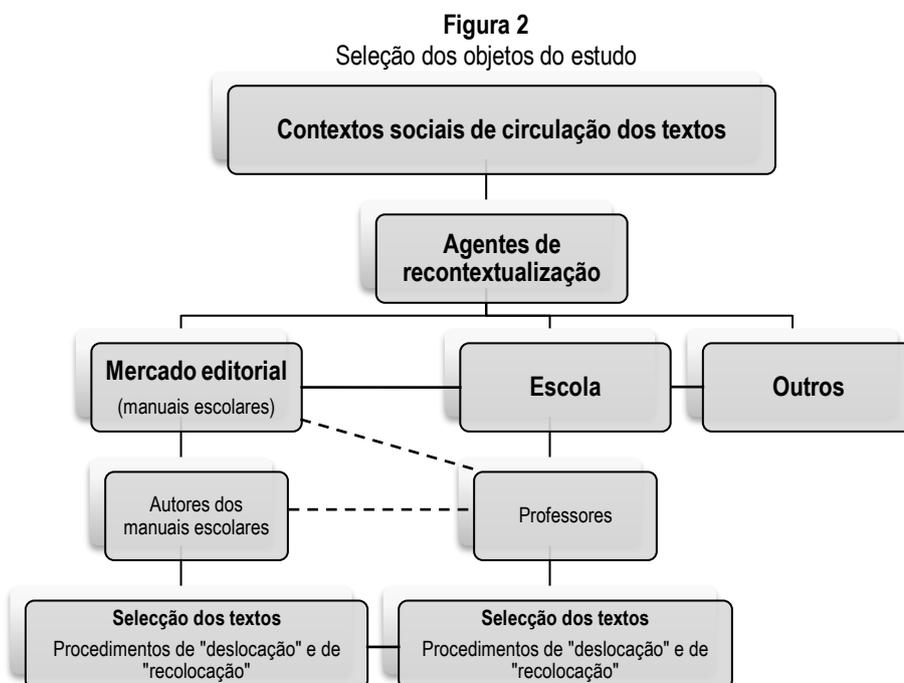
⁸¹ Na escola, “o manual reveste-se do estatuto de suporte por excelência das práticas letivas, condicionando, entre outros aspetos, os conteúdos a adquirir e as formas da sua transmissão” (Pinto 2003: 178).

“A materialidade do texto comporta o suporte, formato, configuração da página, convenção tipográfica, planos autoral e editorial. Tais planos, assim como a configuração do texto, comportam uma representação e consignam uma apropriação; consagram uma ordem da leitura (ou da escuta da leitura). A interpretação e a apropriação do texto ficam condicionadas às formas materiais e à mediação (suporte, linguagem, técnica, agenciamento)” (*idem*: 1).

Se aquilo que se pretende é compreender o processo de circulação de textos em meio escolar e, subsequentemente, inferir concepções de leitura e de leitor, então, é de toda a pertinência a análise destes instrumentos auxiliares da prática pedagógica, muitas vezes os únicos em espaço de aula.

Além disso, a adoção de manuais escolares é um processo regulado por documentos oficiais⁸² e generalizado à maioria das escolas, situação que, a um primeiro olhar, poderia inspirar confiança nas propostas de práticas apresentadas. No entanto, na origem do nosso estudo está a verificação de que a inadequação de muitas delas prevalece.

O esquema que a seguir apresentamos ilustra o raciocínio seguido para a seleção destes objetos. Considerou-se a generalidade dos contextos de “trânsito” dos textos. Elegeram-se o mercado editorial e a escola, representados pelos autores dos manuais e pelos professores, como agentes de mediação e de recontextualização e questionaram-se as suas formas de atuar neste âmbito.



⁸² A Lei de Bases do Sistema Educativo, no art. 41.º, ponto 2, confere-lhe o estatuto de «recurso educativo privilegiado».

3.2. OS OBJETIVOS

Institui-se como objetivo central do nosso trabalho:

Inferir concepções e representações de leitura e de leitor subjacentes aos procedimentos de adulteração a que são submetidos os textos nos manuais escolares.

Este objetivo, mais abrangente e global, implica a consideração de outros objetivos mais específicos traçados a partir da metodologia de trabalho e de análise adotada. São eles:

- i) Identificar e caracterizar os procedimentos de transformação / supressão / adição que mais ocorrem no processo de recontextualização dos textos nos manuais escolares.
- ii) Depreender as razões pelas quais os textos são submetidos a transformações deste tipo por parte dos autores dos manuais (finalidades e intencionalidade)⁸³.
- iii) Aferir o papel / função que os textos assumem ao serem “deslocados” do seu contexto de origem para serem “recolocados” no contexto pedagógico.

4. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A amostra deste trabalho é composta por um corpo de cinquenta textos, de tipo literário, extraídos de um conjunto de dez manuais escolares de Língua Portuguesa correspondentes ao 3.º e ao 4.º ano⁸⁴ de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para apreciação, tivemos em conta os manuais enquanto antologias de textos, ou seja, os suportes que contêm os textos a serem estudados em aula.

Optámos por abranger este nível intermédio de aprendizagem por considerarmos que se trata da fase em que se pressupõe que “o processo de decifração (letra-som) esteja automatizado” e em que toda a atenção dos alunos se centra na “extração de significado” (Sim-

⁸³ Esta questão relaciona-se com o facto de o manual poder ser fortemente condicionado por “mutações sociais, económicas, políticas e culturais”, pelos “tipos de saberes representados” e, também, pelos “valores que explícita ou implicitamente veicula” (Pinto, 2003: 174).

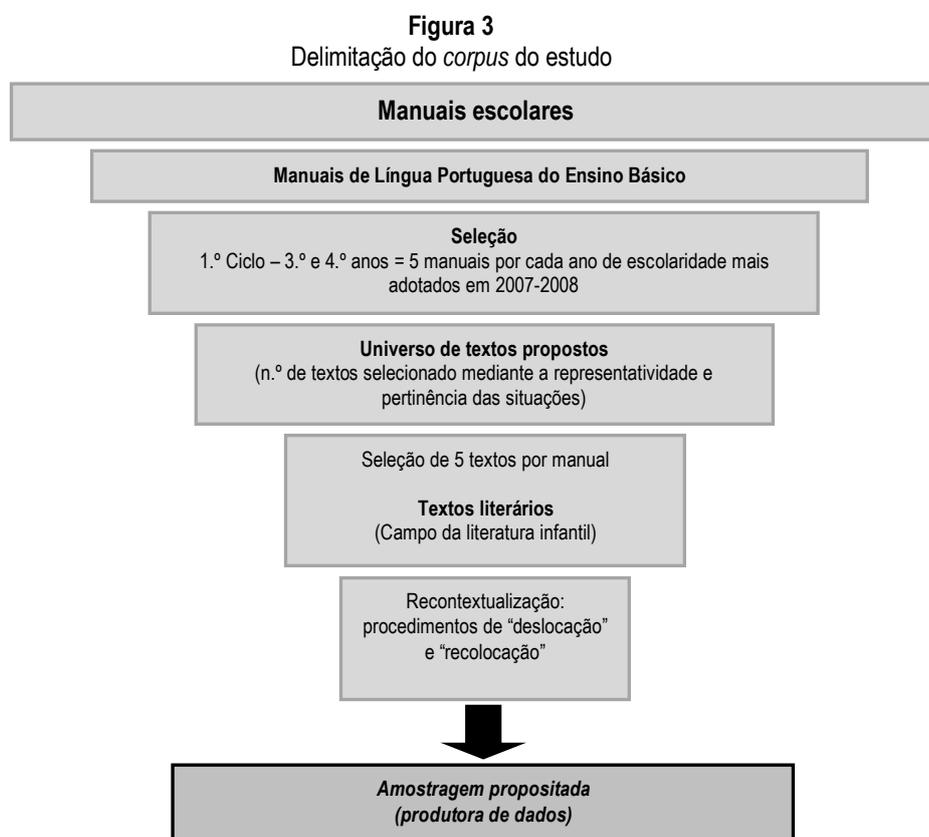
⁸⁴ A não consideração dos manuais do 1.º e 2.º ano de escolaridade justifica-se pelo facto de nestes os textos propostos serem selecionados ou construídos (prática comum) com o fim (único?) de iniciar a criança na aprendizagem da leitura, mais concretamente na aprendizagem e treino da decodificação. O risco de envolver neste estudo questões do âmbito de uma outra problemática, igualmente complexa, é uma das razões que nos levou a não considerar os manuais deste nível de ensino inicial.

Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 59). Trata-se, assim, da fase terminal de um ciclo, um momento de consolidação e de afirmação relativamente ao domínio de estratégias e de competências de leitura, a base de todo o trabalho a que se propõe a escola: “ensinar a ler fluentemente, i.e., a extrair o significado do material escrito de forma precisa, rápida e sem esforço” (*idem*: 35, 36).

De acordo com Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 59), no momento de transição entre o 1.º e o 2.º ciclo, os alunos deverão ser capazes de:

- a) *Executar leitura silenciosa*
- b) *Ler com clareza em voz alta*
- c) *Identificar as ideias principais de um texto*
- d) *Localizar no texto a informação pretendida*
- e) *Antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas*
- f) *Tomar a iniciativa de ler*

Uma vez elencados os critérios tidos em consideração na constituição do *corpus* a analisar, atente-se no diagrama seguinte representativo da forma como foi selecionado, tratando-se, efetivamente, de uma amostra propositada, produtora de dados.



A seleção desta amostra reflete a preocupação com aspetos como a diversidade de autores de manuais, as várias editoras, o seu peso no mercado editorial e os níveis de adoção dos manuais por parte das escolas. Com efeito, dada a grande dimensão do mercado editorial e a necessidade de delimitação do trabalho de análise, optámos pela seleção dos cinco manuais mais adotados no 3.º e no 4.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2007-2008⁸⁵.

A recolha e análise de dados far-se-ão a partir de duas dimensões constitutivas da estrutura dos manuais: os “textos de abertura” e os textos que compõem a antologia. Procederemos, de seguida, à seleção de um corpo de textos para a categorização e análise dos procedimentos de transformação / supressão / adição que ocorrem no seu processo de recontextualização nestes suportes. Este trabalho basear-se-á na relação *texto – procedimento(s) de “deslocação”/“recolocação”* efetuado(s).

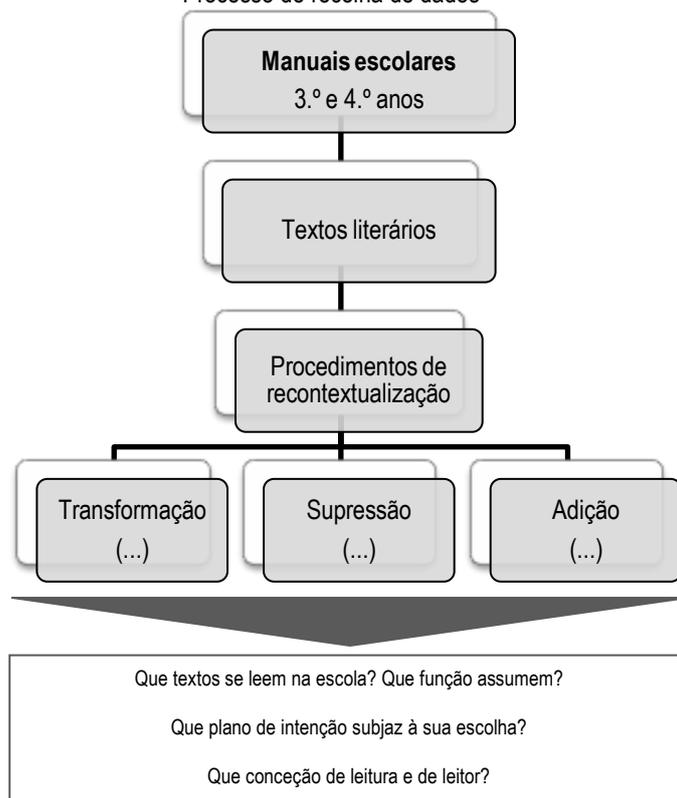
Importa referir aqui que esta categorização será por nós construída com base na observação da amostra e que, além disso, também será tida em atenção, para o efeito, a literatura disponível, especificamente, conhecimentos teóricos e práticas com origem na Crítica Textual (cf. capítulo II, ponto 2.). Procuraremos, por isso, que esta categorização seja teoricamente sustentada.

Para a concretização deste estudo considerar-se-á, então, um conjunto de variáveis discretas quantitativas, definidas operacionalmente a partir dos materiais a analisar e limitadas a três categorias de base, que desdobraremos em subcategorias. Os dados obter-se-ão por classificação. O método para a realização desta recolha será a análise de conteúdo. Assim, temos:

⁸⁵ Dados fornecidos pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Figura 4

Processo de recolha de dados



4.1. OS MANUAIS ESCOLARES ESCOLHIDOS

Apresenta-se, de seguida, a listagem dos manuais selecionados para análise.

Quadro 1
Manuais escolares selecionados para análise

Nível ensino	Títulos manuais	Autor(es)	Editora	Ano de publicação	ISBN	
1.º Ciclo do Ensino Básico	3.º ano	<i>Língua Portuguesa 3 - 3.º Ano</i>	Cláudia Pereira; Isabel Borges; Angelina Rodrigues; Luísa Azevedo	Areal Editores, SA	2007 (1.ª ed.)	978-972-627-768-2
		<i>Amiguinhos Língua Portuguesa 3.º ano</i>	Alberta Rocha; Carla do Lago; Manuel Linhares	Texto Editores, Lda.	2007 (1.ª ed.)	978-972-47-2799-8
		<i>As Leituras do João 3º Ano</i>	João Monteiro; Miguel Paiva	Edições Gailivro	2006 (2.ª ed.)	978-989-557-184-0
		<i>Pirilampo 3</i>	Noémia Torres	Edições Nova Gaia	2007 (3.ª ed.)	978-972-712-395-7
		<i>Fio de Prumo - Língua Portuguesa - 3.º Ano</i>	António Monteiro	Livraria Amado	2006 (1.ª ed.)	978-972-701-152-0
	4.º ano	<i>Língua Portuguesa 4</i>	Cláudia Pereira; Isabel Borges; Angelina Rodrigues; Luísa Azevedo	Areal Editores, SA	2007 (1.ª ed.)	978-972-627-854-2
		<i>As Leituras do João 4º Ano</i>	João Monteiro; Miguel Paiva	Edições Gailivro	2007 (2.ª ed.)	978-989-557-280-9
		<i>Amiguinhos - Língua Portuguesa 4.º ano</i>	Alberta Rocha; Carla do Lago; Manuel Linhares	Texto Editores, Lda.	2007 (1.ª ed.)	978-972-47-2972-5
		<i>Trampolim 4 - Língua Portuguesa</i>	Felisbina Antunes; Fátima Lemos	Porto Editora	2006 (1.ª ed.)	978-972-0-11134-0
		<i>Pirilampo 4 - Língua Portuguesa</i>	Noémia Torres	Edições Nova Gaia	2007 (2.ª ed.)	978-972-712-446-6
TOTAL: 10 Manuais de Língua Portuguesa, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais adotados no 3.º e no 4.º ano, no ano letivo de 2007/2008.						

Segue-se a designação a utilizar para cada manual ao longo do estudo.

Quadro 2
Designação a utilizar para cada manual ao longo do estudo

Nível de ensino	Títulos manuais	Designação a utilizar ao longo do estudo	
1.º Ciclo do Ensino Básico	3.º ano	<i>Língua Portuguesa 3 - 3.º Ano</i>	M1-3.º
		<i>Amiguinhos Língua Portuguesa 3.º ano</i>	M2-3.º
		<i>As Leituras do João 3º Ano</i>	M3-3.º
		<i>Pirilampo 3</i>	M4-3.º
		<i>Fio de Prumo - Língua Portuguesa - 3.º Ano</i>	M5-3.º
	4.º ano	<i>Língua Portuguesa 4</i>	M1-4.º
		<i>As Leituras do João 4º Ano</i>	M2-4.º
		<i>Amiguinhos - Língua Portuguesa 4.º ano</i>	M3-4.º
		<i>Trampolim 4 - Língua Portuguesa</i>	M4-4.º
		<i>Pirilampo 4 - Língua Portuguesa</i>	M5-4.º
Nota: Os números atribuídos aos manuais correspondem à ordem dos mais adotados para os menos adotados, tendo em consideração que estes dados são relativos aos cinco manuais mais adotados em cada um dos anos de escolaridade indicados, no ano letivo de 2007/2008.			

4.1.1. OS TEXTOS QUE CONFIGURAM O CORPUS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

A escola, como já antes foi mencionado, é um contexto onde os textos têm uma presença efetiva. Na verdade, em espaço de aula de Língua Materna, o “texto” constitui o elemento central (polarizador) de que partem e a que chegam todas as atividades de leitura, de escrita, de oralidade e de funcionamento da língua. De facto, e segundo Sousa (1993), “o texto e a sua leitura assumem-se como momento fundamental e fundamentante da disciplina” (p. 14), sendo que aqui o termo “leitura”, enquanto ação de descoberta e criação de significados, é sinónimo de “interpretação”⁸⁶ (*idem: ibidem*).

Estes fundamentos levaram à formulação de vários critérios tidos em consideração na escolha dos textos que serão submetidos a análise.

Quanto à origem, privilegiaram-se textos de autores a quem se reconhece a produção de obras literárias com qualidade estética, formal, linguística⁸⁷, por permitirem mais facilmente verificar/estudar os procedimentos de recontextualização; obras e autores que, recorrentemente, vão sendo selecionados pelos autores dos manuais para recolha de textos; textos/excertos que se repetem em diferentes manuais/coleções.

Relativamente ao tipo e género, optou-se pelos textos literários, sobretudo pelo reconhecido nível de exemplaridade que lhes é conferido, e pelos géneros narrativa e poesia, por serem os que detêm maior representação em todos os manuais selecionados para análise.

Quanto ao seu enquadramento nos manuais escolares, estabeleceu-se a distinção entre *textos primários*, *textos secundários* e *outros textos*, tendo-se optado pela análise de exemplos dos dois primeiros grupos (cf. capítulo II, ponto 2.2.1.1.). Os textos foram selecionados nas diferentes unidades didáticas propostas em cada manual. Além disso, não fomos indiferentes a marcas expressas de adulteração, por exemplo, quando a seguir estes surgem expressões como “adaptado” ou “com supressões”, etc. Parece-nos, como tal, que a análise destes casos pode atestar ou não a legitimação de práticas de adulteração por parte dos autores dos manuais.

O estudo recairá assim, privilegiadamente, sobre os “textos nucleares”, aqueles a que Fonseca (1992) se refere quando afirma:

“É bem sabido que, na aula de língua materna, todas as atividades giram à roda do texto. Na verdade, de um modo ou de outro, todas elas partem de um texto ou a ele conduzem. A análise e a produção de textos constituem, sem dúvida, momento central, regularmente presente, no ensino da língua materna” (p. 227).

⁸⁶ A propósito da explicitação da problemática da leitura enquanto ato de interpretar um texto, leia-se Eco (1993) e (2004).

⁸⁷ Tivemos como referência para este trabalho listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), revistas da especialidade e outras obras com relevante importância relativamente à história, concepções e estatuto da literatura infantil (cf., por exemplo, Diogo, 1994; Gomes, 1991; Rocha, 2001; Zilberman, 2003;).

O reconhecimento desta centralidade surge, nesta medida, através da consideração do enquadramento feito, isto é, de tudo o que envolve o texto e que, de certa forma, funciona como um “guião” para a sua leitura. Referimo-nos aos temas/títulos das unidades didáticas, às rubricas e atividades propostas a partir dele ou em seu torno (antes do texto: motivação(?) para a leitura; depois do texto: questionário), à ilustração, à dimensão, ao espaço que ocupa.

“Num manual, o estatuto de um texto pode ser aferido pelas possibilidades de trabalho que para ele são sugeridas, quer ao nível dos seus sentidos quer das formas que realizam as suas micro ou macroestruturas.

(...)

As diversas atividades realizadas sobre os textos fazem parte deste dispositivo conformador da comunidade leitora, na medida em que definem explicitamente para que servem os textos, ou seja, qual a sua ‘validade social’. Através das atividades solicitadas, apresentam-se os modos de relação possíveis entre textos ‘válidos’ e os modos ‘legítimos’ de os utilizar, condiciona-se o acesso a produtos verbais e a processos e práticas comunicativas” (Dionísio, 2000: 148, 149).

Um outro critério subsidiário ou adicional a ter em atenção reporta-se ao número de edições das obras onde os textos/fragmentos textuais foram selecionados, aquilo a que chamamos o seu contexto de origem. Realçamos, no entanto, a este propósito, que não é comportável neste trabalho comparar todas as edições de cada obra e ainda confrontá-las com as versões dos manuais escolares, que dificultam/impossibilitam esta tarefa ao não indicarem ou indicarem de forma incompleta as fontes consultadas e, por conseguinte, os respetivos números de edição. Afirmamos, contudo, que sempre que possível foram respeitadas todas as informações/indicações fornecidas pelos manuais a este nível.

Esclarecida a forma como se constituiu o *corpus* deste estudo, apresentamos, em anexo (cf. anexo II), uma listagem dos textos que o configuram (Quadro 1) e, ainda, uma grelha onde constam os textos selecionados e as obras/edições tidas como referência para o necessário trabalho de confrontação e deteção dos procedimentos de adulteração (Quadro 2).

5. A RECOLHA DE DADOS NOS MANUAIS ESCOLARES: METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

A recolha e análise de dados compreenderão, pelo menos, dois momentos.

Serão, primeiramente, construídas grelhas para a leitura e análise dos diferentes manuais, a fim de ser facilitada a descrição de dados relativos aos “textos de abertura” e aos textos que constituem a antologia. A este nível, realizar-se-á uma caracterização global e uma análise comparativa entre os manuais de diferentes editoras.

Num segundo momento, identificar-se-ão os procedimentos de transformação / supressão / adição que ocorrem nos textos selecionados. Será feita uma análise quantitativa de dados, com o fim de que essa informação seja também ela caracterizada. Operação que se realizará por meio da utilização de métodos de estatística descritiva como, por exemplo, a frequência e a percentagem. Estes dados serão, igualmente, registados em quadros, grelhas e gráficos.

No entanto, dadas as características do estudo, os seus pressupostos e objetivos, a quantificação dos dados não será suficiente para explicitar as questões levantadas. Assim, importará, sobretudo, a representatividade dos exemplos a analisar e a pertinência das considerações que a partir deles, de cada situação específica, se possam tecer.

5.1. A CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS

5.1.1. LEVANTAMENTO DE MARCAS DOS “PROJETOS EDITORIAIS”

Não obstante ser nossa intenção, desde o início, centrar o nosso estudo nos procedimentos de adulteração que ocorrem nos textos que compõem a antologia de cada manual escolar em análise, entendemos que é fundamental procurar compreender o que se encontra a “montante” e a “jusante” da sua conceção.

Assim, encaramos cada manual como um objeto que “contém uma informação científica e uma configuração autoral e editorial que lhe conferem autenticidade como representação da cultura escolar” (Magalhães, 2008: 11-15). Resulta, como tal, de um projeto que em todos os seus passos transparece entendimentos, escolhas e critérios de atuação.

“A estrutura do manual escolar é uma ordem da leitura. O manual é portador de uma memória, de uma informação e de uma projeção. Há no complexo teórico e na configuração do manual uma modelação do aluno e uma idealização da sociedade” (*idem: ibidem*).

Não poderemos, com isto, ser alheios à sua “materialidade”: a sua configuração, o seu conteúdo, a sua orientação metodológica e didática. É a natureza mediadora deste suporte que faz dele um objeto de estudo por excelência quando o intuito é conhecer, analisar e avaliar práticas de ensino e de aprendizagem da leitura.

Será esta a forma de, com o rigor que uma análise de conteúdo permite, encontrarmos razões que justificam modos de proceder relativamente à recontextualização dos textos em contexto escolar, concretamente na aula de Língua Portuguesa.

Como referido atrás, começamos pela explicitação de procedimentos e pela definição de categorias de análise dos “textos de abertura”. Esta orientação deve-se ao facto de estes serem “lugares” dos manuais que “revestindo uma grande variedade de formas e designações, apresentam com frequência os seus fundamentos e linhas de orientação, neste que constitui o primeiro encontro com os futuros utilizadores” (Dionísio, 2000: 217).

Prosseguiremos com uma caracterização global de cada um dos manuais, tendo em consideração o número de textos, o tipo, a origem e autoria e o enquadramento. Este levantamento permitir-nos-á descrever os textos, tecendo considerações não apenas relativamente a alguns dos procedimentos associados à sua recontextualização, mas também relativamente às circunstâncias em que se delimita e configura o “cânone literário escolar” (cf. Diogo, 1994; Dionísio, 2000). Isto partindo-se do pressuposto de que “pelo lado da presença dos textos da literatura os atuais manuais continuam a assumir a sua função de *loci* de conformação do cânone⁸⁸ (Dionísio, 2000: 86).

Quadro 3

Quadro para recolha global de dados nos manuais escolares

Manual:

Pág.	Tipos de texto								Origem e Autoria				Marcas expressas de adulteração	Outras ref.
									T.int.	Exc.	Autor	Título obra		
Narr.	Poét.	Dram.	BD	P.L.O.	Inf.	Inst.	Out.							
TEXTOS PRIMÁRIOS														
TEXTOS SECUNDÁRIOS														
OUTROS TEXTOS														

⁸⁸ Relativamente a esta questão, a da conceção ou formação de um “cânone literário”, baseámo-nos em Ceia (1999) que afirma o seguinte: “seja em teoria literária seja em desenvolvimento curricular, o cânone é hoje aceite ser a institucionalização de um certo número de autores e textos que se tomam como fundamentais para a compreensão de uma dada história e tradição literárias” (p. 117).

A nossa atenção deter-se-á, depois, na clarificação dos procedimentos e instrumentos adotados para a caracterização e classificação dos tipos de intervenções de adulteração dos autores dos manuais.

5.1.1.1. CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS “TEXTOS DE ABERTURA”

Com o intuito de verificar se os manuais escolares em estudo evidenciam “preocupações” e põem em prática “precauções” filológicas no âmbito da “deslocação” e “recolocação” dos textos, partimos da análise de um dos planos que os constituem e com o qual os seus utilizadores (professores, alunos e/ou encarregados de educação), primeiramente, estabelecem contacto: os “textos de abertura”. Esta secção dos manuais assume-se como o seu rosto. Através da leitura do seu conteúdo, torna-se possível traçar um quadro de princípios e orientações pelos quais se pautam e regem. Reconhecida a sua pertinência, não podemos deixar de referir, também, que a sua ausência pode ser denunciadora de fragilidades na conceção do projeto.

Não procuramos o registo de ocorrências que permitam uma análise estatística quantitativa de dados. Interessa-nos, sobretudo, como já antes referimos, registar a presença ou a ausência das categorias que definimos para uma análise qualitativa dos textos em causa. São as características específicas destes textos (que variam ou podem variar de manual para manual: dimensão, estrutura e conteúdo, ...) e a reduzida dimensão do *corpus* que justificam estas opções metodológicas. Fá-lo-emos através da recolha de excertos.

Assim sendo, conduzirão e orientarão a nossa análise os dados relativos às seguintes categorias: i) princípios de valorização dos textos e da leitura; ii) critérios de seleção dos textos e iii) “preocupações” filológicas.

Quadro 4
Quadro para recolha de dados nos “textos de abertura”

Manuais	Textos de abertura		
	Princípios de valorização dos textos e da leitura	CrITÉrios de seleção dos textos	“Preocupações filológicas”
...

Relativamente à primeira categoria – “princípios de valorização dos textos e da leitura”, pensamos ser importante procurar em cada manual marcas verbais da valorização dos textos enquanto recursos da aula, usados para cumprir os “fins da escola”. Poder-se-á ainda, a partir daqui, realizar inferências quanto à importância atribuída à leitura na qualidade de competência a

desenvolver, uma competência útil e determinante em contexto escolar e extraescolar (cf. capítulo I, pontos 1.2. e 2.1.).

Parece-nos que a caracterização do entendimento dos autores dos manuais quanto a este aspeto ajudará a depreender razões que justifiquem determinadas formas de proceder relativamente aos textos. Efetivamente, em muitas situações, moldam-nos, adaptam-nos, alteram-nos como se dessa maneira os estivessem a transformar em recursos “bons” para servir o ensino e a aprendizagem da leitura e de outras competências.

Como marcas representativas da valorização dos textos enquanto recursos da aula, teremos em linha de conta exemplos como o seguinte:

“(…) os textos são sempre o ponto de partida para atividades de leitura e de compreensão.” (M4-4.º)

No que concerne à segunda categoria – “critérios de seleção dos textos”, é nossa intenção recolher e comentar as referências (e/ou omissões) que surjam, independentemente das instâncias em função das quais tais critérios tiverem sido pensados e tidos em conta. Daí que possam ser recolhidos critérios atinentes aos textos (tipologia, origem/proveniência, características – estruturais, linguísticas, temáticas, dimensionais, pragmáticas), critérios atinentes às características dos leitores/alunos (competências, interesses, ...) ou outros.

Este trabalho contribuirá para uma caracterização da ideia ou conceção que se tem sobre o tipo de textos que devem circular na aula, para que servem ou que funções devem cumprir. Também fica em aberto, mais uma vez, a possibilidade de realização de inferências quanto a conceções de leitor, de leitura e até do que deve ser ou como se deve compor uma aula de Língua Portuguesa. Por tudo o que até agora foi dito, é certo que os textos e a leitura ocupam nela lugar de destaque.

Entender-se-ão como evidências desta categoria de análise exemplos como o seguinte:

“Iniciámos o manual com textos muito simples, embora variados, aumentando o grau de dificuldade com o passar das unidades.” (M5-3.º)

Naturalmente que, neste exemplo, os critérios descritos são suscitadores de dúvidas e de subjetividades. Ficamos sem saber, porque o manual não o refere, o que se entende por “textos muito simples” (estarão em causa estruturas linguísticas, vocabulário, dimensão?...) ou o que se entende por textos “variados” (será referência à diversidade quanto à tipologia, aos

temas?...). O que significará aumentar “o grau de dificuldade” dos textos ao longo do manual? A organização e o conteúdo do manual em causa dir-nos-ão “coisas” sobre o seu significado.

Finalmente, buscaremos nestes textos de apresentação dados relativos a uma terceira categoria – “preocupações filológicas”, concretamente, evidências do reconhecimento da existência de condições de reprodução dos textos, já que é em torno deles que tudo surge nos manuais. Entendemos, pelo que até ao momento tem sido defendido, que tais cuidados são incontornáveis sob pena de se descredibilizar todo o “projeto editorial”. Se é nos “textos de abertura” que encontramos explicitados os seus princípios e linhas de força, então é, desde logo, neste plano constitutivo do manual que se podem vislumbrar cuidados, intenções, indícios do reconhecimento da responsabilidade que se deve ter neste âmbito. Neste caso, interessa-nos não só o que é dito, mas também o que neste espaço e a este respeito é feito.

Assim, referimos como exemplo ilustrativo e representativo das “preocupações” apontadas um conjunto de questões apresentadas por um dos manuais analisados, num “Guião de observação do manual”. A nosso ver, esta proposta inicial permite ajuizar sobre as linhas de força que pautaram a forma como o manual em causa foi concebido. Temos, então, propostas de perguntas como:

“Que título tem o texto da página 54?”

“Quem é o seu autor?”

“De que obra foi retirado esse texto?”

(M4-4.º)

Logo a seguir, no mesmo manual, encontramos o índice com evidências desta categoria. Referimo-nos ao cuidado em associar o título de cada texto ao nome do respetivo autor e à indicação da existência de uma “Galeria de Autores” nas últimas páginas.

Por fim, alertamos para o facto de que a não verificação destas preocupações pode indiciar desconhecimento(?) ou falta de cuidado e de rigor na transposição dos textos. É este modo de atuar (consciente ou inconsciente) que nos inquieta.

5.1.1.2. CARACTERIZAÇÃO DOS TEXTOS

O ato de reproduzir um texto ou de extrair um fragmento de texto do seu contexto de origem implica, em primeira instância, cuidados, essencialmente, ao nível da preservação das características e componentes que fazem dele um texto⁸⁹. Com efeito,

“Ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como *texto*, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico – uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente – quanto do ponto de vista formal – uma unidade em que haja integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso” (Soares, 2006: 30).

Depois, é necessário estabelecê-lo no seu novo suporte, o manual escolar, reenquadrando-o. É com base nestes pressupostos que passamos à definição de procedimentos e categorias que nos permitam a descrição e a análise dos “textos”, outro dos componentes dos manuais.

Como se pode verificar, por todas as alusões que fomos fazendo ao longo do estudo relativamente à conceptualização de texto, não pretendemos ser indiferentes à discussão em torno da sua “definição” (cf. capítulo I, pontos 3.2. e 3.2.1.). Vimos na citação anterior que Soares (2006) o caracteriza como “uma unidade de linguagem”, “um todo significativo e coerente”, “uma unidade em que haja integração dos elementos” (p. 30). É importante, no entanto, procurar concretizar com maior rigor e consistência estas significações.

Assim sendo, baseámos o nosso entendimento na perspectiva de Halliday & Hasan (1976), para quem um texto não é um conjunto de frases desconectadas ou avulsas, mesmo que gramaticalmente corretas, não é uma unidade gramatical, na medida em que um texto não se estrutura por frases do mesmo modo que uma frase se estrutura por sintagmas, e não é definido pelo seu tamanho. Um texto é antes uma passagem falada ou escrita que, independentemente da sua extensão, forma um todo unido. Esta unidade é assegurada pelos elos (“ties”) coesivos de natureza semântica. Pode ser escrito em prosa ou em verso, um diálogo ou um monólogo,

⁸⁹ Cf. com o que acontece com um dos textos com maior representatividade nos manuais – o texto narrativo. Como consequência das manobras a que é sujeito, Soares (2006) refere que “os fragmentos de narrativas apresentados nos livros didáticos são quase sempre pseudotextos, em que um ou alguns ciclos da sequência narrativa são apresentados, faltando aqueles que os precedem ou os seguem” (p. 31). Justifica a prática com a dificuldade em extrair de uma “narrativa” (pensamos que se refere à obra integral) “um fragmento que conserve, em si, todos os [seus] ciclos” (p. 31). Entendemos, contudo, que a percepção que a autora evidencia da situação é descontextualizada em relação ao que efetivamente se verifica na prática pedagógica, especificamente nos manuais escolares. Giasson (1993) refere que “o esquema da narrativa é relativo a uma estrutura cognitiva geral no espírito do leitor, que este utiliza para tratar a informação da narrativa. O leitor utiliza este esquema para prever o que se vai passar, a seguir, na história, para determinar os elementos importantes da mesma...” (p. 137). Ora, esse conhecimento, inicialmente intuitivo – *narrar* é “uma prática primitiva, ligada à infância dos indivíduos e das civilizações” (Fonseca, 1994: 111) –, mas que ao longo da escolaridade se torna explícito e consciente, leva-nos a afirmar que, de facto, mesmo que o fragmento de uma narrativa num manual (resultante, por exemplo, de limitações de espaço) não contenha todas as suas partes ou momentos, é crucial que nesse processo haja o cuidado de fazer recortes que possibilitem a quem lê a construção (ou uma tentativa de...) do que falta, a antecipação de acontecimentos, a continuação da história e/ou que, pelo menos, deixem implantada no leitor a vontade de ir procurar esses momentos ausentes na fonte, isto é, na obra de origem. Além disso, os autores dos manuais podem contornar essa “dificuldade” recorrendo a narrativas breves (cf. Sousa: 2010).

um simples provérbio, uma peça de teatro, um grito de ajuda, etc. Trata-se, efetivamente, de uma unidade de linguagem em uso, uma unidade semântica não de forma mas de sentido (pp. 1, 2)⁹⁰.

Não obstante a relevância de todas estas considerações teóricas, depois de uma primeira análise dos manuais escolares selecionados, optámos por reconhecer como textos todas as “entidades” que pudessem ser classificáveis mediante as designações que figuram nos documentos reguladores do ensino e que são, de certa forma, uma terminologia familiar em contexto escolar⁹¹ (Textos Narrativos; Textos Poéticos; Textos do Património Literário Oral – provérbios, adivinhas, trava-línguas, lengalengas; Textos Informativos; Textos Instrucionais,...).

Apontamos como primeiro critério de identificação e de caracterização do seu estatuto o reconhecimento e análise dos tipos de enquadramento a que são submetidos e que explicitaremos mais à frente. Adiantamos, por agora, que se compreendem aqui três grupos de textos, maioritariamente provenientes do campo da literatura infantil, aos quais se atribui um dado “valor” e que, como tal, são detentores de diferentes funções nos manuais. Podemos, assim, encontrar:

- i) os textos que são “núcleo das atividades” (Dionísio, 2000: 232), isto é, ponto de partida (e de chegada) para atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de funcionamento da língua⁹²; são textos em que se investe mais em termos do seu enquadramento temático, gráfico e interpretativo – designámo-los por *textos primários*;
- ii) os textos que, não sendo “nucleares” e não se encaixando no enquadramento anterior, são também objeto de atividades, sobretudo de leitura, de escrita e de funcionamento da língua. Referimo-nos aos que estabelecem com os *primários* uma determinada relação (ver, por exemplo, as rubricas “Além do texto” ou “Relacionar textos” em que se estabelece a relação entre texto literário e texto não literário ou se constrói uma relação comparativa entre

⁹⁰ Estes autores, como vimos, assentam o seu trabalho na noção de coesão textual como uma relação semântica que, segundo eles, é assegurada pelo que no texto se afigura “verbally explicit”. Fonseca (1992) crítica, no entanto, a falta de uma abordagem enunciativo-pragmática nesta visão, afirmando que “é da experiência de cada um de nós que a continuidade semântica de um texto radica, em muitos momentos, em informações disponíveis a partir do contexto não verbal, das coordenadas da enunciação – logo, em informações **implícitas**, agregadas ao texto, mas não verbalizadas. Sendo assim, é ilegítimo pretender que a continuidade de sentido típica do texto seja um dado estritamente dos instrumentos verbais explicitamente realizados e que ela seja, em particular, assegurada pelos recursos que Halliday-Hasan integram na sua noção de coesão” (p. 18). Será por conta destas circunstâncias que se remete para o leitor o papel de introduzir ou preencher com sentidos os seus “espaços em branco” (Eco, 1993: 55).

⁹¹ Esta forma de proceder deixou em suspenso várias dúvidas e interrogações relativamente ao enquadramento dos objetos de leitura propostos na ótica desde campo teórico. Tal deveu-se à inviabilidade temporal e espacial de, no âmbito deste estudo, questionarmos o (des)respeito por estas propriedades textuais no ato da sua seleção.

⁹² O reconhecimento desta condição far-se-á pelas designações usadas para identificação das várias rubricas sugeridas em torno dos textos.

textos de diferentes tipos, mas que tratam o mesmo tema) ou aos que surgem inseridos num diferente contexto (por exemplo, numa secção/rubrica com um texto e atividades destinadas a orientar a sua compreensão ou a aferir a aquisição de conhecimentos – “Lendas e Tradições”; “Será que já sei?” ou “Já sou capaz!”) – identificámo-los como *textos secundários*;

- iii) os textos que são explicitamente propostos para “leitura recreativa”⁹³, e cuja função é imediatamente reconhecida – a de estimular o gosto pela leitura – (por exemplo, em rubricas intituladas “Leitura Recreativa”), ou para leitura de enriquecimento (por exemplo, em rubricas intituladas “Vou ler sobre...”; “A propósito”); os textos usados como modelos de escrita, como exemplo ou “fonte de exemplos” de situações em atividades/exercícios de funcionamento da língua, ou outros, dos quais não decorrem sugestões de exercícios ou atividades e que se apresentam, por assim dizer, avulsamente, alguns para, por exemplo, “Treinar a Memória”, outros, por se encontrarem a gravitar em torno dos textos primários, não se sabe exatamente a função que lhes é atribuída (Decoração? Motivação? Reforço da mensagem do texto nuclear? Divulgação?...); e também os textos em que é o próprio manual a conferir-lhes esse estatuto (por exemplo, através de instruções dadas: “Leio o texto.” ou “Lê os seguintes pregões...” – classificámo-los como *outros textos*.

Quadro 5

Quadro para registo do número de textos de cada manual

Manuais	M1-3.º		M2-3.º		M3-3.º		M4-3.º		M5-3.º		M1-4.º		M2-4.º		M3-4.º		M4-4.º		M5-4.º		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Prim.																						
Secund.																						
Outros																						
TOTAL																						

Para a descrição e caracterização dos textos atenderemos, ainda, à sua tipologia e à sua origem e autoria, aspetos de que também falaremos a seguir.

Este trabalho permitirá compreender o processo de “seleção”/rejeição e “organização” dos textos, um processo intermediado pelos agentes de mediação da leitura em contexto escolar que, assim procedendo, validam e delimitam uma “antologia de textos” (e, subsequentemente,

⁹³ “A leitura recreativa tem como objetivo a aprendizagem da extração de significado de diferentes tipos de textos que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente” (Sim-Sim; Duarte & Ferraz, 1997: 60).

uma listagem de autores e de obras). A legitimidade que lhes é conferida e a “legitimação” e relevância que conferem a saberes e conhecimentos instituí-los, desta forma, como “exemplos de bom uso” (Dionísio, 2000: 86). Assim se evidencia “a natureza normativa e normalizadora da antologia, na medida em que propõe uma seleção de textos organizada segundo determinados princípios (*idem*: 87).

Tipologia

Da caracterização dos textos, das leituras e dos leitores nas sociedades atuais apresentada no capítulo I, ponto 1., deste trabalho, retomamos, em síntese, o que é relativo ao facto de vivermos num meio que se demarca pela “pluralidade” de situações e de contextos de “comunicação”, que se sucedem e entrelaçam com grande rapidez. Verificámos que essa dinâmica exige algo que é bastante valorizado socialmente: o domínio do oral e da escrita, nas suas vertentes de produção e de receção, e o conhecimento de “regras básicas” da gramática, isto é, da estrutura e do funcionamento da língua. Com efeito, não é suficiente o “saber linguístico” que natural e “funcionalmente” cada sujeito vai adquirindo e conhecendo. É fundamental desenvolver em cada “utente” da língua “a atitude de distanciamento crítica e o domínio das metodologias e dos instrumentos que lhe permitam alargar e aprofundar esse conhecimento, transformando-o e transformando-se, ao longo de tal processo” (Amor, 2006: 8).

Para que tal possa ser empreendido, isto é, para que a língua se possa instituir como “objeto de estudo” e de aprendizagem, temos a escola (a aula de Língua Portuguesa) como o lugar próprio e os textos como os recursos de excelência. A este propósito, Amor (2006) refere o seguinte:

“O lugar relevante conferido ao discurso nas aulas de língua envolve, de imediato, a atenção dispensada à sua manifestação material, o **texto**, e às práticas que se lhe associam. É na dimensão textual que se objetiva e melhor se dá conta (d)o jogo de escolhas entre o que a língua permite e obriga a dizer e o que a dinâmica interindividual e social reflete” (p. 21).

O desenvolvimento de competências e estratégias de leitura por meio de um trabalho que, entre outras coisas, envolva a definição de diferentes objetivos de leitura, a prática de distintas modalidades ou modos de ler, o conhecimento das funções dos textos, a adequação dos textos às situações de comunicação, requer a abertura da aula à “diversidade de objetos

discursivo-textuais” (*idem: ibidem*). Esta afirmação encontra base de sustentação nas palavras de Fonseca (1992) quando este refere que, efetivamente, “a pedagogia da língua não é outra coisa que *pedagogia dos discursos*” (p. 236).

A abertura de que falamos compreende, por conseguinte, a “presença equilibrada” (*idem: 246*) dos textos literários e dos não literários na aula, pela razão de que, deste modo, se faculta aos alunos “um progressivo alargamento dos universos de referência culturais a que esses múltiplos objetos sincrónica e diacronicamente se reportam, e a atenção dirigida para a vastíssima zona das relações texto, cotexto, contexto e para a complexa rede de sentidos que nelas se entrecem” (Amor, 2006: 21, 22).

Com vista a caracterizar e a descrever os textos quanto à sua tipologia, classificá-los-emos tendo em consideração categorias correspondentes às designações propostas nos documentos reguladores⁹⁴ e reproduzidas nos manuais escolares (por exemplo, “Imagina o que vai acontecer nesta **história**.”; “Quantos versos tem o **poema**?” ou “Retira da **poesia** as palavras que rimam com...”; “Compara esta **banda desenhada** com o texto da página...”; “Lê o **provérbio**...”).

“No seu todo, eles [os vários tipos de discurso] contêm uma imagem correta das virtualidades da língua e da matizada dinâmica das práticas sociais da comunidade, e, nesta circunstância, revelam-se constituir a via para a integração ajustada dos alunos nessas mesmas práticas, pelo desenvolvimento, a que dão azo, da competência de comunicação e das outras competências que esta convoca e ativa” (Fonseca, 1992: 246).

Apresentamos, a seguir, o conjunto das categorias que julgamos serem recontextualizadoras das orientações programáticas⁹⁵ e expressivas da variedade dos textos existentes nos manuais que constituem objeto de análise. Na recolha de dados teremos também em conta o seu nível de enquadramento nestes suportes.

⁹⁴ Foram tidos em linha de conta os programas de ensino em vigor aquando da conceção/adoção dos manuais que constituem o objeto de estudo neste trabalho.

⁹⁵ Estas orientações cobrem o agrupamento dos textos mediante uma vertente recreativa (e recreativa) e uma vertente funcional: “Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua); Apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens; Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo; Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (dramatizações, banda desenhada, cartazes publicitários)” (OCPEB – 1.º Ciclo).

Quadro 6

Categorias para descrição dos textos nos manuais

Os textos nos manuais				Total
Tipos	Prim.	Secund.	Outros	
Narrativos				
Poéticos				
Dramáticos				
BD				
Património literário oral				
Informativos				
Instrucionais				
Outros				

Usamos esta terminologia por a considerarmos facilmente identificável e de uso habitual em contexto pedagógico. Efetivamente, ao ser assumida pelos programas de ensino, pressupõe-se que seja usada por todos com o mesmo entendimento. Além disso, o reconhecimento do texto como “objeto denso linguisticamente, pluridimensional na sua génese, heterogéneo na sua composição” (Neves & Oliveira, 2001: 55) levou a que tais opções terminológicas permitissem, ainda, contornar problemas que se colocam quanto à definição de critérios para categorização e classificação dos textos de acordo com uma determinada tipologia textual⁹⁶. Para o efeito, torna-se, pois, fundamental o conhecimento “do seu objetivo comunicacional, da sua esfera social de intervenção e da sua macroestrutura semântica” (*idem*: 56). O desenvolvimento da “competência textual” dos sujeitos decorre, assim, da sua capacidade para identificar características e especificidades recorrentes e distintivas nos textos que leem. Esse saber terá efeitos positivos não só ao nível da competência da leitura, mas também ao nível da produção escrita.

Referimos já que os manuais escolares em análise constituem suporte para textos predominantemente literários. Contudo, repare-se que a categorização por nós operada não pressupõe que seja aferida a “literariedade” desses textos. Efetivamente, se facilmente são

⁹⁶ A diversidade de marcas e características que podem ser reconhecidas ou identificadas nos textos tornam bastante complexa, senão impossível, a tarefa de os agrupar de acordo com um conjunto de critérios estanque. Numa reflexão sobre a complexidade desta questão, comprovável pelo alargado leque de teorias e de critérios de classificação definidos a partir dessas bases conceptuais, Coutinho (2003) frisa a importância de se (re)conhecerem previamente os textos – a ter em consideração, características em termos dos seus modos de funcionamento, das suas estruturas e dos seus contextos de uso – antes de se proceder à sua tipologização. Com isto, quer alertar para a importância de haver um entendimento teórico sustentado de outras noções, nomeadamente de “*texto e discurso*”, de “*tipos de texto*” e “*tipos de discurso*”, de “*tipos e géneros*” de texto e de discurso (p.57). A investigadora, a partir de Petitjean (1989), faz assim um levantamento apurado de diferentes tipologias mediante as orientações e os critérios base que lhes subjazem. Pelo lado das designadas classificações homogéneas aponta a utilização das “marcas linguísticas de superfície”; pelo lado das classificações intermédias refere a consideração do “modo enunciativo”, da “intenção de comunicação” e das “condições de produção” (perspetiva situacional dos textos); pelo lado das classificações heterogéneas destaca a utilização da “intenção de comunicação”, do “modo enunciativo”, da “estratégia ilocutória”, das “marcas linguísticas de superfície” e dos “índices paratextuais” (pp. 57-85).

Não obstante o elevado número de possibilidades mediante as quais se podem relevar traços singulares dos textos, é importante que a prática de ensino e aprendizagem colha e siga orientações teóricas provenientes de vários campos de saber (linguístico, cognitivo, literário, psicológico, ...), no sentido de estruturar com consistência o trabalho a realizar com eles em sala de aula. Entre as várias propostas de agrupamento ou organização tipológica dos textos que podem ser tidas como referência neste âmbito encontra-se a de Jean-Michel Adam (1992). O autor não se limita a encarar cada texto como uma unidade que cumpre determinado fim e com um determinado destinatário, pertencente a uma única tipologia. Vê-o antes como um objeto cuja construção/composição resulta da articulação de “estruturas sequenciais básicas”. Um texto pode, então, ser composto por diferentes sequências, ficando a sua caracterização tipológica assegurada através da verificação da “dominante sequencial”. Adam delimita cinco “sequências prototípicas” definidoras de “tipos discursivos”: sequencialidades ou tipos narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal.

identificados textos aos quais se reconhece esse estatuto (textos provenientes de obras e de autores conhecidos e respeitados no campo da produção literária para crianças), outros há que, seja pela pobreza do discurso, seja pela falta de informações acreditadoras, nos deixam inseguros no que se refere à sua qualidade (por exemplo, textos produzidos pelos autores dos manuais, textos de alunos ou textos de autores pouco divulgados ou com produção escassa).

A definição de categorias fez-se com base no seu nível de representatividade e de frequência. Como tal, optámos por não contemplar as designações dos tipos de texto que apresentassem expressividade reduzida ou singular, incluindo-os numa categoria mais abrangente: “Outros” (por exemplo, cartazes publicitários; programações de TV ou outras; ...).

Origem e autoria

A introdução dos textos na escola, em contexto de ensino e de aprendizagem, faz-se por meio de opções, de escolhas e de entendimentos, tendo em consideração determinados princípios e objetivos. Por isso, ao trabalho de seleção de um dado “elenco” de textos, de autores e de obras, concretizável no “movimento de deslocação de um campo e recolocação noutra”, é inerente um “processo de legitimação” detentor do poder de afirmação da sua “exemplaridade” (Dionísio, 2000: 147). Assim, os textos transpostos, mesmo que não tenham sido originalmente concebidos para cumprir fins escolares, adquirem esse estatuto privilegiado(?), passando a ser usados como modelos, como pretextos, como exemplos.

“A eleição destas e não de outras obras, destes e não de outros textos, pela natureza normativa e normalizadora que adquirem ao serem introduzidos no contexto pedagógico, institui-os como os textos ótimos para a consecução dos objetivos definidos para o nível de ensino em causa – o desenvolvimento da competência de falante e, nesse sentido, reconhecidos pela comunidade escolar e extraescolar como exemplos do bom uso” (*idem*: 86).

À classificação e caracterização dos textos dos manuais em análise quanto à sua tipologia segue-se, agora, a identificação e caracterização dos dados relativos à sua proveniência – suporte de origem e autoria. Estes dir-nos-ão coisas sobre a forma que toma ou o modo como se configura o “cânone escolar” na perspetiva de cada manual, em particular, e do seu conjunto, já que estando a analisar os mais adotados teremos uma visão mais alargada e abrangente desta questão. Refletiremos acerca dos seus contributos para “uma educação

literária aberta ao jogo poético, à criação de hábitos de leitura e ao conhecimento e apreciação da literatura” (Lomas, 2006: 85). Com efeito, poderemos aferir o tipo de filtragem levado a cabo em todo este processo. Identificaremos e elencaremos o que se lê, quem se lê e realçaremos o que, eventualmente, é apresentado ou omitido para se ficar a (des)conhecer sobre estes dois elementos: as obras e os autores. Caracterizaremos, deste modo, o que se assume como válido no campo da triagem das leituras escolares. Teceremos, enfim, considerações quanto ao que cada proposta reconhece como adequável para o cumprimento das “finalidades pedagógicas e ideológicas” (Dionísio, 2000: 146, 147) próprias da escola. Por fim, examinaremos indicações ou marcas que, de modo explícito, evidenciem procedimentos de recontextualização (adulteração) dos textos.

Focar-nos-emos, essencialmente, na análise de informações paratextuais relativas às fontes dos textos e que nos manuais escolares surgem, normalmente, indicadas a seguir a estes, por isso, deles fazendo parte. Atenderemos a quatro elementos ou dimensões importantes para a identificação e para o conhecimento da origem dos textos. Primeiramente, listaremos os nomes dos *autores citados* e os títulos das *obras selecionadas*, com o intuito de averiguarmos a sua diversidade e representatividade.

Quadro 7

Quadro para recolha de dados referentes aos autores citados nos manuais

Autores/Escritores	N.º de citações por manual										Tot. cit.	N.º man.
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º		
...

Quadro 8

Quadro para recolha de dados referentes às obras citadas nos manuais

Obras	N.º de citações por manual										Tot. cit.	N.º man.
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º		
...

Depois, analisaremos a indicação/omissão de dados relativos às *fontes dos textos* (nome do autor; título da obra; nome da editora; data e número da edição) e refletiremos acerca das implicações e efeitos que lhes estão associados, tendo em linha de conta o interesse e a importância do seu conhecimento e contributo para o desenvolvimento da “competência literária” dos alunos/leitores. Elencaremos várias possibilidades de indicação das fontes e, mediante o número de ocorrências assinaladas em cada manual, destacaremos apenas as duas situações mais frequentes e que a nosso ver constituem uma marca/prática caracterizadora do “projeto editorial”.

Quadro 9

Quadro para assinalamento das marcas de cada manual relativamente à indicação das fontes de autoria

Indicação de dados relativos às fontes dos textos	Manuais									
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º
Autor										
Obra										
Editora										
Autor / obra										
Obra / data										
Obra / editora										
Autor / obra / editora										
Autor / obra / editora / n.º ed.										
Autor / obra / data										
Autor / obra / editora / data										
Autor / obra / editora / n.º ed. / data										

Por último, procederemos ao levantamento e análise do que nos textos constituem *marcas expressas de adulteração* (por exemplo, a apresentação de reticências entre parênteses curvos ou retos como marca de corte ou supressão; a indicação de designações como “adaptado”, “adaptado e com supressões”). A natureza das indicações apresentadas levar-nos-á ao seu agrupamento de acordo com duas categorias. Reuniremos as marcas com indicação do tipo de adulteração (por exemplo, “adaptado e com supressões”). Num outro grupo serão consideradas as marcas sem indicação do tipo de adulteração (por exemplo, “adaptado”, “adaptação”).

Quadro 10

Quadro para recolha de dados referentes a marcas expressas de adulteração

Marcas expressas de adulteração	Manuais									
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º
Com indicação do tipo de adulteração (com supressões; adaptado e com supressões...)										
Sem indicação do tipo de adulteração (adaptado; adaptação...)										

Incluiremos, posteriormente, em outras referências indicações como “texto inédito” ou “cedido pela autora”. Também estas informações nos facultarão dados relativamente à proveniência dos textos.

Quadro 11

Quadro para recolha de dados relativos a outras referências indicadas nas fontes dos textos

Outras referências nas fontes dos textos	Manuais									
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º
“texto inédito” “cedido pela autora” “excerto” ...										

5.1.2. OS PROCEDIMENTOS DE “DESLOCAÇÃO” E “RECOLOCAÇÃO” DOS TEXTOS

Passamos à apresentação das categorias definidas e dos procedimentos e instrumentos pensados e construídos com o intuito de possibilitar a descrição, a caracterização e a análise das adulterações dos textos nos manuais escolares mais adotados a nível nacional, em 2007/2008.

Até ao momento, centrámos a nossa atenção nos critérios tidos em consideração para a sua seleção, nos tipos de enquadramento que os acolhem e nos elementos paratextuais, isto é, nas informações que surgem a par ou para além destes, acompanhando-os e, por isso, constituindo dados fundamentais para a sua identificação.

Destacar-se-ão assim, no momento que se segue, as operações levadas a cabo pelos autores dos manuais no ato da sua “deslocação” e “recolocação”. Faremos incidir esse trabalho naquilo a que chamámos o seu enquadramento temático, gráfico e interpretativo (cf., neste capítulo, o ponto 2.2.1.1.). Com efeito, na sua envolvência surgem elementos novos que lhes são adicionados e que, por essa razão, se encontram diretamente envolvidos no processo da sua recontextualização: temas, títulos, ilustrações, atividades. Neste campo, destinaremos particular atenção ao *enquadramento temático*. Limitaremos a caracterização e análise dos enquadramentos gráfico e interpretativo a explicitações, notas, observações ou apontamentos que complementem o estudo a que nos propusemos. A opção por esta abordagem resulta, fundamentalmente, das limitações de espaço/tempo e da preocupação em nos mantermos focados nos objetivos inicialmente traçados. Na verdade, a análise rigorosa e alargada destes tipos de enquadramento obrigar-nos-ia a abrir outras frentes de trabalho, empurrando-nos para problemáticas de outra natureza. Ainda assim, reconhecemos que isso acrescentaria dados importantes ao quadro de investigação estruturado.

Não obstante a relevância dos elementos anteriores, centrar-nos-emos, fundamentalmente, na “materialidade linguística” dos textos, de outra forma, na sua “textura”. Classificaremos os procedimentos de adulteração, tendo em consideração os níveis ou “estruturas” sobre que incidem.

5.1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE INTERVENÇÃO DOS AUTORES DOS MANUAIS: CATEGORIAS DE ANÁLISE DO CORPUS

Começamos por selecionar os textos, o nosso *corpus*, e prosseguimos com a sua confrontação com (as) edições originais, de maneira a proceder à inventariação de situações de modificação/adulteração. Realçamos, no entanto, as dificuldades e incertezas com que nos defrontámos neste processo, sobretudo, devido à ausência de referências no que toca às edições/suportes das obras de onde os textos foram extraídos⁹⁷. Sempre que necessário, optámos, então, por consultar uma edição original, cientes do risco que corríamos ao não proceder ao exaustivo e demorado trabalho de comparação de todas as edições e versões desses textos/obras. Note-se, mais uma vez, que a grande dimensão dessa empreitada seria incomportável neste trabalho e desviaria a nossa atenção das pretensões traçadas. Mesmo não o tendo realizado, não deixamos, no entanto, de reconhecer a importância, o rigor e a credibilidade desta forma de proceder com vista a identificar “erros” ou alterações nos textos. Veja-se, por exemplo, o que acontece/deve acontecer ao nível da edição crítica de obras.

“Una edición crítica de la obra requiere la colación de todas las ediciones y traducciones conservadas para intentar reconstruir el impreso perdido al que en última instancia se remontan todas las ediciones” (Blecuca 1983: 188).

Apesar disso, a visão obtida permitiu-nos empreender um trabalho de determinação e formalização de macrocategorias, submetidas, posteriormente, a sucessivos desdobramentos⁹⁸.

Assim, e recuperando da crítica textual ensinamentos sobre a tipologia de erros possíveis no antigo ato de cópia dos textos pelos copistas, enquadrámos as situações ou operações identificadas em três unidades classificativas: *transformações*; *adições*; *supressões* (cf. capítulo II, ponto 2.1.)⁹⁹. A necessidade de compreender a natureza dos vários tipos de ocorrências que foram surgindo em cada uma dessas grandes categorias levou a que, a partir daqui, tais operações fossem subcategorizadas.

⁹⁷ Referimo-nos não só a diferentes edições, mas também a antologias, coletâneas ou até outros manuais escolares.

⁹⁸ Como se pode verificar, a orientação metodológica seguida para a descrição e análise dos dados não assentou na definição de categorias *a priori*. Com efeito, foi levado a cabo um trabalho de indução a partir do enquadramento teórico construído e do tipo de adulterações identificadas através da delimitação de unidades de análise (palavras, orações, sequências, ...). A variedade e a complexidade das ocorrências obrigaram a que, ao longo do processo de estudo e de análise, fossem sendo feitas afinações e repensadas definições.

⁹⁹ Neste trabalho de confrontação dos textos dos manuais com as edições ou obras originais consultadas recorremos a um código de cores. Usámos o amarelo para assinalar as “transformações”, o verde para as “adições” e o vermelho para as “supressões”.

Quadro 12

Quadro para assinalamento dos tipos de operações de adulteração

Manual 1 – 3.º ano					
Texto do autor	Texto no manual	Tipos de intervenções dos autores dos manuais			Observações
		Transf.	Adição	Supr.	
...

Vimos já que o texto é uma unidade verbal de sentido a que se chega por meio da construção da sua textualidade. Esta, por sua vez, é dotada de “propriedades” que determinam dimensões, níveis e parâmetros envolvidos na “organização textual” (cf. Beaugrande e Dressler, 1981; van Dijk, 1989). A formação do texto compreende, deste modo, a reunião de elementos e componentes variados que são ligados e articulados “sequencialmente”, assim se constituindo os seus níveis microestrutural e macroestrutural (cf. capítulo I, ponto 3.2.).

“A coerência de um texto estabelece-se a dois níveis: a nível macro e a nível microestrutural. Assim, para que se possa falar em texto, é necessário que este seja coeso microestruturalmente e coerente macroestruturalmente. A coerência e a coesão surgem, assim, como conceitos essenciais à organização textual e que têm a ver com parâmetros lógico-semânticos” (Neves & Oliveira, 2001: 28).

Esta apresentou-se como a base que tivemos como referência para a codificação de unidades de análise dos procedimentos de adulteração notados nos textos. Neste âmbito, considerámos particularmente a conceção de Beaugrande (1980), seguida pela *Gramática da Língua Portuguesa*, no capítulo dedicado aos “Aspetos linguísticos da organização textual” (Mateus *et al.*, 2003: 85-123), a noção de “montagem do texto” defendida por Charolles (1988) e a noção de “plano de texto” defendida por Adam (2002).

“Noção de *plano de texto* – enquanto organização global: não se reduzindo a uma mera sucessão ordenada de frases (ou proposições), os textos envolvem blocos hierarquizados, ou seqüências, que se dispõem numa determinada ordem e estão relacionadas com a elaboração macroestrutural do sentido. Para além dos fenómenos de coesão frásica e interfrásica – vistos numa perspetiva de sequencialidade linear – haverá assim a considerar mecanismos de organização textual global, que designaremos como organizadores textuais (ou marcadores de organização textual).” (Coutinho, 2004/2005, com base em Beaugrande, 1980; Adam, 2002).

O trabalho de deteção de adulterações permitiu apurar que tais procedimentos são operados em diferentes níveis, focalizando-se sobretudo na sua formação/organização gráfica, gramatical, estrutural e semântica. Foram, por isso, os códigos, os mecanismos e as ligações

envolvidos na sua composição que deram origem às designações pensadas para as subcategorias de análise.

Partimos, assim, da “materialidade” gráfica e linguística do texto, para chegarmos à delimitação de situações que designámos por transformações, adições e supressões de *natureza gráfica*, de *natureza léxico-gramatical* e de *natureza estrutural/formal*¹⁰⁰.

Importa, de seguida, explicitar as dimensões e/ou os códigos linguísticos consignados em cada uma das categorias anteriores.

No que às adulterações de *natureza gráfica* diz respeito, estão em causa ocorrências relacionadas com as “formas convencionadas de representação escrita da linguagem verbal” (cf. Dicionário Terminológico para consulta em linha): tipos de letra (maiúscula/minúscula); regras envolvidas na grafia e na acentuação das palavras e uso dos sinais de pontuação.

A categoria das adulterações de *natureza léxico-gramatical* inclui situações com visibilidade ao nível da(s) palavra(s), das orações e/ou sequências de palavras que se combinam para formar unidades frásicas. Atenderemos, por isso, às suas características (morfológicas, sintáticas e/ou semânticas), tendo em conta o seu posicionamento e a sua função no interior destas estruturas. Esta categoria abrange, ainda, adulterações de carácter lexical, de que são exemplo situações de substituição de palavras por outras que com elas estabeleçam algum tipo de relação. Muito embora pretendamos centrar a nossa atenção nos “traços semânticos” que possibilitam essas ligações (sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, ...), não serão desconsideradas outras relações.

Por fim, é com base na propriedade que dita que “o texto possui uma organização interna que o configura como um todo estrutural” (Aguiar e Silva, 2006: 563) que contemplaremos na categoria das ocorrências de *natureza estrutural/formal* situações que interfiram nas “formas” ou “esquemas” da sua organização, concretamente ao nível da composição e da disposição dos parágrafos¹⁰¹ e, subsequentemente, ao nível da configuração da mancha gráfica. Ilustrarão ocorrências deste tipo a ampliação/encurtamento de parágrafos, por exemplo, através da segmentação, da junção ou da supressão de frases, a deslocação de parágrafos, resultante, igualmente, da sua junção/segmentação, e a adição ou a supressão de parágrafos.

¹⁰⁰ Esta delimitação ocorreu ao nível das “microestruturas textuais”. Todas as unidades de análise são, por isso, inferiores ao texto: palavras, orações, frases, parágrafos, sequências.

¹⁰¹ “O carácter estrutural do texto aparece (...) como um processo – uma estruturação – que se pode reconstituir através de marcas inscritas na superfície do texto – marcas em que o interlocutor/leitor se poderá apoiar, no seu próprio percurso de compreensão. Poder-se-á ver, na identificação e descrição dessas marcas, a tarefa específica da linguística, face à organização estrutural dos textos. Uma linguística que se queira do texto, no entanto, à identificação de marcas juntará o interesse, não menor, por aquilo que elas marcam: a ‘**disposição**’ do texto, isto é, as partes, ou **unidades**, de que se compõe, o critério, temático ou pragmático, que as configura, a ordem, mais ou menos previsível, pela qual elas se dispõem” (Coutinho, 2003: 55).

“A identidade semiótica de um texto depende, a par de outras propriedades, do seu caráter estrutural” (Coutinho, 2003: 54).

Este trabalho de categorização e classificação pressupõe que a generalidade das intervenções ou dos procedimentos de adulteração que serão isolados, independentemente da sua extensão e complexidade, acarretam implicações ao nível da coerência e do sentido dos textos. Entendemos, assim, como transversal a dimensão de natureza semântica, sustentando-nos no princípio de que

“Todas as estruturas resultantes da atuação de diferentes códigos e subcódigos proporcionados pela língua interagem com o código semântico do sistema linguístico, contribuindo para um sentido que o leitor vai reconstruindo pelo recurso a competências de natureza variada” (Dionísio, 2000: 169)¹⁰².

Deste modo, os procedimentos de adulteração (reconstrução?) dos textos podem ser encarados sob, pelo menos, duas perspectivas/visões. Uma mais negativa, quando deles resultam incoerências, malformações, deturpações de sentido, erros, ruturas/desarticulações, empobrecimentos que prejudicam a “textura” a nível local (coesão) e a nível global (coerência)¹⁰³. Outra mais positiva, quando se verificam casos em que o que acontece é exatamente o oposto, isto é, quando a este modo de atuar subjaz a intenção de tornar os textos mais legíveis, coerentes e articulados, com vista a facilitar o trabalho do leitor. O nível de exigência ou o grau de dificuldade na leitura são portanto menores, porque as competências de leitura requeridas são menos complexas.

Esta segunda perspectiva leva-nos a considerar que os autores dos manuais, ao procederem deste modo e com esta intenção, são também eles autores/escritores dos textos que colocam naqueles lugares, uma vez que assumem responsabilidades e preocupações que cabem a quem os gera¹⁰⁴. Com efeito,

“Para organizar a própria estratégia textual, um autor deve referir-se a uma série de competências (expressão mais vasta que «conhecimento dos códigos») que conferem conteúdo às expressões que

¹⁰² Eco (1993) destaca a responsabilidade do autor do texto na “estratégia” seguida para a “imbricação” de todos estes “códigos e subcódigos” e na previsão/formação de leitores. Refere, com efeito, que “prever o próprio Leitor-Modelo não significa apenas «esperar» que exista, significa também **conduzir o texto** de forma a construí-lo” (sublinhado nosso). Prossegue, afirmando ainda que “um texto não se limita a apoiar-se sobre uma competência, contribui para a produzir” (p. 59). Interrogámo-nos se também os autores dos manuais, ao adulterarem os textos, terão subjacente a pretensão de os (re)conduzir, prevendo leitores e leituras que se coadunem com as suas concepções e objetivos.

¹⁰³ No que concerne aos mecanismos de coesão textual estão em causa “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Mateus *et al.*, 2003: 89). Por sua vez, a coerência textual “é um fator de textualidade que resulta da interação entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo” (*idem*: 115).

¹⁰⁴ Será este um dos pressupostos que leva Diogo (1994) a entender ser válido dizer-se que os manuais de Língua Portuguesa são também literatura infantil (p. 16).

utiliza. Deve assumir que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo do seu leitor. Por conseguinte, deverá prever um Leitor-Modelo capaz de cooperar na atualização textual como ele, o autor, pensava, e de se mover interpretativamente tal como ele se moveu generativamente” (Eco, 1993: 58).

Neste ponto do nosso trabalho, procuraremos então identificar, classificar e compreender tais intervenções, detendo-nos, ainda, nas suas repercussões ou consequências ao nível da construção de leituras e de leitores.

1.ª Abordagem – Níveis/tipos de enquadramento dos textos

Expor sobre os níveis de enquadramento dos textos nos manuais obriga a uma atenção prévia à sua estrutura e modo de organização. Constata-se, a partir da sua observação, que os contextos de inserção dos textos são estruturados. Deduz-se, por conseguinte, que esses contextos, configuradores de formas de a eles se aceder, se apresentam, por sua vez, como “estruturadores” da aprendizagem da leitura (por exemplo, no que à “extração” de sentidos e significados diz respeito) e da construção de um perfil de leitor.

Tendo em consideração os exemplares em análise, verificou-se que, de uma maneira geral, todos eles apresentam planos constitutivos do mesmo tipo. Ressalve-se aqui que tal não se verifica no caso dos “Textos de Abertura”, uma vez que nem todos os manuais os contêm. Além destes, encontramos:

- i) Índice
- ii) Programação/Plano(s) mensal(ais)/trimestral(ais)
- iii) Unidades Didáticas
- iv) Textos
- v) Rubricas/Atividades
- vi) Questionários

Independentemente das diferenças, sobretudo, quanto à localização e ordem de cada um destes elementos, detetámos no modo de enquadrar os textos nestes suportes um padrão ou regularidade que nos permitiu, seguidamente, vislumbrar em cada um deles a proposta(?) de um dado “esquema didático”.

“Nos livros didáticos portugueses, os textos não são para ser lidos autonomamente; pelo contrário, a sua leitura decorre num quadro de normas e linhas de orientação (também institucionais) que integram um dos planos de estruturação discursiva dos livros didáticos e cuja função, independentemente da sua forma – fichas de leitura, guiões, sugestões de trabalho, etc. – é a de organizar as operações interpretativas dos leitores” (Castro & Dionísio, 2003: 4).

Não ignoramos, antes reconhecemos, que tal evidência nos conduziria por uma interessante reflexão sobre como, do ponto de vista dos autores dos manuais (visão que se vislumbra nos princípios que defendem e pelos quais se orientam e no tipo de práticas que propõem), é ou deve ser perspectivada a aula de Língua Portuguesa (organização, estrutura, conteúdo, metodologias, estratégias, atividades, ...).

Tal poderia também ser verificável, por exemplo, através da análise das inscrições que nestes recursos são relativas a instruções para o seu uso¹⁰⁵. Algumas diretamente dirigidas ao professor dizem-lhe/lembram-lhe, sem rodeios, o que lhe compete decidir e fazer como se, na eventualidade de este não ser capaz de exercer autonomamente (ou competentemente?) as suas funções, fosse sua obrigação ou seu dever alertá-lo para o que é “imprescindível” ou propor-lhe “um caminho pedagógico”. Vejam-se e confrontem-se os seguintes excertos, retirados de “textos de abertura” de dois manuais do 4.º ano de escolaridade, a propósito da justificação da forma como se apresentam organizados e estruturados.

“Esta organização é uma estrutura que orienta o trabalho do professor ao longo de cada mês do ano letivo, o que se traduz num apoio à planificação que é imprescindível realizar.” (M1-4.º)

“Organizado em torno de nove temas transversais, o Manual de Língua Portuguesa apresenta uma estrutura e propõe um caminho pedagógico próprios.

Todos os textos são trabalhados em três rubricas principais, ao longo de quatro páginas.” (M3-4.º)

Contudo, interessa-nos de momento referir que a partir desses contextos criados para ler os textos se tornam visíveis, do nosso ponto de vista, tipos de enquadramento e, por isso, grupos de textos que se distinguem, como vimos antes, pelas diferentes posições/funções que assumem ou desempenham.

Com vista a caracterizar os textos neste âmbito, identificámos, em primeiro lugar, um *enquadramento temático*. Verificámos que em todos os manuais eles se encontram agrupados de acordo com a divisão destes em “unidades didáticas” ou secções e que, de uma maneira

¹⁰⁵ Cf. conclusões de Dionísio (2000) a propósito da análise desta categoria em manuais do Português, do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

geral, a todas elas é atribuído um tema ou um título. É pois esta a forma como se apresentam organizados.

Assim, nesta fase, procuraremos compreender e caracterizar a natureza dos temas/títulos propostos. Entendemos que este trabalho constituirá uma das referências em que nos apoiaremos para, subsequentemente, analisarmos e caracterizarmos a natureza dos textos e dos procedimentos de adulteração.

Quadro 13
Natureza dos títulos das unidades didáticas

Manuais	Unidades didáticas	
	Títulos	Natureza dos títulos
...

Procederemos, depois, ao confronto dos títulos das “unidades didáticas” com os dos “textos nucleares”, a fim de encontrar relações de (não) comunicação que entre eles se estabelecem. Ser-nos-á, também, possível refletir sobre o tipo de critérios tidos como referência na seleção dos textos.

Quadro 14
Confronto dos títulos das unidades didáticas com os títulos dos textos

Manuais	Unidade didática		Texto no manual		Estabelecem comunicação	Não estabelecem comunicação
	N.º	Título	Pág.	Título/Conteúdo		
...

Se atendermos apenas aos títulos dos textos, dos que foram submetidos a um processo de transcrição¹⁰⁶, deparamo-nos com duas situações. Podemos encontrar textos para os quais é mantido o título original ou textos aos quais, no decorrer deste processo, foi atribuído um título, seja por se tratar de um excerto resultante de uma determinada “focalização”, seja por, mediante uma determinada razão ou critério, haver intenção de o alterar. Interessa-nos aferir e inferir intenções e práticas de recontextualização dos textos subjacentes a estes procedimentos, nomeadamente ao nível da seleção de textos integrais ou do recorte de excertos e ao nível da preservação ou atribuição de títulos.

¹⁰⁶ A identificação destes textos torna-se possível através das referências bibliográficas e autorais (completas ou incompletas) que são apresentadas nos manuais e nas quais nos baseámos para a delimitação do *corpus*. Consideram-se como textos não transcritos os produzidos pelos autores dos manuais e os textos “inéditos”. Relativamente a estes últimos, realçamos as diferentes circunstâncias em que surgem nestes suportes. Com efeito, trata-se de textos construídos intencionalmente para cumprir uma função escolar. Começam a ser comuns situações de escritores de reconhecida qualidade que, mediante convite, se submetem(?) a condições/exigências das empresas editoriais, produzindo textos que se encaixem nos seus projetos. Parece tratar-se de mais uma forma de auto acreditação/promoção, claramente para “convencer os seus usuários (alunos e professores) da utilidade pedagógica dos seus conteúdos” (Lomas, 2003: 271) ou para atender/corresponder a necessidades do mercado editorial. Situação que contrasta com a dos textos transpostos que, não tendo sido originalmente concebidos para cumprir fins escolares, acabam por ser usados como pretextos, modelos, exemplos de língua. Estes, sim, são inevitavelmente sujeitos a novos e diferentes enquadramentos.

Quadro 15
Origem dos textos e natureza dos seus títulos

Manuais	Pág.	Título no manual	Título original	Origem do texto		Título		
				Integral	Excerto	Original	Atribuído	Adulterado
...

Outras marcas que permitem caracterizar os textos são as relativas àquilo a que chamámos o seu *enquadramento gráfico*. Referimo-nos, concretamente, à forma do seu estabelecimento no manual, tendo em consideração a relação texto-imagem (cf. capítulo I, ponto 3.2.2.).

Muito embora, pelas razões que já atrás apontámos, não seja nossa intenção aprofundar a análise a este nível, pensamos ser necessário atender a todas as relações que nos possibilitem a realização de inferências não só quanto a critérios de seleção e de enquadramento dos textos, mas também relativamente a ligações de convivência ou desconexão com procedimentos de adulteração neles operados.

Sempre que a relevância e a pertinência das situações o justificarem, será analisada a relação dos textos com a ilustração. Queremos realçar, essencialmente, o grau de complementaridade/não complementaridade (relação de continuidade/descontinuidade ou coerência/incoerência) que entre estes elementos se estabelece em termos das condições criadas nos manuais escolares para a extração/construção de sentido(s) dos textos.

Forçar-nos-emos, assim, em três frentes para a caracterização e análise desta relação: i) a ilustração acrescenta elementos ao texto, desvendando, aditando, delimitando cenários; ii) a ilustração representa o descrito no texto; iii) a ilustração não estabelece conexão com o texto.

Finalmente, não seremos indiferentes ao *enquadramento interpretativo* em que os textos são colocados. Com efeito, em torno destes surgem rubricas, solicitações, mensagens/observações e propostas de atividades cujo objetivo é orientarem e guiarem o trabalho de leitura, compreensão e interpretação.

A este nível, optaremos, novamente, por destacar apenas as situações ou os casos que acresçam e/ou complementem o quadro de caracterização e análise dos procedimentos de adulteração identificados. Nessas alturas, explicitaremos o tipo de enquadramento feito, teceremos algumas considerações e realizaremos algumas inferências, por exemplo, relativamente ao teor/conteúdo de algumas solicitações/rubricas, pelo que isso evidencia em termos de metodologias de ensino, de implicações para a aprendizagem, de função atribuída ou de uso dado aos textos.

Na verdade, uma vez que a forma como os textos são estudados resulta de propostas feitas para a realização desse estudo, há sérios riscos de que esse estudo conduza, também ele, a distorções (cf. Soares, 2006: 43-47).

2.ª Abordagem – Níveis de análise dos procedimentos de adulteração

Antes de iniciarmos uma análise particularizada dos procedimentos de adulteração, discorreremos globalmente sobre as tendências que sobressaem nos manuais relativamente aos modos de apropriação dos textos: tipos e natureza desses procedimentos. Partiremos, depois, para uma análise mais específica e pormenorizada dos dados, começando pelos que apresentam uma maior regularidade.

Operações de transformação

Identificar-se-ão como operações de transformação todas as situações que envolvam a substituição, modificação, troca ou deslocação de sinais, de letras, de palavras, de frases ou de parágrafos. As adulterações deste tipo surgirão destacadas a negrito entre <<...>> (aspas), na versão do manual. A sua localização na versão do autor far-se-á através de sombreado cinzento.

Posto isto, delimitaremos como unidades de análise de *natureza gráfica* a substituição de pontuação (SP) e a transformação da configuração das letras (TCL) – maiúscula em minúscula ou minúscula em maiúscula.

Seguem-se exemplos.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Mãe, posso guardar o mar todo no meu quarto!	(...) – Mãe, posso guardar o mar todo no meu quarto <<?>>

SP – M3-3.º (p.136)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – É isso, vento, é isso! Não te vejo, mas sei que tu existes, pelas coisas que fazes! (...)	(...) – É isso, <<Vento>>, é isso! Não te vejo, mas sei que tu existes, pelas coisas que tu fazes! (...)

TCL – M5-3.º (p. 109)

No respeitante às situações de *natureza léxico-gramatical*, consideraremos a substituição/modificação de palavras/sequências de palavras com função gramatical (Subst./Mod. P/SPFG), isto é, palavras sem um “significado léxico” ou um “referente concreto” (Lencastre: 2003: 148), cuja função se centra na ligação/relação de palavras, de frases e de parágrafos nos textos, dando indicações relativamente à organização, à estruturação e à coerência resultante da conexão destas unidades. São exemplo deste tipo de palavras as preposições, os conectores, os artigos, os verbos auxiliares e de ligação, os pronomes e os numerais.

Exemplos:

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) De quem perde num pião As voltas do próprio mundo!	(...) De quem perde <<um>> pião <<Às>> voltas do próprio mundo!

SPFG – M3-3.º (p. 12)

Outra unidade de análise desta natureza é a substituição/modificação de palavras/sequências de palavras de conteúdo (Subst./Mod. P/SPC). Fazemos notar que consideramos como palavras/sequências de palavras de conteúdo não apenas as situações que a gramática delimita e a que atribui uma designação (nomes, adjetivos, grupos nominais, grupos verbais, etc.), mas também as sequências de palavras de extensão variável. Para serem incluídas nesta classificação, bastará que integrem nelas uma ou mais palavras com “significado léxico”.

Como tal, abarcaremos nesta subcategoria, por exemplo, situações de mudança de tempos verbais (MTV), de alteração da ordem das palavras (AOP) e/ou do que entendemos constituir uma reconstrução de estruturas linguísticas e/ou de frases (REL/F).

Exemplos:

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) eu preferiria ser o que sou um pequeno planeta com a sua lua que de vez em quando é visitado por um cometa	(...) ...eu <<preferia>> ser o que sou: um pequeno planeta com a sua lua, que de vez em quando é visitado por um cometa.

MTV – M2-3.º (90)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
De manhã quando acordou estava tudo calmo. (...)	De manhã quando acordou <<tudo estava>> calmo. (...)

AOP – M1-3.º (p. 12)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Estava na sua casa do Pólo Norte e seguia pela televisão a cerimónia do desembrulhar das prendas em todas as casas do mundo.	<<O Pai Natal estava na sua casa do Pólo Norte a seguir pela televisão a cerimónia do desembrulhar das prendas em todo o mundo.>>
(...)	(...)

REL/F – M5-3.º (p. 50)

Incluimos, ainda, no conjunto dos procedimentos de adulteração desta subcategoria a substituição de palavras com relação semântica (SPRS) e/ou com outras relações. A abrangência da primeira destas unidades de análise estender-se-á, por exemplo, às relações de sinonímia (RS) e às relações de hiponímia/hiperonímia (RH-H). Caracterizar-se-ão como outras relações (OR) as situações que forem surgindo não enquadráveis nas situações anteriores.

Exemplos:

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
– Essa é boa! – disse Giz, embasbacado . – E que quer que eu faça?	– Essa é boa! – disse Giz (✂) <<admirado>>. – E que quer que eu faça?
(...)	(...)

SPRS (RS) – M1-4.º (p. 148)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Aflita, a mãe avestruz foi chamar o Mocho dos Cem Anos que era o melhor médico da selva . (...)	Aflita, a mãe avestruz foi chamar o Mocho dos Cem Anos, que era o melhor médico da <<região>>. (...)

SPRS (RH-H) – M3-3.º (p. 18)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
E o Avô confirmou :	E o avô <<continuou>>:
(...)	(...)

OR – M1-3.º (p. 94)

Finalmente, contemplaremos nas intervenções de *natureza estrutural/formal* as situações que transformem ou alterem a estrutura/organização das frases e dos parágrafos e, conseqüentemente, do texto como um todo. A este propósito pensamos ser de extrema relevância questionar/refletir sobre as repercussões de tais procedimentos ao nível da composição (conteúdo e mancha gráfica) dos textos, tendo como referência as edições/obras citadas. Esta análise basear-se-á nas ocorrências registadas para as situações de junção/segmentação de frases (J/SF) e de junção/segmentação de parágrafos (J/SP). Os casos desta mesma natureza, mas não enquadráveis nas categorias anteriores, serão incluídos em “Outros” (por exemplo, alteração da disposição do texto na página).

Exemplos:

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Aos sete anos, logo que tinha aprendido a ler, Isabel tinha lido a história da Branca de Neve e dos Sete Anões. Pensava muitas vezes nessa história. Parecia-lhe que viver entre anões devia ser uma coisa maravilhosa. Imaginava as casas dos anões, os seus palácios enterrados na terra como as luras dos coelhos ou escondidos em lugares solitários, dentro do tronco das árvores.	Aos sete anos, logo que tinha aprendido a ler, Isabel tinha lido a história da Branca de Neve e dos Sete Anões. Pensava muitas vezes nessa história. Parecia-lhe que <<seria maravilhoso viver entre anões, (✗) nos>> <<>> seus palácios enterrados na terra como as luras dos coelhos ou escondidos em lugares solitários, dentro do tronco das árvores.
(...)	(...)

JF – (M1-3.º p. 30)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
E o sangue a correr do joelho. As mãos não se feriram, foram ao chão mas tinham ficado sobre um tufo de ervas. Ervas frescas e macias.	E o sangue a correr do joelho. As mãos não se feriram. <<>> Foram ao chão mas tinham ficado sobre um tufo de ervas. (✗)
(...)	(...)

SF – M3-3.º (p. 42)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Então os troianos arrastaram o cavalo para dentro das muralhas da cidade e colocaram-no na praça principal.	Então os troianos arrastaram o cavalo para dentro das muralhas da cidade e colocaram-no na praça principal. <<>> Nessa mesma noite começaram os festejos (✗).
Nessa mesma noite começaram os festejos em honra dos deuses.	(...)
(...)	(...)

JP – M1-4.º (p.46)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Era uma vez uma borracha que quase deixou, por assim dizer, de apagar. Ela que dantes apagava tão bem! Risco de lápis, risco de tinta, nada lhe escapava. E agora aquele cansaço, sem quê nem porquê. De que seria? A borracha foi ao médico. (...)	(...) Era uma vez uma borracha que quase deixou, por assim dizer, de apagar. Ela que dantes apagava tão bem! <<>> Risco de lápis, risco de tinta, nada lhe escapava. E agora aquele cansaço, sem quê nem porquê. De que seria? A borracha foi ao médico. (...)

SP – M2-4.º (p. 130)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Um dia dois dias três dias se passaram. Estavam já todos caídos pelos cantos, cansados, sem defesa, plenamente confiantes na vitória. (...)	(...) << Um dia, dois dias, três dias >> se passaram. Estavam já todos caídos pelos cantos, cansados, sem defesa, plenamente <u>confiantes</u> na vitória. (...)

Outros – M1-4.º (p. 46)

O registo das ocorrências relativas às operações de transformação far-se-á num quadro como o que se segue.

Quadro 16
Quadro para registo de ocorrências das operações de “transformação”

Manual	TRANSFORMAÇÕES							Total
	Nat. gráfica		Nat. léxico-gramatical		Nat. estrutural/formal			
	SP	TCL m↔M	Subst./Mod.P/SPFG	Subst./Mod. P/SPC	J/SF	J/SP	Outros	
...
Total (F)
Total (%)

Operações de adição

Como situações ou procedimentos de adição considerar-se-ão os acrescentamentos de sinais, palavras, frases ou parágrafos aos textos. Estas ocorrências surgirão destacadas a negrito entre {...} (chavetas), na versão do manual.

Incluiremos nas unidades de análise de *natureza gráfica* os casos de pontuação do texto (PT) e de adição de assinalamentos tipográficos (AT), por exemplo, negritos, sublinhados ou cores.

Exemplos:

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Não aprendi a fazer outra coisa... – respondeu-lhe muito queixosa a borracha. (...)	(...) – Não aprendi a fazer outra coisa... – respondeu-lhe{,} muito queixosa{,} a borracha. (...)

PT – M2-4.º (p. 130)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Aproximou-se um cego, cautelosamente, tateando os troncos das árvores. (...)	(...) Aproximou-se um cego, cautelosamente, {tateando} os troncos das árvores. (...)

AT – M2-3.º (p. 82)

Para representar operações de *natureza léxico-gramatical*, delimitaremos situações de acrescentamento de palavras/sequências de palavras com função gramatical (P/SPFG), de que são exemplo as preposições, os conectores (adverbiais e preposicionais), os pronomes relativos, os artigos, os verbos auxiliares e de ligação, etc., e palavras/sequências de palavras de conteúdo (P/SPC), como é o caso dos nomes, dos verbos e dos adjetivos ou de grupos nominais, verbais, entre outros.

Exemplos:

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) A papoula de sangue lavada na água. (...)	(...) A papoula de sangue {foi} lavada na água. (...)

P/SPFG – M3-3.º (p. 42)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Delicadamente levantava-as uma a uma, e ia-as metendo entre as páginas de uma velha lista dos telefones que trouxera no saco.	Delicadamente, {a madrinha} levantava-as uma a uma, e ia metendo <<as folhas>> entre as páginas de uma velha lista de telefones que trouxera no saco.
(...)	(...)

P/SPC – M2-3.º (p. 98)

Os casos de *natureza estrutural/formal* surgirão divididos em dois planos. Os acrescentamentos de uma ou mais frases constituirão situações de ampliação de parágrafo¹⁰⁷ (Ampl. Pará.) e os acrescentamentos de um ou mais parágrafos situações de ampliação de texto (Ampl. Tx.).

Exemplos:

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
– É que eu sou muito bem constituído – respondeu o Pai Natal, que acrescentou: – Parece-me que esta capa não me vai servir.	– <<Eu sou bem constituído e ... esta capa não me vai servir...>> {Mas o que importa é teres-te lembrado de mim.}
(...)	(...)

Ampl. Pará. – M5-3.º (p.50)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
– É sempre do meu lado que o Sol se levanta todos os dias. Do lado de Leste – explicou o ponto cardeal. – Logo, à tarde, é a mim que o Sol procura – disse o Oeste, que estava exactamente do lado oposto.	– É sempre do meu lado que o Sol se levanta todos os dias. Do lado de Leste – explicou o ponto cardeal. {– Ao meio-dia está por cima de mim – acrescentou o Sul.}
(...)	– Logo (✕) à tarde, é a mim que o Sol procura – disse o Oeste, que estava exactamente do lado oposto.
(...)	(...)

Ampl. Tx. – M1-3.º (p. 110)

Utilizaremos o quadro representado a seguir para registar as ocorrências das situações identificadas ao nível das operações de adição.

¹⁰⁷ “Forma de organização do texto, caracterizada pela unidade das ideias nele incluídas, possuindo sentido completo e independência sintática. O parágrafo distingue-se do período por se iniciar em nova linha e é delimitado por ponto final, de interrogação, de exclamação ou reticências”. Já o “período” corresponde a “cada uma das partes constituintes de um parágrafo, caracterizada por conter uma ou mais frases simples ou complexas e por ser delimitada por ponto final, de interrogação, de exclamação ou reticências” (cf. Dicionário Terminológico para consulta em linha).

Quadro 17

Quadro para registo de ocorrências das operações de “adição”

Manual	ADIÇÕES						Total
	Nat. gráfica		Nat. léxico-gramatical		Nat. estrutural/formal		
	PT	AT	P/SPFG	P/SPC	Ampl. Parág.	Ampl. Tx.	
...
Total (F)
Total (%)

Operações de supressão

Deter-nos-emos, também, nas operações que envolvem a supressão, o recorte, a omissão de sinais, letras, palavras, frases ou parágrafos dos textos. Estas ocorrências surgirão assinaladas através do símbolo da tesoura entre parênteses curvos (~~✂~~), na versão do manual. A localização das partes subtraídas aos textos far-se-á através do sombreado cinzento, na versão do autor.

Agruparemos no plano das ocorrências de *natureza gráfica* todas as situações de supressão/omissão de sinais de pontuação ou outros sinais (P/OS), de que são exemplo as aspas.

Exemplos:

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Os sábios faziam projectos para salvar Portugal do petróleo quando, de repente, viram o monstro avançar para o mar, de boca aberta.	Os sábios faziam projectos para salvar Portugal do petróleo, quando ✂ de repente ✂ viram o monstro avançar para o mar, de boca aberta.
(...)	(...)

P/OS – M5-4.º (p. 142)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
A mãe põe um penso sobre a "papoula": assim como um selo numa carta que vai para uma viagem.	A mãe põe um penso sobre a ✂ papoula ✂ , assim como um selo numa carta que vai para uma viagem.
(...)	(...)

P/OS – M3-3.º (p. 42)

Enquadraremos os casos de recorte de palavras/sequências de palavras com função gramatical (P/SPFG) e de palavras/sequências de palavras de conteúdo (P/SPC) nas situações

de *natureza léxico-gramatical*. A nosso ver, a supressão de palavras/seqüências de palavras de conteúdo configura uma redução/contração de frase.

Exemplos:

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Pôs o fato de banho e foi para a praia a correr. (...)	(...) Pôs o fato de banho e foi para a praia (✂) correr. (...)

P/SPFG – M1-3.º (p. 12)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Entretanto, ao aparecer para a colheita, o diabo ficou de tal modo deslumbrado com tanta verdura que logo procurou arranjar maneira de ficar com a melhor parte. Propôs então ao lavrador:	(...) Entretanto, ao aparecer para a colheita, o diabo ficou de tal modo deslumbrado (✂) que logo procurou arranjar maneira de ficar com a melhor parte. Propôs então ao lavrador:
(...)	(...)

P/SPC – M3-4.º (p. 126)

Relativamente às intervenções de *natureza estrutural/formal*, identificaremos como redução/contração de texto (R/CTx.) todas as operações de recorte/supressão de um ou mais parágrafos e como redução/contração de parágrafos (R/CParág.) todas as operações de recorte/supressão de uma ou mais frases de um dado parágrafo.

Exemplos:

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Parou a escutar. O barulho dos passos aproximava-se. Até que viu surgir entre os pinheiros um vulto muito alto que vinha caminhando ao seu encontro.	(...) (✂)
«Será um ladrão?», pensou.	(✂)
(...)	(...)

R/CTx. – M5-4.º (p. 60)

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) A mãe põe um penso sobre a "papoula": assim como um selo numa carta que vai para uma viagem. Ou que já fez a viagem e traz o carimbo.	(...) A mãe põe um penso sobre a (✂)papoula(✂), assim como um selo numa carta que vai para uma viagem. (✂)
(...)	(...)

R/CParág. – M4-3.º (p. 30)

Apresentamos, a seguir, o quadro que utilizaremos para registo das ocorrências deste tipo de operações.

Quadro 18

Quadro para registo de ocorrências das operações de “supressão”

Manual	SUPRESSÕES							Total
	Nat. gráfica	Nat. léxico-gramatical		Nat. estrutural/formal				
	P/OS	P/SPFG	P/SPC	R/CTx.		R/CParág.		
				1-3P	+3P	1-4F	+4F	
...
Total (F)
Total (%)

Procederemos, por fim, já num outro ponto, e com base nos dados recolhidos, à caracterização dos textos adulterados sob o ponto de vista da confluência (convergente/divergente) das práticas de recontextualização, com particular incidência nos procedimentos de adulteração. Será este um momento de reflexão fundamental para retomar e relacionar procedimentos e práticas que nos permitam vislumbrar uma dada conceção de leitura e um determinado perfil de leitor.

CAPÍTULO III

LER NA ESCOLA. DOS TEXTOS À CONSTRUÇÃO DO LEITOR

1. LEITURA(S) DOS MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA. DO PLANO DAS INTENÇÕES AO PLANO DAS CONCRETIZAÇÕES

Entramos neste terceiro capítulo com uma síntese das linhas essenciais sobre as quais se alicerça este trabalho.

Partimos da certeza de que um dos primados da escola é a construção de leitores. Avançamos com o entendimento de que esta o faz recorrendo aos textos que circulam em contextos que lhe são exteriores e utilizando como dispositivos privilegiados para os transportar para o seu meio os manuais escolares. Assim, há um conjunto de textos e de leituras, com origem e proveniência variáveis, que ao serem selecionados e colocados nestes novos suportes de leitura assumem outro fim, outra função. Por essa razão, os manuais são suportes da sua recontextualização. As circunstâncias em que tal ocorre e o uso que lhes é dado fazem destes objetos os principais configuradores do “cânone escolar”.

O modo ou a forma como os textos são recontextualizados, isto é, os procedimentos e operações a que são submetidos, transparece determinada conceção de leitura e de leitor. Daí que não sejam neutras decisões e escolhas relativamente à estruturação dos manuais, aos textos que neles devem figurar, ao estatuto que lhes é atribuído, às formas de enquadramento em que são colocados. Deste modo se formatam modelos de língua, modelos de aula, modelos de leitor. Pode afirmar-se, nesta medida, que os manuais regulam a forma de agir e de atuar dos professores e dos alunos.

Num primeiro momento da análise que se segue, pretendemos ter uma visão do que constitui o plano das intenções que subjaz a cada um dos “projetos editoriais” em estudo. Por outras palavras, entendemos que, antes de descrevermos e caracterizarmos quanto à tipologia, à origem e autoria os textos que compõem a antologia dos manuais e antes de identificarmos e classificarmos os procedimentos de adulteração (transformação, adição, supressão) a que são submetidos, tendo em linha de conta o seu enquadramento e a configuração da sua textura, é importante esmiuçar o que no manual se diz sobre o processo da sua recontextualização.

1.1. SOBRE OS “PROJETOS EDITORIAIS”: O DISCURSO DOS AUTORES

O conhecimento das práticas de recontextualização dos textos nos manuais não se deve cingir, então, ao conhecimento do modo/forma como eles são aí colocados/enquadrados. É

também importante considerar o que os autores dos manuais pensam ou defendem em relação aos procedimentos a adotar em todo este processo.

Ora, esse saber podemos encontrá-lo num espaço em que é a eles que pertence o discurso sobre os seus projetos. Dirigem-no aos professores e/ou aos encarregados de educação e/ou aos alunos, sendo nesse local que defendem pontos de vista, apresentam fundamentos e orientações que os nortearam em termos dos modos de operar. De certa forma, torna-se possível verificar em que contextos ou campos basearam as suas “opções pedagógicas” (cf. Dionísio, 2000: 217).

Localizamos o discurso de que aqui falamos nos “textos de abertura”. É através deles que se começam a evidenciar marcas dos “projetos editoriais”. Referimo-nos, concretamente, ao que neles é referente ao reconhecimento e valor atribuídos aos textos e à leitura, aos critérios de seleção/escolha dos textos e às condições da sua deslocação, de outro modo, às “preocupações” filológicas demonstradas.

Mais relevante se torna este trabalho se pensarmos que está em causa um discurso que é assumido por quem concebe estes recursos e que, atendendo a tal responsabilidade, se vislumbram nesses textos iniciais princípios, critérios, conhecimentos, concepções a ter em consideração nos momentos da análise que se seguem.

Dos dez manuais em estudo, quatro deles não apresentam quaisquer textos introdutórios (M3-3.º; M4-3.º; M2-4.º; M5-4.º). Nos seis restantes, estes textos podem ser identificados através de designações variadas. Surgem umas indicadoras do(s) seu(s) destinatário(s): *Aos colegas* (M1-3.º; M1-4.º); *Aos Professores, Pais e Educadores* (M2-3.º; M3-4.º). Dois destes manuais (M1-3.º e M1-4.º) apresentam, a seguir a um texto dirigido *Aos colegas*, com citações do Programa de Língua Portuguesa, um outro texto, numa outra página, cujo título revela o(s) aspeto(s) aí tratado(s): *Estrutura do Manual*. Só um (M5-3.º) faz figurar no topo de uma página o título *Apresentação*. A página anterior, porém, contém um poema de Luísa Ducla Soares (“Livro”) seguido de uma mensagem dirigida aos alunos, com a intenção expressa de os motivar e de lhes dar conselhos para o novo ano letivo.

“As férias do verão chegaram ao fim. Está na hora de começares a preparar o novo ano escolar. Convém que estejas disposto(a) a trabalhar desde o início das aulas, porque isso vai fazer com que te sintas mais confiante ao longo do ano.

E nunca te esqueças de assistir às aulas com atenção, de participar em todas as tarefas com entusiasmo, de fazer os trabalhos de casa, de rever a matéria dada na escola, de fazer pesquisa pessoal consultando livros, revistas e enciclopédias, etc.

Verás como a Língua Portuguesa pode ser estudada de forma simples e divertida.

Acredita que vale a pena o esforço que vais fazer. O teu futuro depende do modo como encarares esta fase da tua vida.

Bom trabalho!”

M5-3.º (p. 2)

Quatro dos manuais ainda não mencionados (M3-3.º; M4-3.º; M2-4.º; M5-4.º) apresentam à partida o *Índice*, sendo que num deles (M3-3.º) este componente aparece com a designação *Auxiliar de Planificação Mensal*. Só num caso (M4-4.º) é que os “textos de abertura” surgem sem título, destacados em duas caixas de texto. O leitor toma contacto, primeiramente, com um pequeno texto à cabeça de uma página cujo conteúdo se revela centrado numa conceção da aula de Língua Portuguesa.

“(…) Este manual reforça a dimensão da aula de Língua Portuguesa como espaço e tempo para descobrir, utilizar e fruir da língua em que os alunos pensam e falam. (…)” (M4-4.º, p. 2)

Na página seguinte, o segundo texto remete para a estrutura do manual. Inicia-se com a frase “O manual está dividido em **dez unidades**”.

“O manual está dividido em dez unidades. Em cada uma delas estão contemplados os quatro domínios em que se exerce a atividade linguística. (…)” (M4-4.º, p. 3)

Evidencia-se uma relação entre estes dois discursos. É demonstrada a intenção de aliar a teoria à prática, numa perspetiva de operacionalização fundamentada. Neste mesmo manual destaca-se, por ser o único a fazê-lo, a apresentação de um *Guião de observação do manual*. O seu conteúdo, com orientações e perguntas que remetem para as suas várias partes e rubricas, possibilita, sem dúvida, um melhor entendimento das linhas de força que estiveram subjacentes à sua conceção.

Ressalve-se que, apesar de nem todos os manuais apresentarem “textos de abertura”, o mesmo não acontece com o “Índice”. Todos eles o possuem, ainda que em diferentes posições e/ou com diferentes designações. Dois dos manuais (M2-3.º e M3-4.º) misturam-no com uma proposta de planificação ao nível dos “conteúdos” e de “atividades transversais” e identificam-no como *Programação*. Outros (M1-3.º e M1-4.º), dividindo os índices em trimestres, repetem-nos ao longo do manual sob a designação “Plano trimestral da atividade pedagógica” (por exemplo,

“até ao Natal”, “até à Páscoa”, “até às férias”). Apenas num caso (M2-4.º) são apresentadas ao longo do manual planificações mensais com orientações relativas a “temas/conteúdos”, a “competências essenciais”, a “competências transversais”, “a processos de operacionalização”, a “metodologias de avaliação”, à “área de projeto”, ao “estudo acompanhado” e a “cidadania/formação cívica”.

1.1.1. A PRIMAZIA DOS TEXTOS E DA LEITURA

Na aula de Português/Língua Portuguesa, a língua constitui o objeto e o objetivo. Assim sendo, o objetivo primário desta aula é a *sensibilização à língua*. Perspetiva-se aqui a reflexão sobre a linguagem (consciência metalinguística) e o desenvolvimento das competências comunicativas (domínios em que a linguagem se exerce), estando, ainda, subjacentes objetivos atitudinais e cognitivos.

De facto, no espaço reservado ao seu ensino e aprendizagem deve promover-se o desenvolvimento e a instalação de competências que conduzam a uma efetiva educação linguística e literária em contexto escolar.

O que diferencia esta aula do restante currículo é o facto de a língua ser aí a própria realidade a ser estudada (a língua *flete-se sobre si própria*), enquanto nas outras disciplinas a língua é um mero meio que dá acesso à realidade. Constitui, por isso, um meio para atingir um fim.

Tendo como referência esta conceção de aula de Português/Língua Portuguesa, a análise do conteúdo dos “textos de abertura” dos manuais que os apresentam permite algumas considerações e inferências relevantes. Desde logo, o privilégio concedido aos textos e à leitura, verificável através da importância, do espaço e lugar de destaque que lhes são concedidos. Em alguns dos manuais, este tratamento é exclusivo da leitura, não chegando a ser focados outros domínios. Noutros, porém, entre todos os domínios focados, é-lhe apenas dado maior destaque.

Com efeito, se considerarmos, em primeiro lugar, a natureza das referências feitas, encontramos afirmações variadas. Os manuais M1-3.º e M1-4.º destacam do Programa de Língua Portuguesa o seguinte:

“A Comunicação Escrita torna necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura. É preciso que esta prática esteja associada a situações de prazer, de reforço e de autoconfiança.” (M1-3.º e M1-4.º)

São os únicos que referem expressamente o Programa de Língua Portuguesa como documento orientador das escolhas e opções dos seus autores. Neles não é perceptível a intenção de destacar ou valorizar a leitura em relação aos outros domínios. Além de serem mencionadas as várias dimensões em que se faz uso da língua, é reforçado um princípio do Programa, o de as trabalhar de forma “integrada”.

“Este manual cumpre o Programa de Língua Portuguesa do 1.º ciclo, apresentando os três blocos programáticos – a Comunicação Oral, a Comunicação Escrita e o Funcionamento da Língua – pressupondo ainda, uma prática integrada dos três blocos.” (M1-3.º e M1-4.º)

Sucedem-se citações desse texto oficial relativas a cada um dos blocos indicados. Convém salientar, contudo, que as citações não são integrais, sendo apresentada uma montagem que foca ou destaca alguns aspetos do Programa em detrimento de outros. Deste modo se dá forma à “perspetiva pedagógica” adotada, que também se pode considerar adaptada. Os autores dos manuais em causa assumem-no na indicação da fonte das suas citações: *in Programa de Língua Portuguesa (adaptado)*.

Pelo que vemos, é relativo o papel de subordinação que a hierarquia das orientações pedagógicas oficiais impõe. Enquanto dispositivo de mediação, “texto de referência primária ao nível da prática pedagógica” (Dionísio, 2000: 129), o manual escolar, ao recontextualizar esse discurso, enfraquece essa regulação.

No manual M2-3.º, esta valorização/importância é demonstrada através da intenção que subjaz à proposta de uma rubrica só de leitura (“Lendas e Tradições”) e à escolha de um dos autores dos seus textos.

“No final de cada unidade temática é igualmente tratada uma história de tradição oral – LENDAS E TRADIÇÕES –, cuja proposta de trabalho assenta numa metodologia aberta, diferente dos restantes textos, proporcionando alguns momentos de magia. Ao prendermos a atenção dos alunos, suscitamos a sua curiosidade, estimulamos a sua imaginação e, de uma forma divertida, incentivamos o gosto pela leitura.” (M2-3.º)

“Gostaríamos de salientar e agradecer a participação neste projeto da conceituada escritora infantojuvenil Luísa Ducla Soares, que escreveu textos inéditos para a abertura das unidades temáticas, enriquecendo este instrumento de trabalho com a sua criatividade, ritmo e sensibilidade – que certamente farão as delícias das nossas crianças.” (M2-3.º)

No conjunto dos manuais do 3.º ano, é no manual M5-3.º que é mais evidente a valorização dos textos e da leitura. Este manual começa por apresentar o poema “Livro”, de Luísa Ducla Soares, como forma de sensibilização para o reconhecimento da sua importância e função. Segue-se, depois, um pequeno texto dirigido aos alunos onde, entre outros conselhos sobre a importância da escola e de estudar a Língua Portuguesa, é dito:

“Nunca te esqueças de (...) fazer pesquisa pessoal consultando livros, revistas e enciclopédias, etc.” (M5-3.º)

Na página ao lado, surge um outro texto intitulado “Apresentação”. Aí encontramos, essencialmente, informações relativas à estrutura do manual e à leitura. Das afirmações proferidas, destacamos:

“É importante não perdermos o hábito de contar e ouvir histórias... conversarmos sobre elas... refletimos...” (M5-3.º)

“LER é sabermos entender um texto, captarmos a mensagem do autor. E sermos capazes de emitir um juízo sobre ele.” (M5-3.º)

O manual M3-4.º, da mesma editora e projeto do manual M2-3.º, demonstra valorizar os textos e a leitura quando opta por oferecer aos alunos um “Caderno de Biografias” e convida dois escritores conceituados para a escrita de textos inéditos.

“Como complemento ao Manual, é oferecido ao aluno um Caderno de Biografias – levando-o, de uma forma interativa, a conhecer alguns dos nossos escritores infantojuvenis (...).” (M3-4.º)

“Gostaríamos de salientar e agradecer a participação de dois conceituados escritores – Álvaro Magalhães e Luísa Ducla Soares – que escreveram, cada um, nove textos inéditos para a abertura das unidades temáticas, enriquecendo este instrumento de trabalho com a sua notável criatividade, ritmo e sensibilidade, que certamente farão as delícias dos nossos alunos, abrindo-lhes horizontes para o gosto pela leitura e pela escrita.” (M3-4.º)

De todos os manuais analisados, o manual M4-4.º é o único em que é explicitamente assumida a importância de serem trabalhos “os quatro domínios em que se exerce a atividade linguística”. O que se vê desde logo nas designações atribuídas às várias rubricas: *Gosto de ouvir/Gosto de falar; Gosto de ler; Palavra a palavra; A propósito; Gosto de escrever*. Por essa

razão os contempla em todas as unidades que propõe. Relativamente ao valor que atribuí aos textos e à leitura, apontamos uma rubrica em que surgem propostas de leitura de textos, porque possibilitadores da ampliação de conhecimentos:

“Na rubrica **“A propósito”**, pretende-se ampliar conhecimentos, estimular as curiosidades de criança, abrindo portas a pequenos projetos que a levem a querer saber mais.” (M4-4.º)

Procuramos agora compreender o valor e a importância atribuídos aos textos e à leitura pelas referências relativamente ao lugar e espaço que lhes são concedidos.

A este nível, podemos concluir que nos manuais em estudo tudo é proposto a partir dos “textos”. Tal é verificável, por exemplo, através do tipo e número de rubricas sugeridas a seu propósito ou em seu torno. Alguns manuais reconhecem-lhes declaradamente esse estatuto de recurso central.

“Todos os textos apresentam uma situação de pré-leitura – ANTES DO TEXTO (...); De seguida, a rubrica DENTRO DO TEXTO apresenta o texto propriamente dito (...); Por último, a rubrica ALÉM DO TEXTO permite ao aluno refletir e emitir juízos de valor sobre os conteúdos tratados (...).” (M2-3.º)

“Cada bloco, pensado para uma quinzena, abre com um texto (história ou poesia) que o(a) professor(a) te vai ler.” (M5-3.º)

“Todos os textos são trabalhados em três rubricas principais, ao longo de quatro páginas.” (M3-4.º)

“Os textos são sempre o ponto de partida para **atividades de leitura** e de **compreensão**.” (M4-4.º)

Uma nota final para os títulos, para as ilustrações e para as referências e inscrições relacionadas com a leitura e com os textos, algumas com intuítos comerciais e publicitários, que surgem nas capas dos manuais. Confronte-se, a este propósito, o quadro seguinte, onde o símbolo (√) representa a presença de marcas e o símbolo (∅) representa a sua ausência.

Quadro 19
Marcas de valorização dos textos e da leitura nas capas dos manuais

Capas	Manuais									
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º
Título	∅	∅	√	∅	∅	∅	√	∅	∅	∅
Ilustração	√	∅	∅	√	∅	√	√	√	√	√
Outras inscrições	∅	√	∅	∅	∅	√	∅	√	∅	∅

Apenas dois manuais da mesma coleção assumem a valorização da leitura no título: “As Leituras do João” (M3-3.º e M2-4.º). É ao nível das ilustrações das capas que se regista um maior número de marcas. Com efeito, em quase todos os manuais surgem aí representações de livros. Há um manual que o faz de forma diferente, recorrendo a expressões (“Era uma vez...”), palavras relacionadas com a poesia (acróstico) e excertos de poemas (“Verdes são os campos...”), para criar expectativa em relação ao seu conteúdo. Assim nos parece ser esta uma forma inicial de mostrar o tipo de textos que neste projeto são valorizados e, desta forma, também se inferem critérios tidos em conta no processo da sua seleção (cf. M4-4.º). Relativamente a “Outras inscrições”, as situações registadas parecem cingir-se a preocupações de divulgação e de venda. Alguns destes elementos mostram-se, contudo, reveladores da valorização concedida aos textos e à leitura. Constituem exemplos dessas referências:

“Incluí textos inéditos de Luísa Ducla Soares.” (M2-3.º)

“Inclui textos inéditos de Alexandre Honrado.” (M1-4.º)

“Inclui textos inéditos de Álvaro Magalhães e Luísa Ducla Soares”; “Oferta ao Aluno. Caderno de Biografias”; “Oferta ao Aluno. Dicionário Multimédia de Língua Portuguesa.” (M3-4.º)

Afirmamos, face ao exposto, que no plano das intenções que subjazem a cada “projeto editorial” a leitura é uma competência a desenvolver prioritariamente e que os textos constituem o meio privilegiado para atingir esse fim. Todas as restantes competências são trabalhadas a partir ou na sequência da leitura dos textos.

1.1.2. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS TEXTOS

Uma vez atestado o primado dos textos e da leitura nos manuais em análise, passamos agora à busca dos fundamentos e dos critérios tidos como referência para a sua seleção.

O trabalho de observação que empreendemos conduziu-nos a dois níveis de análise. Um mais genérico, em que percebemos a escassez de dados relativamente à explicitação dos princípios que orientaram a “delimitação” dos textos que compõem cada antologia. Com efeito, em apenas quatro dos seis manuais com “textos de abertura” (lembramos que se encontram dez em análise) é notada a sua presença. Além disso, as referências, raras e esporádicas, nem sempre surgem com a intenção clara de justificar essas escolhas. Algumas parecem ser meras estratégias comerciais, uma espécie de bônus ou compensação, que faz desse projeto um

produto melhor do que os outros que circulam no “mercado editorial” (cf., também, inscrições “propagandísticas” nas capas dos manuais).

Destas observações decorre um nível de análise mais específico atinente à possibilidade de consideração de categorias para classificar os critérios focados. Não obstante a falta de ocorrências neste âmbito, podemos, ainda assim, ver justificadas as escolhas dos textos com base:

i) na estruturação temática dos manuais;

“(…) as propostas de trabalho, quer dos manuais, quer das fichas, têm por base dez unidades temáticas, comuns a todo o projeto, promovendo assim uma efetiva interdisciplinaridade.

Organizado em torno destes temas transversais, o manual de Língua Portuguesa apresenta uma estrutura e propõe um «caminho pedagógico» próprios.” (M2-3.º)

“(…) as propostas de trabalho, quer dos manuais, quer das fichas, têm por base nove unidades temáticas, comuns a todo o projeto, promovendo uma efetiva interdisciplinaridade.

Organizado em torno de nove temas transversais, o Manual de Língua Portuguesa apresenta uma estrutura e propõe um caminho pedagógico próprios.” (M3-4.º)

ii) no campo de origem / autoria dos textos;

“Gostaríamos de salientar e agradecer a participação neste projeto da conceituada escritora infantojuvenil Luísa Ducla Soares, que escreveu textos inéditos para a abertura das unidades temáticas (…).” (M2-3.º)

“Gostaríamos de salientar e agradecer a participação de dois conceituados escritores – Álvaro Magalhães e Luísa Ducla Soares – que escreveram, cada um, nove textos inéditos para a abertura das unidades temáticas (…).” (M3-4.º)

“Os **textos** são diversificados, mas na sua topologia situam-se, preferencialmente, na área da **literatura para a infância**, o que permite um trabalho com base em suportes de qualidade estética e formal.” (M4-4.º)

iii) na tipologia;

“ALÉM DO TEXTO – conduz o aluno a exercícios que extrapolam o sentido do texto sendo apresentado, logo de seguida, um novo texto – RELACIONAR TEXTOS –, preferencialmente num registo diferente do primeiro, permitindo-lhe estabelecer comparações, identificando semelhanças e diferenças e, ao mesmo

tempo, tomar contacto com diversas formas de comunicação: banda desenhada; pintura; programas; horários, etc.” (M3-4.º)

“Contacto com tipologias de texto diversificadas (...).” (M4-4.º)

iv) nas características (linguísticas, estruturais, ...) dos textos;

“Iniciámos o manual com textos muito simples, embora variados, aumentando o grau de dificuldade com o passar das unidades.” (M5-3.º)

“No final de cada unidade, um texto maior, um pouco mais complexo.” (M5-3.º)

Não pondo em causa a legitimidade dos critérios de seleção adotados, inquieta-nos, na interpretação dos dados recolhidos, o que fica por justificar/fundamentar relativamente a esta questão. Reparámos, na verdade, que apesar de os textos e a leitura ocuparem um lugar central nestes suportes não é visível uma intenção declarada de explicitar perspetivas e conhecimentos respeitantes, por exemplo, às características dos textos e dos leitores ou às finalidades do ensino da leitura na escola, que devem nortear e sustentar um trabalho sério e pedagogicamente válido.

Que poder/legitimidade detêm os autores dos manuais para se permitirem optar pela não explicitação das suas escolhas? Estando em análise os dez manuais mais adotados, será válido concluir que os professores confiam cegamente no que os seus autores propõem, como se o simples ato de inscrever “coisas” neles as torne verdades inquestionáveis? O que leva os professores a adotarem manuais que não fundamentam as suas escolhas, que não explicitam os seus entendimentos relativamente a conceções de ensino e de aprendizagem? Afinal, os manuais recontextualizam as orientações oficiais ou assumem deliberadamente a função de referências primeiras para a regulação do ensino?

Efetivamente, se logo na introdução uns asseguram

“Este manual cumpre o programa de Língua Portuguesa do 1.º ciclo.” (M1-3.º)

outros, no entanto, afirmam

“O manual de Língua Portuguesa apresenta uma estrutura e propõe um «caminho pedagógico» próprios.” (M2-3.º)

1.1.3. CONDIÇÕES DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS: INDÍCIOS DE “PREOCUPAÇÕES” FILOLÓGICAS

Vimos já que para os textos circularem na escola é inevitável a sua envolvimento num processo de reprodução e que isso implica o cumprimento de determinadas condições e a adoção de determinadas formas de proceder, sob pena de poderem ocorrer falhas que os deturpem. A importância que esta instituição atribui aos textos na formação de leitores leva-nos a querer perceber se há e quais são os cuidados demonstrados na sua transmissão.

Assim, no plano das intenções dos manuais em estudo, as “precauções filológicas” inerentes à circulação dos textos não parecem merecer preocupação. Nada aponta, por exemplo, para o respeito pela sua integralidade; para o ato de recorte/limitação de um texto (excerto) dentro da obra integral; para as modificações inevitáveis e para as consequências que isso pode acarretar em termos do seu enquadramento num novo suporte; para a indicação das fontes; para o tipo de adaptações realizadas, etc.

Embora não seja evidente estarem em causa “precauções filológicas”, dois manuais (M2-3.º e M3-4.º) optam por recorrer a alguns “textos inéditos” na composição das suas antologias. Tratando-se de pedidos especiais da editora aos escritores, é pouco provável que estes textos cheguem a entrar num sistema de reprodução, não estando, por isso, sujeitos a procedimentos de adulteração.

Alguns manuais, muito embora não façam referência a este aspeto nos “textos de abertura”, demonstram reconhecimento pelas fontes dos textos quando indicam nos seus índices não apenas os seus títulos, mas também o nome dos respetivos autores (M4-3.º; M4-4.º e M5-4.º).

Outros, reconhecendo como importante para o desenvolvimento da competência leitora e literária o conhecimento dos autores dos textos e das suas obras, facultam aos alunos um “Caderno de Biografias” (M3-4.º) e uma “Galeria de Autores” (M4-4.º).

Ainda a este respeito, destacamos, por fim, o manual M4-4.º pelas preocupações que demonstra relativamente à recontextualização dos textos no “Guião de observação do manual”, que apresenta a seguir aos “textos de abertura”. Aí podemos encontrar perguntas que evidenciam tratar-se de um projeto que mostra, à partida, não ser indiferente a preocupações de ordem filológica.

“Que título tem o texto da página...?”

Quem é o seu autor?

De que obra foi retirado esse texto?”

1.2. CONTRIBUTOS PARA A SEDIMENTAÇÃO DE UM CÂNONE

Será inerente à “pedagogia da leitura” a existência de um cânone sedimentado ou é da construção de uma “pedagogia da leitura” que pode decorrer a sedimentação de um cânone?

Esta interpelação implica retomar propósitos e finalidades da escola, por um lado, e o seu cumprimento através das práticas pedagógicas, por outro. Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (1988), vai-se à escola com a finalidade básica de aprender a “ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade” (p.64). Na prática, vemos essa finalidade ser cumprida por recurso a determinados textos, objetos que, pela sua natureza (“registos verbais da cultura”), “remetem os alunos-leitores para determinados referenciais, dando origem a espaços discursivos específicos em sala de aula e/ou fora dela” (*idem*: 65).

Então, nem todos os textos são tidos como válidos e legítimos para servirem esse fim. O trabalho de mediação que é feito para proporcionar o contacto dos alunos com os textos implica delinear previamente objetivos e pensar escolhas. Afigura-se grande a responsabilidade da escola e dos professores neste âmbito, já que “as crianças tendem a assimilar como verdades os referenciais dos textos aos quais são expostas” (*idem: ibidem*).

Enquanto suportes de leitura e recursos de ensino e aprendizagem privilegiados em contexto escolar, os manuais exercem neste processo função relevante:

“they signify – through their content *and* form – particular constructions of reality, particular ways of selecting and organizing that vast universe of possible knowledge. They embody (...) someone’s selection, someone’s vision of legitimate knowledge and culture” (Apple & Christian-Smith, 1991: 3, 4).

Daí que os consideremos uma referência importante quando está em causa a possibilidade de sedimentação de um cânone, isto é, de delimitação de um conjunto de textos reconhecidos como adequados para a formação e para a educação de leitores.

1.2.1. OS TEXTOS E AS FINALIDADES DA LEITURA

Neste ponto, fazemos incidir a nossa análise num dos componentes principais dos manuais – os textos. Procederemos à sua caracterização quanto ao número, à função e à tipologia.

A delimitação do nosso *corpus* levou-nos a começar por identificar e classificar os textos mediante as funções por eles desempenhadas em cada manual. Chegamos, assim, à caracterização de três grupos distintos: *textos primários*; *textos secundários*; *outros textos* (cf. diferenças apresentadas no capítulo II, ponto 2.2.1.1.). Esta distribuição, representada a seguir no quadro 20, permitiu-nos tecer várias considerações. O facto de quase todos os manuais adotados no 3.º e no 4.º ano pertencerem à mesma editora/coleção (cf. M1-3.º e M1-4.º; M2-3.º e M3-4.º; M3-3.º e M2-4.º; M4-3.º e M5-4.º) possibilitou-nos, também, a identificação daquilo que consideramos ser a afirmação de marcas desses projetos. Tornaram-se, assim, visíveis aproximações e demarcações que põem a descoberto opções e entendimentos.

Quadro 20
Distribuição dos textos nos manuais

Manuais Textos	M1-3.º		M2-3.º		M3-3.º		M4-3.º		M5-3.º		M1-4.º		M2-4.º		M3-4.º		M4-4.º		M5-4.º		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Prim.	43		30		64		69		95		35		55		29		29		70		519	
		37,1%		38,0%		37,6%		95,8%		88,8%		48,6%		34,4%		28,7%		52,7%		92,1%		51,5%
Secund.	8		21		0		0		0		3		0		44		9		0		85	
		6,9%		26,6%		0,0%		0,0%		0,0%		4,2%		0,0%		43,6%		16,4%		0,0%		8,4%
Outros	65		28		106		3		12		34		105		28		17		6		404	
		56,0%		35,4%		62,4%		4,2%		11,2%		47,2%		65,6%		27,7%		30,9%		7,9%		40,1%
TOTAL	116		79		170		72		107		72		160		101		55		76		1008	
		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%

Os valores registados no quadro anterior abrangem a totalidade dos textos que cada manual escolar em análise contém. Realçamos, à partida, o facto de os manuais do 3.º ano, no seu conjunto, possuírem um número de textos mais expressivo do que os do 4.º ano. Algo que também pode ser notado, individualmente, entre os manuais de 3.º e 4.º ano que pertencem à mesma editora (M1-3.º e M1-4.º; M3-3.º e M2-4.º), excetuando-se aqui os casos dos manuais M2-3.º e M3-4.º, M4-3.º e M5-4.º.

Uma das razões para o aumento verificado entre os manuais M2-3.º e M3-4.º é a proposta da rubrica “relacionar textos”, no manual do 4.º ano, onde são apresentados textos para estabelecimento de comparações, segundo os autores, “num registo diferente” dos textos primários, os que são seguidos de “um conjunto diversificado de questões que favorecem a apropriação do sentido do mesmo” (cf. texto de abertura do manual M3-4.º).

À parte a situação destes manuais, a diferença entre estes dois anos de escolaridade justificar-se-á pelo aumento da dimensão dos textos no último ano do 1.º ciclo do Ensino Básico e, assim sendo, pela redução do número de textos propostos para leitura. Repare-se que o

mesmo pode ser constatado se atentarmos somente nos valores obtidos ao nível dos textos primários, os textos que são “núcleo de atividades” e que nos manuais ocupam um lugar cimeiro. Excluem-se desta observação os manuais M4-3.º e M5-4.º, por apresentarem praticamente o mesmo número total de textos. Destinam-lhes o mesmo espaço (uma página) e o mesmo número de páginas. Não obstante, é de salientar que as manchas gráficas dos textos no manual do 4.º ano são de maior dimensão e que para as ilustrações é reservado um espaço mais reduzido, verificando-se o oposto no manual do 3.º ano: manchas gráficas dos textos mais pequenas e ilustrações mais alargadas.

Deste modo nos parece estar a ser demonstrada a intenção de fazer cumprir as orientações dos programas de ensino em vigor aquando da conceção destes manuais. Nestes documentos refere-se que, para “desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura”, é importante “ouvir ler e ler narrativas e poemas de extensão e de complexidade progressivamente alargadas” (OCPEB – 1.º Ciclo, 2004: 155).

Alguns manuais apresentam um elevado número de textos na categoria “Outros”, o que faz com que se demarquem em relação aos restantes quando se considera o total dos textos. Verificámo-lo, por ordem decrescente de valores, nos manuais M3-3.º e M2-4.º, M1-3.º e M1-4.º, M2-3.º e M3-4.º. Neles, para além dos textos primários e secundários, são apresentados pequenos textos avulsos, isto é, textos que gravitam em torno dos textos centrais, nem sempre com um fim explícito. Constituem exemplos com representação bastante expressiva as produções com origem na Tradição Oral (provérbios, adivinhas, trava-línguas, ...). Como se pode perceber nos casos apontados, esta é uma estratégia comum entre manuais da mesma editora, não sendo, no entanto, extensível aos restantes. Esses optam por um número mais reduzido de textos. Trata-se de textos (essencialmente os primários) mais extensos e para os quais são propostas “atividades de leitura e de compreensão” (M4-4.º) ou um “questionário”. Demarca-se pelo menor número de textos o manual M4-4.º. Nele quase todos os textos são o recurso por excelência para trabalhar os vários domínios da língua em espaços/rubricas próprios.

Os manuais em que não se regista a ocorrência de textos secundários (M3-3.º; M4-3.º; M5-3.º; M2-4.º; M5-4.º) são compostos, essencialmente, por textos primários. Ao contrário dos restantes, não propõem nenhuma das rubricas que nos levaram à identificação de “textos secundários” e de “Outros” textos. A título ilustrativo focamos, ao nível dos textos secundários, a ausência de momentos de avaliação, por outras palavras, de atividades que “promovam uma reflexão sobre conhecimentos adquiridos”, que “permitam ultrapassar lacunas e dificuldades e devolvam à criança segurança no trabalho escolar” (M4-4.º).

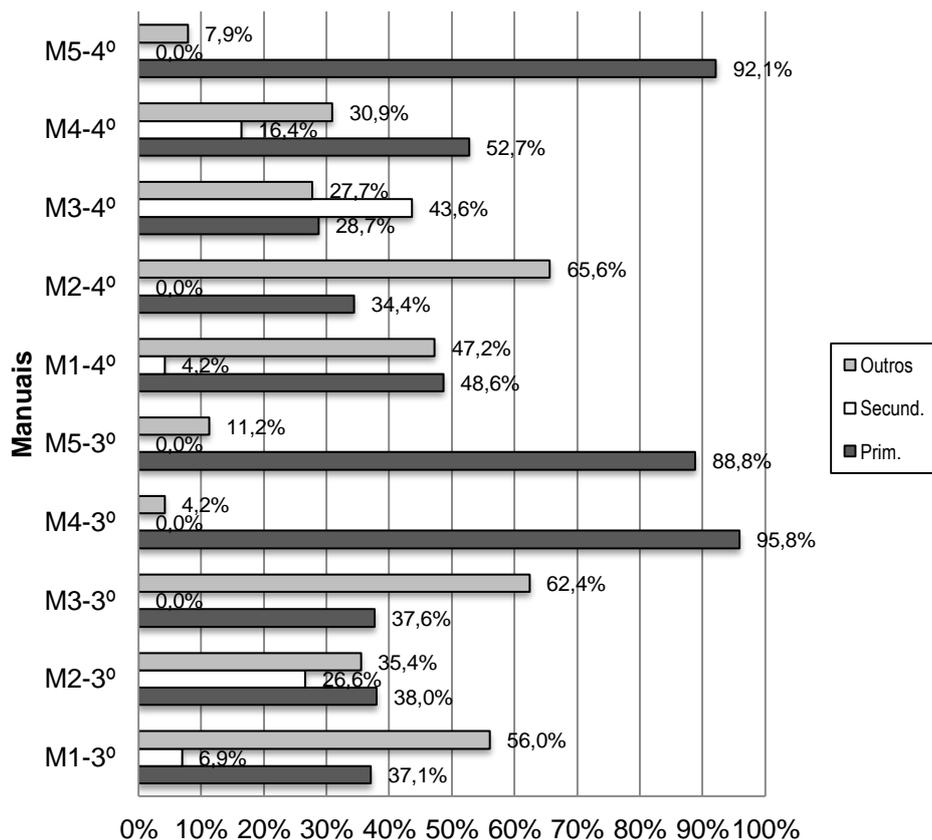


Gráfico 1
Funções dos textos nos manuais

Passamos agora à caracterização dos textos, tendo como referência a sua tipologia. Este é um momento de análise importante para saber que objetos de leitura marcam presença na formação de leitores e, em simultâneo, inferir intencionalidades (e fins) que subjazem à sua utilização.

Segundo Fonseca (1994), “todos os tipos de discurso têm o seu lugar na aula de língua materna” (p. 114). Assente neste princípio, este espaço especializado de circulação de textos e de aprendizagem de formas de os ler permite ao aluno o convívio com tipologias textuais diversas.

Uma vez analisados os manuais com base nas categorias definidas, detivemo-nos, essencialmente, nos valores totais obtidos em cada uma delas, com o intuito de ter uma visão global da distribuição dos textos nestes objetos.

No gráfico 2, representamos o produto desse trabalho. Da sua leitura sobressai a percepção de que na prática há tipos de texto tidos como maiores na formação de leitores. A disparidade dos valores registados conduziu-nos à consideração de dois grupos. Tendo como referência “finalidades básicas” da leitura (Sim-Sim; Duarte & Ferraz, 1997), apontamos um, que abrange a quase totalidade dos textos (92,8%), com feição predominantemente “recreativa” e

outro (7,3%), de cariz utilitário (“leitura para fins informativos”), cujas ocorrências são, em alguns casos, únicas. Entre os primeiros encontram-se os “narrativos”, os que constituem “património literário oral”, os “poéticos”, os “dramáticos” e a banda desenhada. Realçamos relativamente a estes a expressiva percentagem dos textos “narrativos” e as baixas percentagens dos textos dramáticos e da banda desenhada, que raramente aparecem. Entre os segundos figuram os textos “informativos”, os “instrucionais” e “outros” (por exemplo, programação de TV ou outra, cartazes publicitários, folhetos). Relativamente a estes, destaca-se o facto de a percentagem total apontada ser referente, quase exclusivamente, aos textos “informativos”.

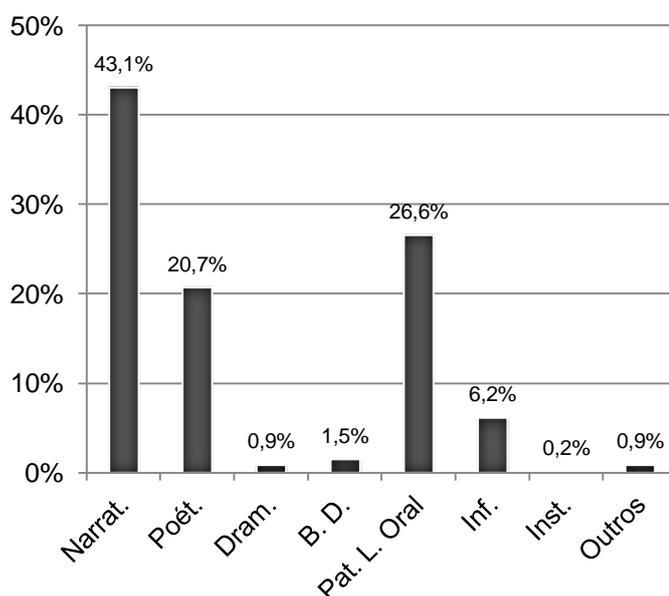


Gráfico 2
Distribuição das tipologias textuais nos manuais (%)

Notámos, assim, ser evidente o consenso relativamente ao privilégio concedido aos textos para “recreação” (essencialmente os “narrativos”, os que fazem parte do “património literário oral” e os “poéticos”), em detrimento dos textos para “recolha de informação” e para a sua subsequente transformação em conhecimento (cf. Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Se atendermos à posição/função dos textos nos manuais, isto é, à importância que nesses lugares lhes é atribuída (cf. gráfico 3), nomeadamente ao nível do tipo de enquadramento ou das atividades que sobre ou a partir deles são propostas, vislumbramos opções claras no que toca à escolha dos textos aos quais se reconhece legitimidade para constituir a base sobre a qual se estrutura toda a aula de língua materna. Podemos destacar, pelo lugar central que ocupam (por isso, também, designados como textos primários), os textos “narrativos” e, mesmo que em percentagem bastante menor, os textos “poéticos”. Ao nível dos textos secundários,

continuam a privilegiar-se, por ordem decrescente de importância atribuída, os “narrativos”, os “poéticos” e os “informativos”. Ao nível dos “outros” textos, para os quais não são propostas atividades, distinguem-se os que fazem parte do “património literário oral” (provérbios, adivinhas, trava-línguas, ...). São textos de dimensão bastante reduzida, colocados em alguns manuais em grande número. Não obstante a elevada percentagem verificada, encontram-se no grupo de textos a que se atribui menor atenção, no sentido em que a sua abordagem ou apropriação é menos regulada. Nada é solicitado sobre ou a partir da sua leitura. Em nenhum manual surgem como textos primários.

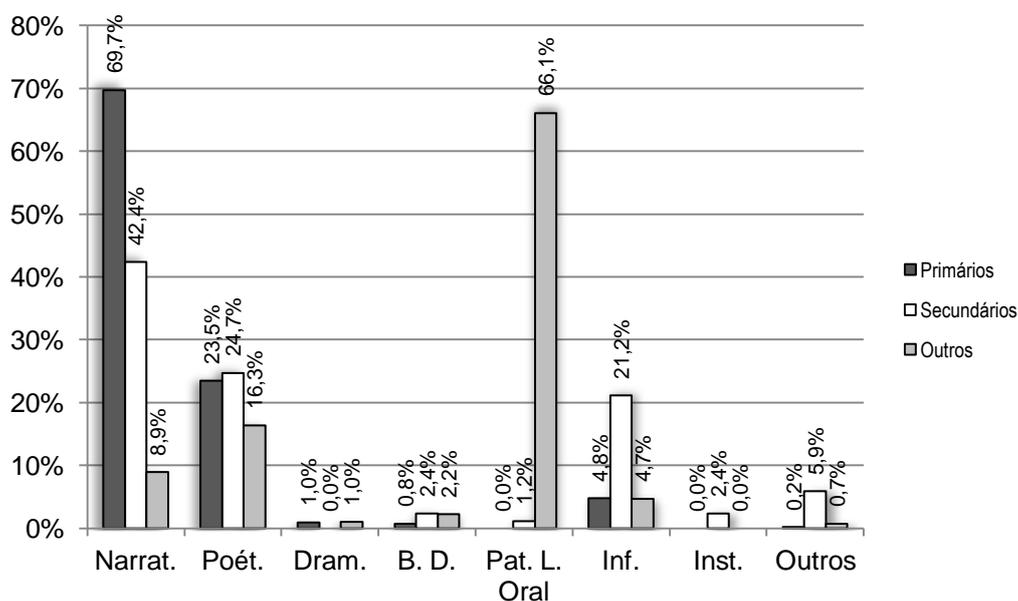


Gráfico 3
Distribuição dos tipos de texto nos manuais de acordo com a sua função (%)

1.2.2. ORIGEM E AUTORIA DOS TEXTOS

1.2.2.1. OS AUTORES E AS OBRAS: COMUNIDADES EXEMPLARES

Depois de verificada a distribuição das tipologias textuais nos manuais, nesta fase damos conta das escolhas feitas ao nível dos autores e das obras.

Começámos por listar os seus nomes e, de seguida, procedemos ao registo das frequências das citações realizadas e da sua distribuição pelos manuais. Para o efeito, considerámos todos os textos em que essa informação é apresentada. Constatámos que este critério abrangia quase exclusivamente os textos com maior representatividade: os “narrativos” e os “poéticos”.

Por pretendermos aferir contributos para a sedimentação de um “cânone escolar”, excluímos os autores e as obras respeitantes aos textos de vertente funcional (“informativos” e “instrucionais”) e os casos em que as referências não fossem claras ou levantassem dúvidas relativamente à sua identificação/estatuto. Assim, pusemos de parte todas as situações que se limitassem a indicar como fonte endereços eletrónicos, o autor do manual ou que indicassem “autor desconhecido”; “Lenda popular”; “Lenda Tradicional”; “Os autores”; “Popular”; “Vários”; “Tradicional”; “Tradução”; “Adaptação de...”, “Baseado em...”. Realçamos, neste âmbito, ocorrências verificadas num dos manuais (M1-3.º) por as entendermos como uma marca daquele projeto. Com efeito, nele é expressivo o número de textos (11) produzidos pelos seus próprios autores.

Atentámos, primeiramente, nos autores dos textos e chegámos ao quadro 3, no anexo II. Surgem aí as frequências com que são citados em cada manual e na globalidade e o número de manuais em que são citados. Além disso, tornou-se também possível reparar, a partir da representatividade verificada, na sua maior/menor diversidade em cada um e no conjunto dos suportes de leitura em análise.

Os dados recolhidos conduziram-nos a listagens diferentes e a um total de 201 autores/escritores. Um grupo destaca-se pela elevada percentagem que apresenta (74%) e é constituído pelos que são citados num único manual. Entre estes encontram-se muitos autores pouco conhecidos ou divulgados, alguns com produção cuja qualidade se mostra frágil. Aos citados em dois manuais e em mais de dois manuais correspondem, como se pode depreender, percentagens significativamente menores que a anterior (12% e 14%, respetivamente).

No quadro 21, a seguir, constam os autores citados em mais de dois manuais. Através dele, apercebemo-nos, ainda, que estes são também citados mais vezes. Neste grupo (29 autores), quase todos portugueses, dezanove são citados entre três e dez vezes. Os restantes mais de dez, sendo que um deles (Luísa Ducla Soares) chega às cinquenta citações distribuídas pelo total dos manuais. De notar aqui que, em dois manuais (M2-3.º e M3-4.º), esta autora apresenta um grande número de textos inéditos, trabalho resultante de um convite que lhe foi dirigido pelos responsáveis dos projetos mencionados.

Os dados recolhidos levam-nos a afirmar que, em alguns manuais, o elevado número de citações de um leque reduzido de autores poderá ser traduzível na imposição(?) de um estilo de escrita, de temas e vocabulário, de géneros ou até de estruturas textuais. Além do caso já referido, apontamos, também, outros com dez ou mais citações: José Jorge Letria (M5-3.º), Maria Isabel de Mendonça Soares (M4-3.º), António Mota (M3-3.º) e Álvaro Magalhães (M3-4.º).

A seleção das obras de onde são retirados os textos é, como vemos, um processo de “legitimidade”. Há um quadro de referências que permitem a delimitação “daquilo que se considera valioso o suficiente para ser transmitido às próximas gerações de leitores” (Cosson, 2009: 43). Assim, não se pode concluir que este processo seja desprovido de intencionalidade. Os autores e as obras selecionados refletem determinadas concepções, sendo usados como meios ou pretextos de legitimação do que deve ser ensinado e transmitido na escola. Daí que uns sejam preferidos e outros preteridos.

Quadro 21
Autores citados em mais de dois manuais

Autores/Escritores	N.º de citações por manual										Tot. cit.	N.º man.
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º		
Luísa Ducla Soares	1	11	3	5	5	1	3	12	3	6	50	10
Matilde Rosa Araújo	2	2	2	4	1		4	2	2	4	23	9
José Jorge Letria		1		4	10	3	3	2	7	2	32	8
Sophia de Mello Breyner Andresen	3		5	3		5	4	1	5	2	28	8
António Torrado		4	2	3		1	1	3		4	18	7
Maria Alberta Menéres	1		1	1	1	3	2		1		10	7
Maria Isabel de Mendonça Soares	2	2		12		2	2	1		4	25	7
António Mota	1		11	5		3	9	4			33	6
Esther de Lemos			1	1	1	2		1		2	8	6
Fernando Cardoso		1	2	2			1	1		1	8	6
Álvaro Magalhães		5		2				10	4	1	22	5
Isabel Lamas		1	1		7		1			7	17	5
José Vaz		1	2	1			4			1	9	5
Papiniano Carlos	1			2			1		4	1	9	5
Ricardo Alberty			1			1	2	1		1	6	5
Sidónio Muralha			2		1		2		1	1	7	5
Alexandre Honrado	1					9	1	1			12	4
Ana M.ª Magalhães/Isabel Alçada						1	2	2	2		7	4
Ilse Losa		1	1	1				1			4	4
Maria Cândida Mendonça	1	1		1	1						4	4
Miguel Sousa Tavares	1					2			1	2	6	4
Natércia Rocha			1	2				1		6	10	4
Alexandre Perafita		2	1					2			5	3
Alice Vieira				1		1				1	3	3
Cecília Meireles	1						1	1			3	3
Manuel António Pina		1				1			2		4	3
Orízia Alinho			1		1	1					3	3
Teófilo Braga			1	1						2	4	3
Violeta Figueiredo			1				3			1	5	3

O número de autores mais citados não tem, contudo, correspondência com o número de obras mais citadas. Reparemos, agora, no quadro 22.

Quadro 22

Obras citadas em mais de dois manuais

Obras	N.º de citações por manual										Tot. cit.	N.º man.
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º		
A floresta	2		1			2	2		1	1	9	6
A Menina do Mar	1		1			3		1	1		7	5
Da rua do contador para a rua do ouvidor		1		2			1	2			3	5
A Menina Gotinha de Água	1			1			1		4		7	4
Histórias do sono e do sonho				1	1		1			2	5	4
Cantar de Amigo			1		1	1					3	3
Contos de agosto			1	2				1			4	3
Histórias Pequenas de Bichos Pequenos		1		1						1	3	3
O Palhaço Verde	1		1						1		3	3
O que eu quero ser...				1	2	2					5	3
O Sol e o Menino dos pés frios				1					1	3	5	3
Poemas da mentira e da verdade					1			1		1	3	3
Segredos	1			3				1			5	3

Além de ser claramente menor o número de obras citadas em mais de dois manuais (13), é também expressivamente menor o número total de citações registadas para cada obra, não indo além de um máximo de nove ocorrências (“A floresta”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, e “Da Rua do Contador Para a Rua do Ouvidor”, de António Torrado).

Esta situação diz-nos que a diversificação das obras é superior à diversificação dos autores, isto é, muitos dos textos seleccionados são extraídos de diferentes obras de cada um dos autores mais citados. Confirma-nos, ainda, a maior representatividade das narrativas, umas longas (por exemplo, “A menina do mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, ou “O Palhaço Verde”, de Matilde Rosa Araújo) e outras breves (por exemplo, “Da Rua do Contador para rua do Ouvidor”, de António Torrado, ou “Histórias Pequenas de Bichos Pequenos”, de Álvaro Magalhães), que neste conjunto surgem em número acima do registado para a poesia, de que são exemplo “A Menina Gotinha de Água”, de Papiniano Carlos, “O que eu quero ser...”, de José Jorge Letria, e “Poemas da Mentira e da Verdade”, de Luísa Ducla Soares.

Deparámo-nos, neste conjunto, com nomes e títulos recorrentemente citados na escola, por meio dos manuais. Este facto confere-lhes um estatuto elevado, o dos “bons” autores/obras, consagra-os como referências com legitimidade para marcar presença assídua naquele lugar de leitura e de ensino da leitura.

Exemplos marcantes deste estado são os de Sophia de Mello Breyner Andresen e de Matilde Rosa Araújo, com obras que têm vindo a ser sucessivamente reeditadas ao longo dos anos. Se tivermos em consideração as atuais “tendências da atividade editorial” (Gomes, 2000: 46), são de ressaltar nomes como os de Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, António Torrado, António Mota, Álvaro Magalhães, Alice Vieira ou Manuel António Pina, com um expressivo número de obras editadas.

Assim, e de uma maneira geral, os nomes apontados neste conjunto detêm já um lugar consagrado na “história da literatura para crianças” (cf. Rocha, 2001) e, podemos afirmá-lo, na lista das preferências dos autores dos manuais escolares.

Alertamos, no entanto, para o facto de entre os autores citados num único manual (cf. anexo II, quadro 3), na maior parte dos casos apenas uma vez, se encontrarem nomes com obras com valor igualmente reconhecido. Alguns deles assumem-se mesmo como marcos na história da literatura nacional e internacional. De entre os mais relevantes, destacamos Hans Christian Andersen, Jorge Amado, Agustina Bessa-Luís, António Quadros, Fernando Pessoa, Luís de Camões, Luísa Dacosta, Miguel Torga.

É, contudo, curioso pensarmos no que poderá ter estado subjacente a este trabalho de seleção e de escolha de quem se lê na escola ou através de quem (de que modo de escrita) se aprende a ler. Se repararmos no elevado número de citações de um mesmo autor em alguns manuais (Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, Sophia de Mello Breyner Andresen, Maria Isabel de Mendonça Soares, António Mota, Álvaro Magalhães, entre outros), quase todos citados em mais de metade dos manuais mais adotados a nível nacional, podemos entender que, apesar da diversidade de obras e de autores disponíveis, há aqueles que são os necessários, os “imprescindíveis”, para que a escola possa cumprir os seus fins. Aos seus textos é conferido um “caráter exemplar”, sendo em seu torno que professores e alunos se debruçam durante mais tempo.

Ao contrário do que acontecia em outros níveis do ensino básico (2.º e 3.º ciclos, por exemplo) à data de edição dos manuais em estudo, em que os programas oficiais listavam e recomendavam um conjunto de autores e de obras, estes não puderam seguir recomendações desse tipo, uma vez que os programas de ensino do 1.º ciclo em vigor na altura não o propunham.

Não havendo registo de orientações oficiais neste processo de escolha e sendo escassos ou inexistentes os critérios de seleção considerados (cf. neste capítulo, ponto 1.1.2.), uma das justificações que podemos apontar para os dados recolhidos a partir da distribuição dos autores e das obras é a de que são os próprios manuais e “projetos editoriais” que se orientam ou regulam uns aos outros. Segue-se uma espécie de tradição. As preferências resultam de um “jogo de escolhas” (Soares, 2009) que mostra não ir além de um leque de opções limitadas por um certo comodismo, porque afeito às escolhas de outros ou submisso a pressões do mercado editorial ou até, simplesmente, agarrado a uma fonte segura e de qualidade reconhecida no campo da literatura infantil.

Se tivermos, ainda, em atenção a distribuição dos autores identificados pelos manuais, para apreciação da sua diversidade (cf. quadro 23), constatamos que, de uma maneira geral, os valores totais registados são próximos. Fora deste nível de uniformidade encontra-se apenas o manual M5-3.º, com o número de autores mais elevado (61). Diferentemente de todos os outros, nele encontramos mais autores e obras estrangeiros, nomes e títulos que, além de serem pouco conhecidos, não se incluem nos recorrentemente citados.

Quadro 23
Total de autores identificados, por manual (F)

Manuais	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º
Diversidade de autores	24	23	43	35	61	25	49	27	22	36

Podemos, a partir do quadro anterior, estabelecer relação com o número total de textos (primários e secundários) que cada manual apresenta (cf. quadro 24, a seguir) e concluir que as variações neste campo refletem opções de diferente natureza.

Quadro 24
Total de textos primários e secundários, por manual (F)

Manuais	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º
Diversidade de obras	51	51	64	69	95	38	55	73	38	70

Assim, i) a um número de textos mais elevado corresponde um elevado número de autores, quase todos citados uma única vez; ii) a um número elevado de textos corresponde um leque limitado de autores, citados mais do que uma vez; iii) a um menor número de textos, por serem mais extensos e/ou apresentarem em seu torno um maior volume de trabalho, corresponde um menor número de autores.

1.2.2.2. AS FONTES DE AUTORIA

Ao ato de inscrever textos nos manuais subjaz a intenção de proporcionar encontros de leitura. Vimos já que o leitor (o aluno) é um interveniente passivo em todo este processo. Os textos chegam-lhe às mãos por meio de um suporte de leitura referencial na escola. Não há,

pois, qualquer participação da sua parte na escolha e seleção desses objetos, ou seja, no processo que medeia a sua apropriação por parte desta instituição¹⁰⁸.

É, assim, no modo como esse encontro se dá que nos centraremos a seguir. Aqui destacaremos a importância da identificação do que se lê, isto é, do que se pode (deve?) saber e do que se fica (deve ficar?) a saber sobre a proveniência de um texto que se lê num manual escolar. Falamos das referências à sua origem e autoria, dados que o distinguem e diferenciam de outros.

Naquele lugar, ler um texto significa ler o título, ler a mancha gráfica, ler a ilustração e ler, também, as fontes de autoria. O nível de compreensão conseguido resulta da capacidade de visualização/construção deste quadro de ligações. Afigura-se, por isso, legítimo referir que a apropriação de um dado texto em que se conhece o autor e a sua obra, de outro modo, se conhece sobre o seu percurso, sobre as suas raízes, sobre a sua visão do mundo e sobre o seu modo de escrita, é diferente da que ignora (porque de uma mais frágil mundividência), voluntária ou involuntariamente, tais informações.

Do exposto anteriormente decorre, ainda, a questão do (des)respeito pela “propriedade” e “integralidade” dos textos. Efetivamente, é importante associar um estilo de escrita a um nome, é importante saber-se que o texto que se está a ler tem autoria, que esse texto/obra ao sair das mãos do seu autor, ao ganhar lugar em diferentes contextos de circulação, é partilhado, ficando disponível para diferentes apropriações. Tal não pode fazer crer, contudo, que neste processo o autor se desvincula ou “desapropria” da sua obra. Em rigor, quem a lê, quem dela faz uso, não pode ignorar essa pertença, visto tratar-se da única forma de assegurar a existência de um contexto de proveniência e de uma versão original.

Do mesmo modo, reconhecer o valor das fontes de autoria revela capacidade para apreciar o engenho, a arte, a inteligência de quem cria, revela ainda capacidade para apreciar a obra como um todo. Assim sendo, não se pode conceber, também, que os excertos ou os fragmentos independem das obras de que são oriundos.

Da análise realizada aos manuais, no âmbito da indicação das fontes dos textos, resultaram dados que traduzem tendências ou marcas que sobressaem nesses recursos.

¹⁰⁸ Deixemos claro que as empresas editoriais e a escola são entidades independentes, não obstante as relações de interesse (pedagógico vs. económico) que entre elas se estabelece. Assim sendo, os textos são, primeiramente, apropriados pelas editoras, através dos autores dos “projetos editoriais”, ainda que tenham como fim servir a escola. Assim se vinca a dependência/subserviência da escola relativamente a imposições ou escolhas que lhe são exteriores.

Quadro 25

Assinalamento dos dois modos mais usados para indicação das fontes de autoria nos manuais

Fontes de autoria dos textos	Manuais									
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º
Autor	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Autor, obra				X						X
Autor, obra, editora	X	X	X		X	X	X	X		
Autor, obra, editora, data									X	
Autor, obra, editora, n.º ed., data									X	

Verifica-se, de acordo com o quadro 25, a predominância de dois modos de indicar as fontes de autoria. Em sete dos dez manuais, regista-se maior número de ocorrências nas referências “autor” e “autor, obra, editora”. Dois manuais (M4-3.º e M5-4.º) apresentam o nome do “autor” e os nomes dos “autor, obra” como os modos mais utilizados. Só num (M4-4.º) figuram referências completas relativamente à origem dos textos, indicando “autor, obra, editora, data” e “autor, obra, editora, n.º ed., data”.

As ocorrências registadas demonstram a vigência de práticas que, sobretudo pelo que omitem, tendem a despromover ou a desvalorizar a identidade dos textos, das obras e dos autores. Repare-se que, com exceção de um manual (M4-4.º), em todos os outros uma das formas mais frequentes de referenciar a autoria dos textos se cinge à indicação do nome do autor. O outro modo mais usado (“Autor, obra, editora”), ao não mencionar os números de edição e as datas, ignora ou menospreza, ainda, a possibilidade de existência de várias publicações/edições dos textos. Nestes manuais, perde-se assim de vista o rumo seguido no processo da sua recontextualização.

Com efeito, nega-se a quem os lê (aos alunos, aos professores, ...) o acesso às informações que permitem reconstruir esse caminho. Destaca-se o texto, a mancha gráfica, e remete-se para um plano bem mais afastado a sua “história”, a vida até ali vivida. O texto, encarado como unidade de linguagem e/ou veículo de “lições” (morais ou outras), vale por si, pelo menos tendo em conta as exigências que se colocam quando dele se apropria a escola¹⁰⁹. De facto, a operação de inserção num novo contexto e num novo suporte de leitura converte-o num modelo. Essa condição pode propiciar (e justificar) várias transformações.

“Por meio de sua nova ‘letra’, de suas relações com outros textos e exercícios que compõem o livro [o manual escolar], com suas ilustrações e contexto gráfico, ele [o texto] passa a ser, agora, um exemplo de vocabulário, um exemplo de estrutura de redação, um exemplo de uso da língua (...), um exemplo de valores e comportamentos. Desse modo, encena uma nova leitura” (Batista, 2004: 75).

¹⁰⁹ Este reducionismo associado aos modos de utilização dos textos literários, crendo na sua “suposta perfeição autonómica” (Diogo, 1994: 46), desconsidera possíveis diálogos e relações com as instâncias que lhes conferem esse estatuto. No quadro da formação de leitores, tal resulta em leitores de circunstância, não em leitores ávidos de ler, em leitores rendidos à literatura. Segundo Diogo (1994), “todos os maus leitores que todos os anos saem das escolas estão aí para provar que, de um modo ou de outro, a literatura foi banalizada e reduzida a lições de leitura” (p. 47).

Em virtude da “função pedagógica” que lhe é conferida e que é assumida, esquece-se o seu passado, ignora-se/descuida-se a sua proveniência e os fins para que é usado não contemplam a criação de laços ou de relações de proximidade com quem escreve e com os objetos que resultam dessa criação.

Fora as inscrições relativas aos modos de indicação das fontes de autoria, nada se diz, nada se fica a saber sobre a vida dos autores e das obras. A sua seleção é feita crendo-se na “bondade” dos textos. Assim se justificam apropriações “instrumentalizadas”, direcionadas para o que se afigura serem obrigações da escola: “produzir o uniforme transmissível e avaliável” (Diogo, 1994: 71).

“Em contexto escolar, se ajuizarmos das práticas pelos textos que pretendem orientá-las (guiões de leitura, por exemplo), o que verificamos é que a leitura de obras literárias infantis não considera minimamente as relações intertextuais. Lê-se *em separado* um texto, depois um outro texto e assim sucessivamente. Não parece ter sido pensado que os textos – inclusivamente os dos *corpora* – podem relacionar-se e que isso importa ao sentido deles. A leitura torna-se uma prática verdadeiramente *episódica*; o leitor infantil não é estimulado a ter o sentido da existência de uma literatura sua” (*idem*: 47).

São de salvaguardar, no entanto, os casos de dois manuais por contrariarem esta tendência ao valorizarem a “identidade” dos autores selecionados. Num refere-se que, “como complemento ao Manual, é oferecido ao aluno um Caderno de Biografias – levando-o, de uma forma interativa, a conhecer alguns dos nossos escritores infantojuvenis” (M3-4.º). Noutro opta-se por fornecer, nas últimas páginas do manual, através de uma “Galeria de autores”, informações sobre a sua vida e obra (M4-4.º).

De referir, ainda, que de uma maneira geral não é relevante o número de textos sem indicação das fontes de autoria, notando-se situações esporádicas em alguns manuais, noutros, esta situação não se verifica.

São, no entanto, de mencionar algumas inconsistências vistas neste âmbito, por exemplo, na indicação dos nomes dos autores e das obras. A título exemplificativo, destacamos o manual M5-4º, onde uma mesma obra aparece designada de diferentes maneiras, o mesmo acontecendo com os nomes dos autores citados: trocas de maiúsculas por minúsculas e vice-versa; omissão de palavras; troca de preposições. Note-se que se começam a verificar estas diferenças logo no “Índice”.

Exemplos de obras:

Histórias do Sono e do Sonho

Histórias do sono e do sonho

Da Rua do Contador para a Rua do Ouvidor

Da rua do contador para a rua do ouvidor

Da Rua do Contador à Rua do Ouvidor

Contos grandes, pequeninos e assim-assim

contos grandes e assim-assim

O Sol e o Menino dos Pés Frios

O Sol e o Menino dos pés frios

Exemplos de autores:

Sophia de Mello B. Andresen

Sophia de M. B. Andresen

Sophia de Mello Breyner Andresen

M.^a Isabel M. Soares

M.^a Isabel Mendonça Soares

M.^a Isabel Mendonça

Maria Isabel Mendonça Soares

Sabendo-se que podem ser variadas as versões dos textos que circulam na escola, na aula de Língua Portuguesa, o facto de, em muitos casos, tal não ser assumido explicitamente pelos autores dos manuais leva a que não seja dado a conhecer de onde foram extraídos. A falta de rigor evidenciada por conta da não indicação dessas informações põe em causa a sua “fiabilidade” e dificulta a tarefa dos seus destinatários quando intentam o confronto das suas diferentes versões. É-lhes vedado o acesso às obras de origem ou, na sequência das diferentes “deslocações” e “recolocações” a que os textos estão sujeitos, às obras de onde foram retirados¹¹⁰. Também aqui, nestes resultados, a posição de Magalhães (2006) encontra base de sustentação.

¹¹⁰ Sobressai aqui a independência dos textos, pois, à parte as sucessivas “reproduções” a que estão sujeitos, há algo da sua identidade que prevalece, que se mantém, que os diferencia. Por oposição, afirma-se a sua subserviência em relação ao olhar dos que deles se apropriam quando, peregrinando “por diferentes suportes e distintas esferas do mundo social” (Batista, 2004: 12), recebem novas “configurações”.

“Do lado da produção, autoria, edição e circulação, os manuais escolares, ainda que podendo apresentar marcas específicas, não constituem uma boa referência biblioteconómica, pois que tais variações resultam frequentemente de deficiências de autoria e de falhas quanto à propriedade intelectual, devidas, em regra, à adaptação dos conteúdos às capacidades dos leitores e aos objetivos da ação escolar” (p. 9).

A educação literária que por meio da intervenção dos manuais em análise tem lugar na escola mostra-se, por isso, pouco credível. Na verdade, não basta proporcionar o contacto com os “textos literários”. Este compromisso da escola passa, também, pela criação de condições de comunicação e de diálogo com (e entre) os autores e as obras. Neste caminho de aprendizagem e de formação, conhecê-los é tê-los como referências, é convocá-los não só quando se quer compreender, mas também quando a intenção é explicar e/ou construir saberes e conhecimentos.

“A educação literária contribui, assim, tanto para a *educação estética* das pessoas, através da apreciação dos usos criativos da linguagem, como para a *educação ética*, na medida em que nos textos literários (como, aliás, quaisquer outros) não encontramos apenas artificios linguísticos, mas igualmente, estereótipos, ideologias, estilos de vida e formas de compreender (e de fazer) o mundo” (Lomas, 2006: 81, 82).

1.2.2.3. MARCAS EXPRESSAS DE ADULTERAÇÃO

O facto de se conseguirem identificar, em muitos manuais, marcas ou assinalamentos de adulteração permite-nos afirmar que neles se assume expressamente a ocorrência de alterações nos textos¹¹¹. De pronto nos interrogamos relativamente à sua natureza ou aos seus níveis de incidência, sem descurar os efeitos dessas modificações (cf., a seguir, ponto 1.3.). Neste quadro de utilização dos textos, os procedimentos de recontextualização a que são sujeitos podem, assim, refletir uma necessidade de os adequar(?) à escola e aos seus destinatários (os alunos)¹¹².

Com efeito, se algumas modificações se impõem pelas circunstâncias da inserção destes objetos de leitura no meio escolar, outras denunciam uma utilização pré-definida.

¹¹¹ Veremos que há, também, textos que são adulterados e isso não é assumido nos manuais.

¹¹² Esta situação leva-nos a questionar a intencionalidade que poderá estar subjacente a esta forma de operar. Sendo os textos que circulam nos manuais escolares provenientes, maioritariamente, do campo da literatura infantil e, por isso, produzidos para um “destinatário preciso” (Araújo, 2008: 46) – a criança, por que razão haverá necessidade da sua adaptação ao destinatário escolar, supostamente o mesmo indivíduo? A prática anteriormente descrita contrasta com outra em que os textos são intencionalmente adaptados a um leitor não previsto: “os livros que interessam às crianças e que não foram escritos propriamente a pensar nelas, ao sofrerem adaptações deliberadas, nesta perspetiva de censura, como que são novamente (re)escritos com um destinatário preciso” (*idem: ibidem*).

Nos manuais em análise, identificámos dois tipos de marcas indicadas a seguir aos textos. Aquelas cujas designações especificam o tipo (ou algum tipo) de adulteração.

“adaptado e com supressões”
“adaptado com supressões”
“adaptado para teatro”
“texto adaptado e com supressões”
“texto com supressões”
“[...]” e “(texto adaptado e com supressões)”
“(...)” e “(com supressões)”
“(...)”
“[...]”
“...”

Incluímos, também, neste primeiro grupo as marcas que, muito embora de diferentes tipos, quando combinadas, resultam no fornecimento de indicações de algum procedimento de adulteração. Os exemplos que se seguem informam o leitor sobre situações de supressão. Não obstante, há a possibilidade de serem observadas/verificadas nestes textos ocorrências de outra natureza.

“[...]” e “(texto adaptado)”
“(...)” e “(texto adaptado)”

Referimo-nos, agora, às marcas que, indicando algum tipo de adulteração (“adaptação”), não explicitam em que consiste.

“adaptado”
“texto adaptado”
“adaptação”
“adaptação de”

Os dados recolhidos (cf. quadro 26, a seguir) revelam um número significativo de textos onde figuram estas marcas ou informações (109). Assim, se em alguns manuais parece tratar-se de uma prática em que se nota alguma frequência ou regularidade (M2-3.º; M1-4.º e M3-4.º), noutros os valores registados são pouco significativos (M3-3.º; M4-3.º; M5-3.º e M4-4.º). Ressalve-se, no entanto, o facto de entre estes últimos poderem ser identificados casos em que, efetivamente, os textos não foram alvo de deturpações/transformações e manuais em que, muito

embora essa prática não seja expressamente assumida, há vários textos pejados de adulterações.

Quadro 26
Marcas expressas de adulteração, nos manuais escolares (F)

Marcas expressas de adulteração	Manuais										Total
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º	
Com indicação do tipo de adulteração	6	2	1	0	2	14	3	8	0	3	39
Sem indicação do tipo de adulteração	7	26	1	4	0	4	10	12	1	5	70
Total	13	28	2	4	2	18	13	20	1	8	109

Constata-se que o grupo de marcas em que foram assinaladas ocorrências em maior número (70) é o que não informa o leitor sobre o tipo ou o significado das adulterações efetuadas. As designações que mais ocorrem são “adaptado” ou “texto adaptado”, seguindo-se outras, menos frequentes, como “adaptação” e “adaptação de”.

Sai, assim, fragilizada a relação que os alunos/leitores estabelecem com os textos, já que, ferindo-se a sua “identidade” (autoria e integralidade), há sérios riscos de esta se transformar numa ligação de descrédito e de desconfiança.

Quando os autores dos manuais omitem ou se escusam a explicitar em que consistem e com que intenções são efetuadas as adulterações nos textos que escolhem, além do desrespeito pela “voz do autor” e da falta de rigor evidenciados, revelam ligeireza na forma como se apropriam de obras cuja “propriedade intelectual” se encontra devidamente reconhecida.

Analisamos, de seguida, o grupo das marcas cuja designação se inclui nas que indicam o tipo ou algum tipo de adulteração. O que aqui se verifica é que, na maioria das situações, as informações apresentadas se cingem à indicação de “supressões”, sem haver qualquer explicitação, por exemplo, relativamente ao seu teor, à sua localização ou à sua extensão em cada texto. Deparámo-nos, sobretudo, com designações como:

“adaptado e com supressões”

“texto adaptado e com supressões”

“texto com supressões”

“(…)” e “com supressões”

Note-se que, apesar de as adulterações mais referenciadas neste grupo serem as “supressões”, há adulterações de outros tipos que não são especificadas. Comprova-o a conjunção coordenativa “e” usada em expressões como “adaptado e com supressões” e “texto adaptado e com supressões”. O recurso às reticências com ou sem parênteses curvos/retos e

combinado ou não com outras indicações é pouco frequente. Assinalamos, contudo, que o maior número de ocorrências se verifica nos manuais M1-4.º e M3-4.º.

Foram, ainda, detetadas nos manuais em análise outras referências relacionadas com a proveniência e a autoria dos textos. Encontrámos em quatro deles as designações que constam no quadro que apresentamos a seguir.

Quadro 27
Outras referências indicadas nas fontes dos textos (F)

Outras referências	Manuais			
	M2-3.º	M3-3.º	M3-4.º	M4-4.º
“cedido pela autora”	4	-	-	-
“texto inédito” ou “inédito”	10	1	18	-
“excerto”	-	-	-	17
Total	14	1	18	17

Destacamos, nos manuais M2-3.º e M3-4.º, da mesma editora, a referência “texto inédito”. Diferentemente dos textos que constituem o nosso *corpus*, os agora mencionados foram produzidos, como já antes referimos, por escritores reconhecidos (Álvaro Magalhães e Luísa Ducla Soares) para os manuais escolares, com o intuito de servir a escola. São, portanto, textos apresentados na sua versão original, não sujeitos a um processo de “deslocação” e de “recolocação”.

Já o manual M4-4.º, quando indica nas fontes dos seus textos a designação “excerto”, assume e mostra prezar a “integralidade” das obras selecionadas, evidenciando precauções no processo da tua transcrição para o manual escolar. Este facto constitui, também, um incentivo à leitura, ao contacto com os livros e ao respeito pelas fontes de autoria.

1.3. A PRÁTICA DA RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS

Ocupar-nos-emos, agora, dos procedimentos de adulteração operados pelos autores de cada manual escolar, que configuram, neste quadro ou contexto particular de circulação do escrito, uma (re)construção dos textos.

Apresentaremos, primeiramente, uma descrição da composição de cada um desses objetos de leitura enquanto veículos privilegiados de transmissão dos textos. De seguida, conduziremos a nossa análise com dois fins: caracterizar os tipos de enquadramento em que os textos surgem e, assim procedendo, efetuar uma análise das condições e dos contextos de leitura proporcionados aos alunos; caracterizar e analisar, quanto ao tipo e à natureza, os

procedimentos de adulteração a que os textos que constituem o nosso *corpus* são submetidos e, a partir da leitura desses dados, inferir concepções de texto, de leitura e de leitor. Neste cenário, não será descurada a análise do papel e da responsabilidade concernentes aos autores dos manuais. Focaremos a nossa atenção nas consequências e nas intenções subjacentes aos procedimentos de adulteração por eles operados. Por fim, destinaremos as últimas páginas deste capítulo ao registo sumário das conclusões que os dados apresentados e analisados nos permitirem colher.

1.3.1. A COMPOSIÇÃO DOS MANUAIS: BREVE DESCRIÇÃO

M1-3.º

O manual M1-3.º, com o título *Língua Portuguesa 3* (3.º ano), 1.ª edição, 3.ª reimpressão (2007), da Areal Editores, foi neste nível o mais adotado a nível nacional, no ano letivo 2007-2008. A autoria é de Cláudia Pereira, Isabel Borges, Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo. Apresenta design da Areal Editores, ilustração de Bayard Christ, Cláudia Fonseca e da Areal Editores e capa da Areal Editores. É composto por 160 páginas numeradas.

Inicia-se com um texto dirigido “aos colegas”, onde é feita referência à constituição do “projeto *Língua Portuguesa 3*” e ao cumprimento do programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segue-se, na página ao lado, outro texto sobre a “Estrutura do manual”. Nesse lugar, é explicitada a forma como surge organizado, sendo aí valorizados o apoio e a orientação que este instrumento faculta ao trabalho dos professores.

Apresenta, depois, o “Índice” em duas páginas, onde se acede à estrutura/organização do manual. Encontra-se dividido em três partes: 1.º período (“Até ao Natal”), 2.º período (“Até à Páscoa”) e 3.º período (“Até às férias”). Cada período é iniciado com um “Plano trimestral da atividade pedagógica” e está organizado por meses. Em cada um são indicados o título da unidade didática, os títulos dos textos, as designações de alguns conteúdos gramaticais e de uma rubrica relacionada com a “Educação para a Cidadania”. Pode ler-se, ainda, no final do “Índice”: “No final de cada mês pode fazer uma **ficha de avaliação mensal**” (p. 5). Ao longo do manual, encontra-se no início de cada período letivo o anteriormente referido “Plano trimestral da atividade pedagógica”. Trata-se de uma grelha onde são retomadas algumas informações do índice e acrescentadas outras. A coluna a que corresponde o cabeçalho “Meses” está dividida por meses e respetivas unidades didáticas. Seguem-se os cabeçalhos “Temas” (indicação dos

temas abordados ao longo do trimestre: “Escola”, “Património”, “Cidadania”, ...), “Leitura” (títulos dos textos), “Pág.”, “Conteúdos” (referências a conteúdos gramaticais e do âmbito da Formação Cívica), “Atividades” (propostas de atividades de leitura, de escrita, de funcionamento da língua e de Formação Cívica) e, finalmente, “Competências” (listagem do que deve ser capaz o aluno na sequência das propostas de trabalho apresentadas).

Reúne um total de 116 textos, sendo que destes apenas 43 se incluem nos que designámos como *textos* primários (cf. quadro 20, ponto 1.2.1.). Estes últimos encontram-se colocados em páginas pares. Para cada um deles começa por ser apresentada uma caixa de texto colorida (uma cor diferente por período letivo), onde aparece uma inscrição relativa ao título da unidade didática. No primeiro texto de cada mês, essa caixa de texto converte-se numa barra que perpassa as duas páginas, sendo acrescentadas aí inscrições relativas ao mês e um provérbio com ele relacionado.

A seguir à caixa de texto ou à barra descritas anteriormente, surge sempre uma pequena atividade (motivação para a leitura?) relacionada com o texto a ler. Este, por sua vez, ocupa lugar central na página, sendo frequentemente antecedido por uma ilustração que preenche, geralmente, cerca de um terço desse espaço. Não obstante, são de registar casos em que as ilustrações são apresentadas por baixo da mancha gráfica dos textos (estas, normalmente, são mais extensas) ou a seguir ou paralelamente a estes (sobretudo, no caso dos poemas) ou até emoldurando-os. Em muitas situações, estendem-se até à página ao lado, não comprometendo, no entanto, a sua legibilidade. Os títulos dos textos aparecem centrados, com cor e em corpo maior do que o usado nas manchas gráficas. Estas últimas não sofrem a interferência de quaisquer outros elementos na sua disposição. Comprova-o o facto de se sobreporem às ilustrações e não o de ajustarem o seu corpo à sua forma e dimensão.

Depois de cada um destes textos centrais, são propostas rubricas diferentes, umas relacionadas com a sua leitura (“Procuro no dicionário...” e “Já posso responder...”), outras para trabalhar competências de escrita (“No meu caderno”), de oralidade e/ou conteúdos de funcionamento da língua (“Gramática” e “Vou praticar...”). Surgem, também, outros textos (adivinhas, provérbios, trava-línguas, lengalengas...).

Em termos da sua composição gráfica, sobressaem tons azuis e verdes, cores bastante visíveis ao longo do manual. Referimo-nos, concretamente, à cor dos títulos dos textos, das barras e dos quadros de destaque de títulos, de nomes de rubricas, de textos, etc.

M2-3.º

O manual M2-3.º, com o título *Amiguinhos, Língua Portuguesa, 3.º ano, 1.ª edição, 4.ª tiragem* (2007), da Texto Editores, foi neste nível o segundo mais adotado a nível nacional, no ano letivo 2007-2008. Os autores são Alberta Rocha, Carla do Lago e Manuel Linhares. Aponta como consultoras Filipa Barradas e Paula Pinto. Apresenta design gráfico da Texto Editores, ilustração de Sérgio Tavares e Pedro Dantas Constantino e pré-impressão, impressão e acabamentos da Texto Editores. É composto por 152 páginas numeradas.

Também este manual se inicia com um texto dirigido “aos Professores, Pais e Educadores”. Explicita-se aí em que consiste o “projeto”: organização/estrutura, “propostas de trabalho”, “unidades temáticas”, rubricas. Na página ao lado, surgem legendadas “Páginas exemplificativas do Manual”.

O componente seguinte surge com a designação “Programação, Língua Portuguesa, 3.º ano” e ocupa duas páginas. Acede-se a uma tabela com os seguintes cabeçalhos: “Unidades” (constam aí o título das unidades didáticas, os respetivos meses e intervalo de páginas, sendo que em algumas se acrescenta uma rubrica de avaliação “Será que já sei?” e respetivas páginas); “Textos de Apoio” (referência aos títulos dos textos e à rubrica de leitura “Lendas e Tradições”); “Págs.” (indicação das páginas onde são apresentados os textos primários); “Fichas” (remete-se para as fichas que constam no Caderno de Fichas); “Conteúdos” (descrição de competências: “Ler e interpretar textos”; “Produzir textos”; “Consultar o dicionário”; “Funcionamento da língua”; ...); “Atividades Transversais” (proposta de jogos, atividades e projetos relacionados com os temas trabalhados).

Ao longo do manual, os temas das unidades didáticas surgem destacados pela variação da cor e pelo tamanho da letra. No entanto, são visualizados somente no topo da primeira página de cada unidade, junto ao primeiro texto que se propõe para leitura, perdendo-se, assim, contacto com eles aquando da leitura dos restantes textos. Acrescentamos que não há qualquer outra marca gráfica que indique a delimitação das diferentes unidades didáticas, situação que não facilita e não contribui para que a sua utilização por parte do aluno seja funcional, organizada e coerente.

Este manual é composto por um total de 79 textos, sendo que 30 deles são *textos primários*. É de realçar que todos os textos que abrem cada uma das unidades didáticas são textos inéditos, escritos por Luísa Ducla Soares a convite da editora responsável. Todos eles estabelecem comunicação com as várias “unidades temáticas” pensadas.

É reservado para os textos primários um lugar central na página. Surgem nas páginas pares e têm a antecedê-los uma atividade designada “Antes do texto” (motivação para a leitura?). Segue-se a rubrica “Dentro do texto”. Nesse espaço, os textos apresentam o título a negrito e com letra maior e são acompanhados de pequenas ilustrações a que as manchas gráficas mostram ter de se ajustar. A sua posição é variável (por baixo da mancha gráfica, antes do texto, depois do texto, intercalada com o texto, ao lado do texto, ...). Não obstante, verificámos ser mais recorrente a sua colocação no canto superior direito dos textos, ficando estes a formar uma espécie de meia moldura (1/2 caixilho). Depois das manchas gráficas, encontramos outras atividades e rubricas (“O que diz o dicionário” ou “Procura no dicionário” e um questionário sobre o texto). Por fim, são propostas rubricas e atividades: “Além do texto”, onde se sugere a realização de exercícios decorrentes da leitura do texto, “Produção de texto”, realização de exercícios de funcionamento da língua (“Gramaticando”) e de treino da correção ortográfica (“Vou recordar”).

Na “composição gráfica” dominam tons e cores fortes (verdes, vermelhos, amarelos, azuis) usados nas ilustrações, nos títulos das unidades didáticas, dos textos e das rubricas e na diferenciação de secções do manual, de que são exemplo a rubrica de avaliação “Será que já sei?” e a rubrica de leitura “Lendas e Tradições”.

M3-3.º

O manual M3-3.º, com o título *As Leituras do João 3.º ano*, 2.ª edição, 3.ª tiragem (2006), Edições Gailivro, foi neste nível o terceiro mais adotado a nível nacional, no ano letivo 2007-2008. Os autores são João Monteiro e Miguel Paiva. A direção editorial é da responsabilidade de Maria da Encarnação Afonso. Apresenta ilustração de Pedro Pires, capa de Pedro Pires, coordenação de Vítor Alves, design e fotocomposição de Carla Costa Sousa, impressão e acabamento da EIGAL. É composto por 144 páginas numeradas.

Ao contrário dos manuais anteriores, este não apresenta qualquer texto introdutório. À página onde consta a sua ficha técnica seguem-se três outras com uma tabela designada como “Auxiliar de Planificação Mensal”. Encontra-se dividida em seis unidades, cada uma delas identificada com a designação atribuída aos blocos programáticos de Estudo do Meio (“À descoberta de si mesmo”; “À descoberta dos outros e das instituições”; etc.). Os cabeçalhos desta tabela, posicionada na horizontal, percorrem referências aos “Meses” (cada unidade corresponde a um mês diferente), aos “Textos” (indicação dos títulos dos textos primários e referência à rubrica “Leitura recreativa” em algumas unidades); à “Gramática” (surgem aqui

referências a conteúdos de funcionamento da língua); à “Ortografia” (referência a letras/grupos de letras normalmente associados a dificuldades de leitura/escrita); ao “Estudo das Palavras” (propostas para trabalhar dificuldades associadas à utilização de palavras/grupos de palavras com semelhanças). Para todas as rubricas mencionadas anteriormente é indicada a paginação, que surge de forma intercalada ao longo da tabela com o cabeçalho “Pág.”.

Compõem este manual um total de 170 textos, 64 dos quais são *textos primários*. Encontram-se em posição de destaque nas páginas pares, tendo a enquadrá-los, no topo da página, uma pequena caixa de texto colorida (cor variável de acordo com a unidade didática). No seu interior começa por aparecer, em letras bastante pequenas, o nome do manual, seguindo-se a designação da unidade didática. Em alguns casos, por baixo desta caixa de texto, é ainda apresentado um subtítulo referente a conteúdos de Estudo do Meio. Estes subtítulos não são, no entanto, mencionados na grelha apresentada no início do manual. Indicam-se, a seguir, os títulos dos textos, que se destacam por surgirem centrados e por terem um corpo de letra maior do que o usado nas manchas gráficas. Estas, por sua vez, estendem-se por toda a página, sendo acompanhadas por ilustrações extensas colocadas em diferentes posições (entre os títulos e a mancha gráfica; paralelamente aos textos; depois dos textos; emolduradas pelos textos; ...). Nesta parceria, a forma e a dimensão de algumas ilustrações determinam a disposição das manchas gráficas, que se ajustam e moldam mediante o espaço por elas ocupado. Verifica-se, também, que o tamanho das ilustrações varia consoante se trate de textos de maior ou de menor extensão. Alguns destes textos são seguidos de outros destacados em pequenas caixas de texto coloridas (caso dos provérbios) ou assinalados da mesma forma que as restantes rubricas (caso das adivinhas), normalmente alinhados à esquerda ou à direita no fundo da página, a seguir aos textos ou paralelamente a estes. Na página ao lado, são apresentadas em posição de destaque rubricas como “Ortografia” ou “Ortografia” e “Estudo das palavras” ou “Gramática”. Numa coluna cinzenta alinhada à direita são apresentadas outras propostas de trabalho ou atividades: “Comunicação oral”; “Debate oral”; “Sugestões”; Treinar a memória” (memorização de provérbios ou ditos populares). Na mesma coluna, surge no final um espaço destinado à rubrica “Autoavaliação”. A rubrica “Leitura recreativa” é proposta cinco vezes ao longo do manual.

Em termos gráficos, predominam cores fortes e variadas. Tons de azul, vermelho, lilás e laranja são os que mais sobressaem. Verificámo-lo em títulos, nas ilustrações e na identificação das várias rubricas propostas.

M4-3.º

O manual M4-3.º, com o título *Pirilampo – Língua Portuguesa 3* (3.º ano), 3.ª edição, 1.ª tiragem (2007), da Edições Nova Gaia, foi neste nível o quarto mais adotado a nível nacional, no ano letivo 2007-2008. A autoria é de Noémia Torres. Apresenta design da Edições Nova Gaia, ilustração de João Tavares, capa da Edições Nova Gaia, impressão e acabamento da EIGAL. É composto por 144 páginas numeradas.

Este manual não contém qualquer texto introdutório. Inicia-se com um “Índice”, que ocupa três páginas e que se encontra dividido em seis unidades didáticas. Cada uma delas apresenta-se identificada com designações dos blocos programáticos de Estudo do Meio (“À descoberta de si mesmo”; “À descoberta dos outros e das instituições”; “À descoberta do ambiente natural”; ...). Os cabeçalhos desta tabela fazem referência a “Texto” (títulos dos textos propostos para leitura), a “Autor” (nomes dos autores dos textos selecionados), a “Conteúdos Gramaticais” (designação desses conteúdos) e a “Pág.” (paginação correspondente à localização dos textos e dos conteúdos gramaticais). Realçamos, ainda, o facto de se recorrer a três cores diferentes para destacar no “Índice” os títulos dos textos. A divisão desta listagem parece ter correspondência com os três trimestres do ano letivo. Note-se, contudo, que nada é referido em relação a esse aspeto.

Foram selecionados para este manual 72 textos, sendo 69 deles *textos primários*. É-lhes reservado um espaço próprio nas páginas pares. Os seus títulos aparecem centrados, com letra de corpo maior e cor diferente da usada na mancha gráfica. Ainda nestas páginas, surgem ilustrações de dimensão significativa que preenchem metade ou mais de metade deste espaço. São as manchas gráficas que se ajustam à sua forma e dimensão e não o contrário. Talvez por essa razão se note um menor espaçamento entre linhas e, em algumas situações, se recorra à disposição dos textos em coluna, alinhados à esquerda ou à direita. Tal como nos manuais já apresentados, a posição das ilustrações juntamente aos textos é variável. Surgem entre os títulos e os textos, paralelamente aos textos, em posição intercalada (texto, ilustração, texto), depois dos textos, em alguns casos, emoldurando-os (1/2 caixilho). Mais raras são as situações em que são os textos a emoldurar as ilustrações. Esporadicamente, aparecem depois dos textos algumas das suas palavras destacadas a negrito e a cor, seguidas dos respetivos significados. Na página ao lado, surgem rubricas que decorrem da leitura dos textos: “Ler – Compreender” e/ou “Funcionamento da Língua” e/ou “Escrever” e/ou “Escutar/Comunicar”.

Em termos gráficos, são mais notados os tons verdes, laranjas e azuis usados para realçar os títulos, as designações das rubricas e as ilustrações.

M5-3.º

O manual M5-3.º, da coleção *fió de prumo* e com o título *Língua Portuguesa 3.º ano*, 1.ª edição, 1.ª reimpressão (2006), da Livraria Arnado, foi neste nível o quinto mais adotado a nível nacional, no ano letivo 2007-2008. A autoria é de António Monteiro. Apresenta ilustração de Álvaro Pecegueiro e Aurélio Mesquita. É composto por 128 páginas numeradas.

Numa clara intenção de valorizar os livros e a leitura, começa por apresentar, logo na primeira metade da segunda página, o poema “Livro”, de Luísa Ducla Soares, acompanhado de uma ilustração. Na segunda metade dessa mesma página encontra-se uma mensagem do autor do manual dirigida aos alunos, dando-lhes conselhos para o “novo ano escolar”. A página ao lado é totalmente dedicada à “Apresentação”, título que surge destacado pela cor e pelo tamanho do corpo da letra, alinhado à esquerda. Nota-se aí o intuito de explicitar conceções de aula de Língua Portuguesa, de leitura e de leitor. Encontra-se dividida em partes de acordo com o “esquema” de trabalho proposto para ler e estudar(?) cada texto e é ilustrada por exemplos de páginas do manual. Surgem, assim, alguns subtítulos como “Motivar é preciso...” (questões colocadas antes da leitura dos textos); “Compreendeste o texto?” (pequeno questionário que surge logo a seguir aos textos). É, ainda, feita referência ao “Caderno de Trabalho” tido como “o complemento natural do livro de textos”, onde os alunos podem encontrar “propostas de trabalho muito variadas” (p. 3).

Na página a seguir, sobre um fundo de cor clara, é indicado o “Índice”. Neste espaço, dividido em duas colunas, fica-se a saber que o manual se apresenta organizado em 16 projetos. Cada um deles é identificado através da apresentação de uma réplica da respetiva página de abertura que se faz acompanhar dos títulos dos textos propostos para leitura nesse “bloco” e da paginação. É, também, feita referência a um “Glossário” na parte final do manual.

“Cada bloco, pensado para uma quinzena, abre com um texto (história ou poesia) que o(a) professor(a) te vai ler” (p. 3).

Estes textos não surgem inscritos no manual do aluno. A proposta é que o professor os leia e o aluno os escute. Na página de abertura de cada “bloco” (sempre uma página ímpar), tem-se acesso ao número do projeto no canto superior esquerdo e, ao lado, ao título da “história” ou “poesia” seguido do nome do(a) autor(a). Todo o resto da página é preenchido por uma ilustração relacionada com esse texto a que se sobrepõe, no canto inferior esquerdo, uma caixa de texto com propostas de atividades e questões decorrentes da sua leitura/escuta.

Este manual contém 107 textos, sendo que 95 deles são *textos primários*. Encontram-se colocados em lugar de destaque nas páginas pares e ímpares. O cimo de cada uma dessas páginas é preenchido por uma barra colorida. Nesse espaço, surgem algumas questões com a função de “motivar” (?) para a leitura desses textos. Note-se, no entanto, que, muito embora no texto introdutório do manual (“Apresentação”) o conteúdo desta barra surja integrado na rubrica designada “Motivar é preciso...”, ao longo do manual essas perguntas surgem sem qualquer identificação a encimá-las. Nas páginas ímpares, é acrescentado ao conteúdo destas barras o número do projeto, que surge alinhado à direita.

“Antes de iniciares a leitura de um texto vais encontrar algumas questões. Elas transportam-te para a ideia central da história, ou alertam-te para algo que consideramos importante” (p. 3).

Ainda relativamente a estas barras, é de realçar o facto de a variação da sua cor mostrar a divisão do manual em três partes, correspondendo cada uma delas a um período letivo. Recorre-se, assim, a indicações cromáticas (três cores) para fornecer informações e/ou orientações relativamente à organização/planificação do trabalho dos professores.

Depois destas barras encontram-se os títulos dos textos alinhados à esquerda da página, destacados a negrito e com corpo de letra maior do que o usado nas manchas gráficas. Acompanham os textos ilustrações com dimensão expressiva, aproximadamente meia página nos exemplos mais recorrentes. A sua localização é variável, destacando-se, contudo, como mais regulares as situações de posicionamento entre os títulos dos textos e o seu corpo ou de forma intercalada (texto, ilustração, texto). No respeitante à mancha gráfica, o tamanho do corpo de letra e o espaçamento entre linhas adotados evidenciam a preocupação em facilitar a legibilidade dos textos. A seguir a estes surge, dentro de uma caixa de texto de fundo colorido, a rubrica “Compreendeste o texto?”. São aí apresentadas questões e é dada indicação das páginas do “Caderno de Trabalho” onde constam outros exercícios e atividades relacionadas com os textos lidos.

Além dos aspetos já referidos no âmbito da conceção gráfica, destacamos, ainda, o facto de sobressaírem neste manual cores e tons claros e leves, sobretudo azuis, amarelos, verdes e cinzas, notados essencialmente em caixas de texto e nas ilustrações.

M1-4.º

O manual M1-4.º, com o título *Língua Portuguesa 4* (4.º ano), 1.ª edição, 4.ª reimpressão (2007), da Areal Editores, foi neste nível o mais adotado a nível nacional, no ano letivo 2007-2008. A autoria é de Cláudia Pereira, Isabel Borges, Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo. Apresenta design da Areal Editores, ilustração de Bayard Christ, Cláudia Fonseca e da Areal Editores e capa da Areal Editores. É composto por 160 páginas numeradas.

Pertence à coleção do manual M1-3.º, já descrito anteriormente. Possui, por isso, as mesmas características em termos de constituição e organização. Apontam-se, no entanto, algumas diferenças, nomeadamente ao nível do número de textos, da sua extensão e da proposta de outras rubricas.

Inicia-se, assim, com os mesmos textos introdutórios e segue os mesmos princípios orientadores.

Também o “Índice” se apresenta estruturado de igual forma (por períodos letivos e por meses). Há a assinalar, em cada secção, algumas alterações. Mantém-se a indicação dos títulos das unidades didáticas, dos títulos dos textos, das designações de alguns conteúdos gramaticais e de uma rubrica relacionada com a “Educação para a Cidadania”. Antes desta última rubrica, é acrescentada uma outra com a designação “Vou ler sobre...”. Trata-se da proposta de leitura de textos inéditos, de Alexandre Honrado, sobre personalidades e factos importantes da História de Portugal. Ao contrário do que acontece no manual M1-3.º, aqui não surge nenhuma indicação sobre quando podem os alunos realizar “fichas de avaliação”.

Prevalece ao longo do manual, no início de cada período letivo, com a mesma estrutura e tipo de conteúdos, a grelha relativa ao “Plano trimestral da atividade pedagógica”.

Reúne um menor número de textos. De um total de 72, apenas 35 se incluem nos que designámos como *textos primários*. Também estes se encontram colocados em páginas pares. É de realçar, no entanto, a sua maior extensão, fazendo com que seja ocupado mais espaço da página ou, ainda, que a mancha gráfica se estenda até à página ao lado. Mantêm-se todas as características anteriormente descritas em termos do seu enquadramento (títulos, ilustrações e rubricas).

No que diz respeito à sua organização e conceção gráfica, não há nada a acrescentar. O “projeto gráfico” posto em prática é o mesmo.

M2-4.º

O manual M2-4.º, com o título *As Leituras do João 4.º ano*, 2.ª edição, 3.ª tiragem (2007), Edições Gailivro, foi neste nível o segundo mais adotado a nível nacional no ano letivo 2007-2008. Os autores são João Monteiro e Miguel Paiva. A direção editorial é da responsabilidade de Maria da Encarnação Afonso. Apresenta ilustração de Jorge Miguel, capa de Pedro Pires e de Jorge Miguel, coordenação de Vítor Alves, design e fotocomposição do gabinete design GAILIVRO, impressão e acabamento da EIGAL. É composto por 144 páginas numeradas. Pertence à mesma coleção do manual M3-3.º anteriormente apresentado. Não obstante, evidenciam-se algumas diferenças, sobretudo ao nível da estruturação e da conceção gráfica. Serão, por isso, inevitáveis as comparações na descrição que se segue.

Tal como o manual M3-3.º, não apresenta qualquer texto introdutório. Assinalamos, contudo, o facto de logo na página 2, espaço destinado à apresentação da “Ficha Técnica”, fazer constar a seguir a esta, destacado no interior de uma caixa de texto colorida, o seguinte:

“O item ‘Treinar a Memória’ tem como finalidade o desenvolvimento das capacidades de memorização da criança e trata-se de uma recolha feita pelos autores, de adágios populares” (p. 2).

O acrescento deste texto constitui a única nota relativa à fundamentação das conceções e escolhas dos autores dos manuais. Com efeito, as três páginas seguintes são ocupadas pelo “Índice”, correspondendo cada uma delas a um período letivo. Essa indicação surge no seu topo, no interior de uma seta colorida, alinhada à direita. O “Índice” é apresentado numa tabela, posicionada na vertical e dividida em duas colunas. Na da esquerda, surge a indicação dos meses do ano. A cada um deles corresponde uma unidade didática. São aí mencionados os seus títulos (duas/três designações correspondentes a datas importantes e aos blocos programáticos de Estudo do Meio) e é feita referência a umas tabelas colocadas ao longo do manual, no início de cada unidade didática. Trata-se de planificações mensais onde constam “Temas/Conteúdos”; “Competências Essenciais”; “Competências Transversais”; “Processos de Operacionalização”; “Metodologias de Avaliação”; “Área de Projeto”; “Estudo Acompanhado” e uma secção destinada à “Cidadania/Formação Cívica”. Na coluna da direita são referidos, a par da respetiva paginação, os “Textos” selecionados (indicação dos seus títulos) e as várias rubricas propostas: “Gramática” (indicação das designações de conteúdos de funcionamento da língua); “Ortografia” (referência a letras/grupos de letras associados a dificuldades de leitura/escrita); “Estudo das palavras” (referência a palavras/grupos de palavras associados a

dificuldades de leitura/escrita) e, finalmente, “Leitura Recreativa” (indicação de títulos de textos propostos para leitura).

Este manual é composto por 160 textos, sendo que destes apenas 55 se incluem no grupo dos *textos primários*. Muito embora surjam colocados somente nas páginas pares, são textos mais extensos do que os que constam no manual do 3.º ano. Tal é verificável não só pelo espaço ocupado pelas manchas gráficas, mas também pelo menor tamanho do corpo da letra, pelo menor espaçamento entre linhas e pela mais reduzida dimensão das ilustrações (exceto no caso dos poemas). Além disso, a necessidade de fazer os textos caberem numa única página leva a que se opte, em alguns casos, pela sua disposição em duas colunas. Antes de cada texto, no topo da página, é indicado à esquerda o número da unidade didática a que pertence, também identificável pela cor, diferente das demais. Apenas no primeiro texto de cada novo tema se acrescenta, nessa mesma linha, mas à direita, a sua designação. Coisa que não acontece nos restantes textos. Segue-se uma rubrica, destacada numa caixa de texto de fundo colorido e de que não há indicação no índice, intitulada “Oralidade”. O leitor depara-se aí com questões relacionadas com o texto que vai ler. Depois, aparecem os títulos dos textos, realçados a negrito, que ora surgem centrados na página ora, por força de limitações de espaço, são empurrados para o seu topo e alinhados à direita, posicionando-se no alinhamento da rubrica “Oralidade”. A posição das ilustrações em relação aos textos é variável. Podemos encontrá-las entre os títulos e as manchas gráficas, depois dos textos, paralelamente aos textos ou emolduradas pelos textos (meio caixilho ou $\frac{3}{4}$ de caixilho). Esporadicamente, surgem situações em que são intercaladas com os textos ou aparecem estendidas por toda a página, mas atrás destes (textos sobre ilustrações). Todos os textos primários que iniciam uma nova unidade didática aparecem seguidos de um texto pertencente ao Património Literário Oral – um provérbio relacionado com o mês do ano que lhe é correspondente. Na página ao lado, novamente identificada com o número da unidade didática destacado no seu canto superior direito, encontram-se as rubricas “Gramática” ou “Gramática” e “Estudo das Palavras” ou “Ortografia” e “Estudo das Palavras”. Surgem ainda, alinhadas à direita da página e realçadas no interior de caixas em forma de “sticky notes”, três outras rubricas com propostas de atividades decorrentes da leitura do texto: “Debate oral”; “Sugestão” e “Treinar a memória”. Em alguns casos, este “esquema” de trabalho é ainda complementado(?) com a apresentação de uma adivinha, realçada a azul no pé da página.

À semelhança do que acontece no manual do 3.º ano, o “projeto gráfico” deste manual aposta em cores e tons fortes, sobretudo ao nível das ilustrações e do fundo das caixas para destaque dos títulos, que aí se sobrepõem em letras brancas. De uma maneira geral, os diferentes títulos ou designações para identificação das unidades didáticas e das rubricas

aparecem bastante realçados não só pelo tipo e tamanho do corpo de letra usado, mas também pelo recurso a cores mais carregadas do que as utilizadas no manual do 3.º ano.

M3-4.º

O manual M3-4.º, com o título *Amiguinhos, Língua Portuguesa, 4.º ano, 1.ª edição, 3.ª tiragem* (2007), da Texto Editores, foi neste nível o terceiro mais adotado a nível nacional, no ano letivo 2007-2008. Os autores são Alberta Rocha, Carla do Lago e Manuel Linhares. Aponta como consultoras Filipa Barradas e Inês Hugon. Apresenta design gráfico da Texto Editores, ilustração de Sérgio Tavares e Pedro Dantas Constantino e pré-impressão, impressão e acabamentos da Texto Editores. É composto por 152 páginas numeradas.

Pertence à mesma coleção do manual M2-3.º anteriormente descrito. Possui, por isso, as mesmas características em termos de constituição e organização. Apontam-se, no entanto, algumas diferenças, nomeadamente ao nível do número de textos, da sua extensão e da proposta de outras rubricas.

Tal como o manual M2-3.º, apresenta na segunda página um “texto de abertura” endereçado “Aos Professores, Pais e Educadores” e na página ao lado voltam a constar “Páginas exemplificativas do Manual” com legendas que destacam as várias rubricas propostas. Em relação ao 3.º ano de escolaridade, não há a assinalar diferenças em termos do conteúdo e dos objetivos destes textos.

As duas páginas seguintes são ocupadas pela, já anteriormente descrita, grelha “Programação, Língua Portuguesa, 4.º ano”. Mantêm-se, igualmente, os cabeçalhos e o teor dos seus conteúdos.

Também neste manual, os temas das unidades didáticas surgem destacados pela variação da cor e pelo tamanho da letra. Continuam, contudo, a ser visualizados apenas no topo da primeira página de cada unidade, junto ao primeiro texto que se propõe para leitura. Persistem, por isso, as fragilidades atrás apontadas relativamente ao manual do 3.º ano.

Compõem este manual 101 textos, sendo que destes apenas 29 são *textos primários*. Note-se, neste âmbito, que os textos que abrem cada uma das unidades didáticas são textos inéditos, escritos por Luísa Ducla Soares ou por Álvaro de Magalhães a convite da editora responsável. Todos eles respeitam as temáticas propostas.

O enquadramento em que os *textos primários* surgem é bastante semelhante ao que encontramos no manual do 3.º ano, evidenciando-se apenas algumas diferenças,

concretamente, ao nível das designações de algumas rubricas. Prevalece o lugar central que lhes é destinado, sempre nas páginas pares, e mantêm-se as propostas de trabalho em torno de “três rubricas principais”, apresentadas ao longo de quatro páginas. Na rubrica “Antes do texto” (motivação para a leitura?) continuam a ser apresentadas atividades relacionadas com o texto a ler. Avança-se para a rubrica “Dentro do texto”. Aí surgem dispostos os textos, mais extensos do que os do 3.º ano. Com efeito, muito embora o espaço ocupado na página seja semelhante, o tamanho do corpo de letra usado nos textos do 4.º ano é menor. Sobressaem, primeiramente, os títulos a negrito, com tamanho do corpo de letra maior do que o das manchas gráficas e alinhados à esquerda. As manchas gráficas, por sua vez, estendem-se pelo que resta da página (cerca de $\frac{3}{4}$ do seu espaço total), sempre acompanhadas de pequenas ilustrações. Nesta relação continuam a ser as manchas gráficas a ajustar-se às ilustrações, mais recorrentemente, emoldurando-as ($\frac{1}{2}$ caixilho) ou mantendo em relação a estas um posicionamento paralelo. Não obstante, o espaço que lhes é concedido dita uma clara dominância das primeiras em relação às segundas. Imediatamente a seguir a alguns dos textos surge a rubrica “Procura no dicionário o significado das palavras que desconheces.”. Todos os textos são seguidos de um questionário para “apropriação” do seu sentido (p. 2) e da grande rubrica “Além do texto”, onde são apresentadas mais questões relacionadas com o texto lido e outras rubricas: “Relacionar textos” (proposta de leitura de textos “num registo diferente”, alguns deles inéditos, com vista a compará-los com os *textos primários*); “Gramaticando” (apresentação de conteúdos de funcionamento da língua e/ou realização de exercícios práticos); “Produção de texto” (apresentação de propostas de escrita).

O “projeto gráfico” seguido é o mesmo que o aplicado no manual do 3.º ano. Mostram ter estado subjacentes à sua “conceção e organização gráfica” opções e soluções da mesma natureza, nomeadamente ao nível das cores, da disposição dos textos e das várias rubricas, dos destaques, do espaçamento, entre outros.

M4-4.º

O manual M4-4.º, com o título *Trampolim, Língua Portuguesa, 4.º ano, 1.ª edição, 2.ª tiragem* (2006), da Porto Editora, foi neste nível o quarto mais adotado a nível nacional, no ano letivo 2007-2008. As autoras são Felisbina Antunes e Fátima Lemos. A supervisão da coleção foi feita por Maria Elisa Sousa. Apresenta ilustração de Inês Oliveira, capa de António Modesto e ilustração da capa de Maria Ferrand. É composto por 144 páginas numeradas.

Logo no início, nas páginas 2 e 3, surgem destacados no interior de duas caixas de texto com contorno a vermelho, posicionadas sobre fundo de tom verde-escuro, dois textos introdutórios. O primeiro centra-se na explicitação do entendimento da “dimensão” que a aula de Língua Portuguesa deve assumir. O segundo, na página ao lado, esclarece acerca da estrutura e das rubricas que compõem o manual. Nas duas páginas seguintes, encontramos um “Guião de observação do manual”. Surgem aí várias perguntas que ajudam o aluno a conhecê-lo. É-lhe solicitado que observe a capa, que observe o seu interior, que consulte o índice, que observe as unidades que o constituem, que saiba localizar secções, rubricas, atividades, que conheça o significado dos símbolos usados, etc. Só depois, ocupando o espaço de duas páginas, é apresentado o “Índice”. Trata-se de uma tabela encimada por vários cabeçalhos. O primeiro, “Unidade”, mostra a divisão do manual em “unidades”. Assim, nesta coluna, encontramos o número, a designação e a cor atribuídos a cada uma delas. Segue-se o cabeçalho “Pág.” com a indicação das páginas onde podem ser localizados os textos, acrescentando-se, em alguns deles, o símbolo que permite ao aluno saber quais os que pode ouvir no CD áudio. Sucedem-se, ao lado, as restantes colunas com os cabeçalhos “Texto/Autor” (indicação dos títulos dos textos e dos nomes dos respetivos autores), “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita” e “Palavra a palavra” (descrição de conteúdos/atividades). No final de cada unidade é apresentada a rubrica “Avaliação e autoavaliação”. Encerra o manual uma “Galeria de autores”, onde são destacados textos biográficos e bibliográficos sobre alguns dos autores mais conhecidos no campo da produção literária para crianças.

Dos 55 textos que compõem este manual, 29 incluem-se no grupo dos *textos primários*. Surgem agrupados por unidades didáticas e com enquadramento próprio. Antes de o descrevermos, é importante referir que, ao contrário do que acontece em todos os outros manuais em análise, neste a abertura dessas unidades faz-se não com a apresentação de um texto, mas destinando-lhes um espaço privilegiado. Demonstra-o o facto de lhes serem disponibilizadas duas páginas. Começa por ser apresentada no seu topo uma barra colorida (a cada unidade corresponde uma cor). No interior desta, alinhados à esquerda (na página par), encontram-se destacados, sobretudo pela dimensão do corpo de letra, os respetivos números e títulos. Esta barra, posicionada na horizontal, tem ligação com uma outra, posicionada na vertical e alinhada à direita, na página ímpar. Aí aparece, mais uma vez, o número da unidade didática, seguido de duas secções: “Textos” (indicação dos seus títulos) e “Conteúdos/Atividades” (descrição dos conteúdos/atividades propostos ao longo das unidades). Estas duas barras emolduram (forma de 1/2 caixilho) uma ilustração relacionada com o título da unidade didática e de dimensão bastante expressiva (perpassa as duas páginas). Esta, por sua vez, é antecedida

por um pequeno bloco de questões que implicam a sua observação e a exploração de sentidos. Só depois surgem os *textos primários* colocados em posição central, nas páginas pares. No entanto, a dimensão mais extensa de alguns deles leva a que se estendam até às páginas ímpares. O seu enquadramento faz-se, na maioria das situações, ao longo de quatro páginas. Realçamos a facilidade com que podem ser localizados ou associados à respetiva unidade didática. Com efeito, todas as páginas contêm uma barra colorida no seu topo. No interior desta surgem sempre destacados o título da unidade didática, alinhado à esquerda (páginas pares), e o número que lhe corresponde, alinhado à direita (páginas ímpares). Em torno de cada texto são propostas várias rubricas. Antes do texto podemos encontrar a rubrica “Gosto de ouvir/Gosto de falar”, “com pistas para orientar atividades de fala e de escrita” (p. 3). A centralidade do texto é assumida na rubrica “Gosto de ler”, onde o texto é encarado como “ponto de partida para **atividades de leitura** e de **compreensão**” (p. 3). Sugere-se aí o preenchimento de esquemas e/ou questionários. Sucedem-se as rubricas “Palavra a palavra”, com a proposta de “atividades que perspetivam a **reflexão sobre a língua**” (p. 3); “A propósito”, com vista a “ampliar conhecimentos, estimular as curiosidades de criança, abrindo portas a pequenos projetos que a levem a querer saber mais” (p. 3); e “Gosto de escrever”, com propostas de atividades que “procuram promover o treino e a descoberta das potencialidades da palavra escrita, em diferentes situações” (p. 3). Uma vez identificadas as várias rubricas propostas neste manual, note-se, no entanto, que o “esquema” de trabalho ou de estudo(?) sugerido para cada texto não é sempre o mesmo. Com exceção da rubrica “Gosto de ler”, as restantes podem ser propostas ou não. Tal não significa, contudo, que não apareçam em todas as “unidades”. Acompanham os textos pequenas ilustrações cuja posição é variável. Podemos encontrá-las entre a designação da rubrica “Gosto de ler” e os títulos, entre os títulos e as manchas gráficas, emolduradas pelos textos (forma de 1/2 caixilho), mais frequentemente colocadas no seu canto superior direito, numa coluna paralelamente aos textos (à sua esquerda ou à sua direita), sem, no entanto, interferirem na disposição das manchas gráficas ou perturbarem a sua legibilidade. Sobressaem nelas a leveza dos traços e das cores, não obstante a clareza ou nitidez das formas, a vivacidade realçada, sobretudo, pela impressão do movimento, pela pureza e pela força anímica das expressões (faciais, corporais, ...) dos seres representados.

No que toca à “conceção e organização gráfica” deste manual, destacamos a conjugação equilibrada das ilustrações e dos textos. Os planos preparados para a disposição dos textos e das várias rubricas são claros, não se notando quaisquer pressões decorrentes da necessidade/falta de espaço. Com efeito, as várias secções do manual encontram-se bem identificadas. As cores e os tons usados são alegres e apelativos.

M5-4.º

O manual M5-4.º, com o título *Pirilampo – Língua Portuguesa, 4.º ano, 1.ª edição, 1.ª tiragem* (2006), da Edições Nova Gaia, foi neste nível o quinto mais adotado a nível nacional, no ano letivo 2007-2008. A autora é Noémia Torres. Apresenta design da Edições Nova Gaia, ilustração de João Tavares, capa da Edições Nova Gaia, impressão e acabamento da EIGAL. É composto por 144 páginas numeradas.

A sua abertura é feita, nas páginas 3, 4 e 5, com o “Índice”. Este surge dividido em seis partes, cada uma delas com um título correspondente a um bloco do Programa de ensino de Estudo do Meio: “À descoberta de si mesmo”; “À descoberta dos outros e das instituições”; “À descoberta do ambiente natural”; “À descoberta das inter-relações entre espaços”; “À descoberta dos materiais e objetos” e “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”. Depois, surgem subcabeçalhos e listagens relativos aos títulos dos textos selecionados (“Texto”), aos nomes dos autores (“Autor”), aos conteúdos gramaticais focados (“Conteúdos Gramaticais”) e às páginas (“Pág.”).

A divisão ou o agrupamento dos textos ao longo do manual não se faz, no entanto, tendo como referência as designações do Programa de Estudo do Meio, mas antes com recurso a um código de três cores (cor-de-rosa, verde e lilás), que nos parece estar relacionado com os três períodos letivos. Essas marcas são visíveis através de uns traços enrameados posicionados antes dos textos, através da cor usada nos seus títulos e de duas barras coloridas que surgem paralelamente a encimar as páginas ímpares, ao lado das dos textos, para realçar a rubrica “Ler. Compreender”.

Dos 76 textos que compõem este manual, 70 incluem-se no grupo dos *textos primários*. Os restantes foram classificados como “Outros” textos. Sucedem-se sem qualquer outro tipo de enquadramento, além do anteriormente referido, em posição invariável (páginas pares) e com títulos com letras gordas, coloridas e em maiúsculas. A dimensão das manchas gráficas estende-se à quase totalidade das páginas na maioria dos casos, não sendo, contudo, descurado o espaço para as ilustrações, que neste manual são de dimensão expressiva e surgem posicionadas em relação aos textos de diferentes formas: emolduradas pelas manchas gráficas (1/2 caixilho), mais frequentemente colocadas nos cantos inferiores esquerdo ou direito da página; depois dos textos; paralelamente aos textos; ou entre os títulos e os textos. Realçamos que a mancha dos textos se molda de acordo com as formas das ilustrações. Também aqui não se percebe que tal afete a sua legibilidade. Acrescentamos, ainda, que as

formas e traços destas ilustrações são nítidos, sobressaindo nelas tonalidades e matizes suaves, tendencialmente azulados, esverdeados e lilases.

Nas páginas que se seguem às dos textos (páginas ímpares), são propostas as rubricas “Ler. Compreender”, onde são apresentados questionários, e “Funcionamento da Língua” e/ou, bastante mais raramente, “Escrever” e/ou “Ortografia” e/ou “Pesquisar. Escutar. Comunicar” ou “Escutar. Dialogar” ou “Escutar. Comunicar”

Depois de identificadas as rubricas que neste manual surgem em torno dos textos, reparámos na prevalência de um mesmo “esquema” de trabalho ou de estudo(?) sugerido para cada um deles.

Ao nível da “conceção e organização gráfica” deste manual realçamos, assim, o facto de sobressair nele uma “padronização” que torna o seu manuseamento monótono e o enquadramento dos textos indiferenciável. São as ilustrações os únicos elementos que quebram esta rotina, mostrando-se equilibrada a sua ligação com os textos. Ainda assim, é de referir que os planos em que os textos e as rubricas propostas surgem são claros e espaçados.

1.3.2. O (RE)ENQUADRAMENTO DOS TEXTOS: A CONFIGURAÇÃO DOS CONTEXTOS DE LEITURA ESCOLAR

Já vimos anteriormente, no ponto 2.2.1.1. deste trabalho, capítulo II, que os manuais escolares de Língua Portuguesa da atualidade possuem uma “estrutura comum”, na qual se destacam, como componente de presença central, os chamados “textos nucleares”. Estes textos, também já o referimos, são ponto de partida e de chegada para atividades e exercícios que visam, essencialmente, a “construção de significados *sobre ou a partir*” deles (cf. Castro & Sousa, 1998: 45).

Neste âmbito, e não desconsiderando as representações e conceções que destas propostas emergem, interessam-nos, particularmente, os sentidos e os leitores que se fabricam ou podem fabricar tendo como referência os tipos ou, de outro modo, os níveis de enquadramento em que são colocados esses textos e que se realizam sob a forma de temas, títulos, ilustrações e outras atividades relacionadas com a sua leitura.

Queremos com isto firmar a ideia de que os “sentidos” dos textos não se arquitetam somente quando se descodifica e compreende a sua “materialidade linguística”, mas que em seu redor, no contexto em que surgem inseridos, podem ser identificados outros componentes ou

elementos que tornam visível a sua função naqueles lugares, condicionando a sua leitura e, subsequentemente, a construção desses significados.

“Les manuels actuels possèdent une structure dans laquelle plusieurs niveaux sont imbriqués. C’ est désormais la page – ou, pour être plus précis, la double page – qui constitue l’unité élémentaire du manuel. Cette double page accueille non un texte unique et quelques reproductions, (...) mais une série de «pavés» de textes, des photos, des schémas, des graphiques, ... répartis sur la surface de la double page. C’ est la disposition spatiale, la typographie (polices, corps, graisses, styles, couleurs, ...) et/ou une signalétique particulière (symboles, pictogrammes, ...) qui confèrent à chaque élément, qu’ il soit textuel ou iconique, une fonction spécifique et immuable, récurrente dans le manuel: un texte en encadré sur une trame de couleur verte identifie le résumé, par exemple. Ainsi, dans un manuel, la typographie et la mise en page participent-elles du discours didactique: elles constituent un code qui est propre à cet outil, et à ce seul outil” (Choppin, 1999: 8).

Daí considerarmos (e questionarmos) o papel ou influência dos diferentes enquadramentos na construção e/ou adulteração(?) dos textos. Por outras palavras, entendemos ser relevante descrever o seu peso na determinação desses processos de adulteração.

Reafirmamos que os manuais escolares enquanto “contextos privilegiados de leitura” (Dionísio, 2000: 263), novos suportes de leitura para os textos deslocados do seu contexto de origem, enquadram esses textos com o intuito de levar a cabo uma “missão” especificamente escolar para a qual estes não estavam originalmente votados, o que nos conduz à certeza de que nestes espaços esses textos são sujeitos às “condições” impostas pelos “projetos editoriais”. Os enquadramentos que os enformam e emolduram decorrem da necessidade que os autores dos manuais têm de criar situações, contextos e condições de ensino e de aprendizagem da leitura que consideram válidos, adequados e úteis.

É precisamente sobre essas formas de enquadramento dos textos que nos debruçaremos a seguir.

1.3.2.1. ENQUADRAMENTO TEMÁTICO: O FIO (DES)CONDUTOR

Retomando o já discutido no ponto 5.1.2.1., capítulo II, deste trabalho, o *enquadramento temático* concretiza-se através dos temas e títulos sob os quais os textos surgem apresentados nos manuais. Referimo-nos, deste modo, aos temas/títulos dos textos e do que se pode designar por blocos ou unidades didáticas, com função organizativa/estruturadora das suas propostas e,

consequentemente, do processo de ensino e aprendizagem. Em questão está o que resulta da relação entre os conteúdos e as orientações pedagógicas disponibilizadas e uma desejável “abordagem comunicativa e funcional da educação linguística e literária” (Lomas, 2003: 272). Com efeito, e segundo Lomas (2003), no contexto de sala de aula, os “materiais didáticos” concretizam o trabalho que aí deve ser realizado:

“(…) uma delimitação dos objetivos didáticos, uma seleção e uma ordenação dos conteúdos linguísticos e literários, um determinado desenho, seleção e sequência das atividades, tarefas e exercícios de aprendizagem, uma seleção dos diversos textos de apoio e inclusivamente, em certas ocasiões, uma ou outra alusão aos critérios de avaliação de cada unidade didática, tema ou lição” (p. 272).

Prosseguimos com o primeiro momento da análise, que nos conduziu ao agrupamento dos títulos das “unidades didáticas” de acordo com o que entendemos ser a sua natureza e que, em sequência, relacionámos com o que poderão ter constituído critérios de seleção/delimitação dos textos.

Assim, considerámos de *natureza temporal* todos os temas/títulos que referem elementos temporais (estações do ano/estados do tempo, festividades ou outros associados ao calendário escolar). Constituem exemplos:

“Tiveste boas férias?”;
“Chegou o outono!”;
“Está a ficar frio!”;
“Vem aí o Natal!”.

(M1-3.º)

Designámos de *natureza programática* os casos que contemplam ou que aludem a blocos temáticos ou conteúdos de determinada disciplina curricular constantes nos programas de ensino (por exemplo, de Estudo do Meio). Apontam-se como exemplos:

“À descoberta de si mesmo”;
“À descoberta dos outros e das instituições”;
“À descoberta do ambiente natural”;
“À descoberta das inter-relações entre espaços”.

(M3-3.º)

Por fim, incluímos os casos em que é notória a intenção de comunicar sentidos em títulos/temas de *natureza expressiva*. Vejamos-se exemplos:

“Uma janela para o espaço”;

“Aventuras e viagens”;

“De que tamanho somos”;

“Espaços com laços”.

(M4-4.º)

Podemos verificar, através dos dados registados no quadro 28, que os temas/títulos propostos para as várias unidades didáticas ou secções dos manuais escolares em análise é, tendencialmente, de *natureza programática*. Tal ocorre em seis manuais. Três manuais optam por temas/títulos focados em épocas do ano ou festividades (M1-3.º; M1-4.º; M2-4.º) e somente um propõe títulos que se enquadram nos que classificámos como sendo de *natureza expressiva*.

Quadro 28
Caracterização da natureza dos títulos das unidades didáticas

Manuais	Natureza dos títulos das unidades didáticas		
	Temporal	Programática	Expressiva
M1-3.º	X		
M2-3.º		X	
M3-3.º		X	
M4-3.º		X	
M5-3.º	-	-	-
M1-4.º	X		
M2-4.º	X	X	
M3-4.º		X	
M4-4.º			X
M5-4.º		X	
Total (F)	3	6	1

Nestas classificações, particularizam-se os casos dos manuais M5-3.º e M2-4.º. Em relação ao primeiro, optámos por não enquadrar em nenhuma das categorias criadas as designações que encabeçam as suas várias secções. Com efeito, e contrariamente ao que acontece em todos os outros, neste cada unidade surge identificada com inscrições do tipo “Projeto 1”, “Projeto 2”, “Projeto 3”, até um total de dezasseis projetos. Destacamos, também, o manual M2-4.º por termos classificado os títulos em análise em duas categorias. Esta forma de proceder deveu-se ao facto de termos verificado que algumas unidades didáticas continham títulos/temas de *natureza temporal* e de *natureza programática*.

“Unidade 1 – Regresso à escola

O seu corpo

A segurança do seu corpo”

(...)

“Unidade 8 – Principais atividades produtivas nacionais

Dia da Mãe”

M2-4.º

Se relacionarmos os dados anteriores com os critérios que terão dado origem à seleção ou escolha dos textos, depreendemos que no nível de ensino em estudo os textos são, sobretudo, “pretexto” para satisfazer necessidades curriculares de foro interdisciplinar, com particular incidência na área de Estudo do Meio. O que assim se vislumbra é que, na maioria dos manuais mais adotados a nível nacional, os textos conquistam o seu lugar se, primeiramente, forem capazes de dar resposta a temas/conteúdos programáticos pré-definidos. Sinalizamos aqui dois dos casos mais evidentes ou que melhor ilustram essa relação.

Quadro 29

Confronto dos títulos das unidades didáticas com os títulos dos textos

Manuais	Unidade Didática (Título/Tema)	Texto no manual (Título/Conteúdo)
M2-3.º	<i>Os amigos investigam</i>	<i>Como se faz cor-de-laranja</i>
	<i>Os amigos investigam</i>	<i>A Terra</i>
	<i>Os amigos e os seres vivos</i>	<i>A colheita</i>
	<i>Os amigos e o espaço local</i>	<i>A ponte</i>
	<i>Os amigos tornam-se cientistas</i>	<i>Estranhões, bizarros e outros seres sem exemplo</i>
M3-4.º	<i>Os amigos historiadores</i>	<i>Voar em Guimarães</i>
	<i>Os amigos e os fenómenos da Natureza</i>	<i>História de uma gota de água</i>
	<i>Os amigos e a produção nacional</i>	<i>O diabo e o lavrador</i>
	<i>Os amigos e a produção nacional</i>	s/título
	<i>Os eco-amigos em ação</i>	<i>A poluição</i>

Olhando para os manuais que propõem temas/títulos de *natureza temporal*, podemos perceber que, salvo uma ou outra exceção, não há um “fio condutor” ou de ligação entre estes e os textos que surgem nessas secções. Evidências resultantes não só do confronto desses títulos, mas também da análise do conteúdo desses textos, revelam a sua função meramente indicativa da estrutura dos manuais ou orientadora dos tempos da abordagem de cada unidade. Vejam-se os exemplos a seguir, extraídos de dois “projetos” da mesma coleção (M1-3.º e M1-4.º) e que ilustram, nalguns casos bastante nitidamente, essa ausência de relação.

Quadro 30

Confronto dos títulos das unidades didáticas com os títulos dos textos

Manuais	Unidade Didática (Título/Tema)	Texto no manual (Título/Conteúdo)
M1-3.º	<i>Tiveste boas férias?</i>	s/ título
	<i>Chegou o outono!</i>	<i>A floresta</i>
	<i>Chegou o Carnaval!</i>	<i>Protege os animais</i>
	<i>Ovinhos de Páscoa</i>	<i>As estrelas</i>
	<i>Ovinhos de Páscoa</i>	<i>Os pontos cardeais</i>
M1-4.º	<i>Tiveste boas férias?</i>	s/ título
	<i>Está a ficar frio!</i>	<i>O cavalo de Troia</i>
	<i>Ano Novo</i>	<i>O lago</i>
	<i>Chegou o Carnaval!</i>	<i>Galaró, meu amigo...</i>
	<i>Dias maiores!</i>	<i>Memória aos canecos...</i>

Como forma de contrapor os exemplos anteriores, destacamos as propostas do manual M4-4.º.

Quadro 31

Confronto dos títulos das unidades didáticas com os títulos dos textos

Manual	Unidade Didática (Título/Tema)	Texto no manual (Título/Conteúdo)
M4-4.º	<i>Uma janela para o Espaço</i>	<i>A ambição das luas</i>
	<i>De que tamanho somos</i>	<i>O anão</i>
	<i>Tanto mar...</i>	<i>Desejos de um caranguejo</i>
	<i>Vidas e aventuras</i>	<i>Um olhar do Espaço</i>
	<i>De lés, a lés</i>	<i>Noite, dia</i>

Passemos agora à análise dos títulos dos textos, começando por realçar que dos cinquenta textos que constituem o *corpus* apenas seis (6) são integrais. Os restantes quarenta e quatro (44) constituem excertos (cf. gráfico 4). Esta afigura-se ser, na generalidade dos manuais, a condição privilegiada no processo da sua transcrição. Note-se que no grupo correspondente à percentagem menor se encontram sobretudo poemas e que o grupo de maior percentagem é composto, essencialmente, por narrativas (cf., neste capítulo, no ponto 1.2.1., dados sobre as tipologias textuais identificadas nos manuais).

Sabendo-se que as narrativas são, habitualmente, mais extensas que os poemas, podemos afirmar que a dimensão dos textos originais face às condicionantes dos manuais escolares pode, aparentemente, justificar a adoção de certas práticas de recontextualização.

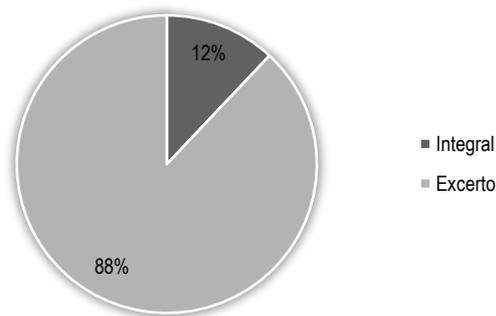


Gráfico 4
Origem dos textos nos manuais

Se considerarmos os dados colhidos ao nível dos modos de indicação das fontes dos textos (cf., neste capítulo, pontos 1.2.2.2. e 1.2.2.3.), facilmente constatamos que o agrupamento destes em integrais ou excertos não tem por base informações apresentadas nos manuais (ressalve-se, apenas, o manual M4-4.^o), mas antes o nosso trabalho de confronto desses textos com as respetivas versões nos livros dos autores.

Seguiu-se a distribuição dos seus títulos pelas categorias *original*, *atribuído* ou *adulterado*. Entendemos como títulos originais os correspondentes aos nomes das obras de origem ou aos nomes dos capítulos dessas obras de onde os excertos foram extraídos. Os restantes constituem títulos atribuídos ou, verificando-se alguma modificação do original, títulos adulterados.

Na sequência dos dados apresentados no gráfico anterior, em que marcam presença destacada os excertos, o esperado seria identificarmos, quase na totalidade, títulos atribuídos. No entanto, o gráfico representativo deste trabalho evidencia uma outra realidade (cf. gráfico 5). Registou-se para os títulos originais e para os atribuídos uma maior frequência, correspondendo-lhes igual percentagem.

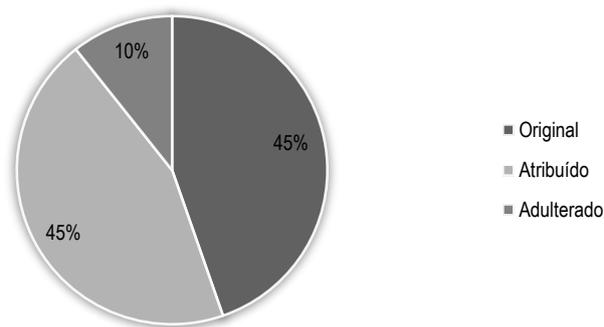


Gráfico 5
Natureza dos títulos dos textos nos manuais

Pensamos que a(s) razão(ões) destes resultados (45% dos títulos são originais e outros 45% são atribuídos) se prende(m) com a adoção de determinados procedimentos de recontextualização/adulteração dos textos.

Com efeito, foram identificados textos/excertos em que nitidamente se nota um trabalho de delimitação (ou “focalização”) intencional de uma parte ou momento do texto original, tendo-lhes sido atribuído um título. Em muitas outras situações, porém, essa delimitação resulta de supressões operadas na versão original (mais frequentemente, em narrativas longas), sendo mantidas certas partes ou seqüências e outras suprimidas. É em muitos destes casos que o título original permanece intocado, passando-se, de certo modo, a ideia de que os textos/as histórias estão completos (cf., a seguir, os procedimentos de adulteração). Ao atuarem deste modo, os autores dos manuais assumem perante os destinatários dos seus “projetos” que todas essas partes subtraídas aos textos são dispensáveis ou pouco relevantes quando toca a atender às expectativas criadas pelos respectivos títulos.

Quadro 32
Natureza dos títulos dos textos

Manuais	Textos						
	Pág.	Título	Origem		Natureza do título		
			Integral	Excerto	Original	Atribuído	Adulterado
M2-3.º	82	<i>Como se faz cor-de-laranja</i>		x	x		
M2-3.º	110	<i>A ponte</i>		x	x		
M2-3.º	146	<i>Estranhões, bizarros e outros seres sem exemplo</i>		x	x		
M4-3.º	30	<i>Não dói nada</i>		x	x		
M2-4.º	38	<i>Não dói nada</i>		x	x		
M3-4.º	38	<i>Voar em Guimarães</i>		x	x		
M3-4.º	62	<i>História de uma gota de água</i>		x	x		
M3-4.º	126	<i>O diabo e o lavrador</i>		x	x		
M5-4.º	142	<i>O monstro</i>		x	x		

Acrescentamos aos exemplos anteriores o caso das narrativas breves e dos poemas para os quais são igualmente mantidos os títulos originais, mas que por serem também eles submetidos a procedimentos de adulteração, predominantemente supressões pouco extensas, classificámos como excertos. A justificá-lo não estarão aqui, com certeza, questões relacionadas com a sua dimensão/extensão.

Quadro 33
Natureza dos títulos dos textos

Manuais	Textos						
	Pág.	Título	Origem		Natureza do título		
			Integral	Excerto	Original	Atribuído	Adulterado
M3-3.º	18	<i>Que avestruz gulosa!</i>		x	x		
M5-3.º	21	<i>Coração de robô</i>		x	x		
M5-3.º	29	<i>De quem é a bola?</i>		x	x		
M2-4.º	130	<i>A borracha cansada</i>		x	x		

Entre as narrativas breves estão, também, aquelas cujos títulos sofrem pequenas alterações. Dada a pequena extensão e a reduzida significância das supressões nelas realizadas, optámos por classificar estes casos como títulos adulterados e não como títulos atribuídos. Registamos, assim, a sua baixa frequência, constatando ainda a pouca relevância das alterações notadas: acrescentamento/supressão de palavras e conversão de maiúsculas em minúsculas. Confirmam-no os exemplos a seguir.

Quadro 34
Natureza dos títulos dos textos

Manuais	Textos							
	Pág.	Título no manual	Título original	Origem		Natureza do título		
				Integral	Excerto	Original	Atribuído	Adulterado
M3-3.º	136	<i>O Pedro, o avô e o mar</i>	Pedro, o avô e o mar		x			x
M5-3.º	68	<i>O casamento do pargo</i>	O casamento do Pargo		x			x
M2-4.º	24	<i>Os biscoitos da avó Genoveva</i>	Os biscoitos da avó		x			x
M3-4.º	146	<i>A poluição</i>	A Poluição	x				x
M5-4.º	34	<i>Verão de S. Martinho</i>	Lenda do Verão de S. Martinho		x			x

Outros casos há, contudo, em que é mantido o título original para excertos que claramente correspondem à delimitação de um momento ou parte da obra original. Também estas situações poderão comportar a adulteração de sentidos. Vejamos os exemplos a seguir.

Quadro 35
Natureza dos títulos dos textos

Manuais	Textos						
	Pág.	Título	Origem		Natureza do título		
			Integral	Excerto	Original	Atribuído	Adulterado
M1-3.º	30	<i>A floresta</i>		x	x		
M2-3.º	98	<i>A colheita</i>		x	x		
M4-3.º	12	<i>A cidade</i>		x	x		
M4-4.º	14, 15	<i>A ambição das luas</i>		x	x		

Apesar do risco para que alertámos anteriormente, entre as quatro situações verificadas apenas o texto com o título “A floresta” constitui um exemplo inequívoco de uma relação de rutura entre o excerto e o título. Com efeito, obra e excerto focalizam-se em diferentes categorias. A obra, no seu todo, centra-se no espaço “a floresta” e o excerto seleccionado realça uma das suas personagens: “Isabel” (cf. texto 1, anexo I).

Direcionando a nossa atenção para os títulos atribuídos aos excertos, analisemos a relação entre eles e reparemos igualmente em algumas situações.

Quadro 36
Natureza dos títulos dos textos

Manuais	Textos						
	Pág.	Título	Origem		Natureza do título		
			Integral	Excerto	Original	Atribuído	Adulterado
M1-3.º	94	<i>Protege os animais</i>		x		x	
M1-3.º	104	<i>As estrelas</i>		x		x	
M1-3.º	110	<i>Os pontos cardeais</i>		x		x	
M3-3.º	28	<i>Imaginação</i>		x		x	
M4-3.º	68	<i>O ouriço-cacheiro</i>		x		x	
M4-3.º	78	<i>O mar está perto!</i>		x		x	
M4-3.º	126	<i>A esperteza de um lavrador</i>		x		x	
M5-3.º	50	<i>A prenda do Pai Natal</i>		x		x	
M5-3.º	109	<i>Um segredo</i>		x		x	
M1-4.º	46, 47	<i>O cavalo de Troia</i>		x		x	
M1-4.º	78	<i>O lago</i>		x		x	
M1-4.º	92, 93	<i>Galaró, meu amigo...</i>		x		x	
M1-4.º	148	<i>Memória aos canecos...</i>		x		x	
M2-4.º	94	<i>A chegada da primavera</i>		x		x	
M2-4.º	116	<i>As estrelas</i>		x		x	
M4-4.º	36, 37	<i>O anão</i>		x		x	
M4-4.º	70	<i>Desejos de um caranguejo</i>		x		x	
M4-4.º	94	<i>Um olhar do Espaço</i>		x		x	
M5-4.º	60, 61	<i>Ao Encontro do Presépio</i>		x		x	
M5-4.º	74	<i>Uma Viagem ao Espaço</i>		x		x	

Por agora, apercebemo-nos da existência de um grupo de títulos desta natureza que evidenciam, tal como já antes vimos a propósito dos títulos das unidades didáticas, a pretensão

de usar os textos como pretexto para tratar temas/conteúdos de outras áreas. Alguns casos serão aprofundados mais à frente, quando nos centrarmos nos procedimentos de adulteração.

Exemplos:

- “As estrelas” (M2-4.º)
- “Os pontos cardeais” (M1-3.º)
- “Um olhar do Espaço” (M4-4.º)
- “Uma viagem ao “Espaço” (M5-4.º)

Outro grupo reflete uma preocupação “moralizante”/“pedagógica” ou até de generalização de mundos, direcionada para comportamentos/attitudes desejáveis e para determinados modelos a ter como referência.

- “Protege os animais” (M1-3.º)
- “A esperteza de um lavrador” (M4-3.º)
- “A prenda do Pai Natal” (M5-3.º)
- “Galaró, meu amigo” (M1-4.º)
- “Memória aos canecos...” (M1-4.º)
- “Ao Encontro do Presépio” (M5-4.º)

Finalmente, um grupo onde se incluem títulos e excertos com focalizações diferentes ou com relação frágil, pouco vinculativa, não sendo evidente(s) a(s) razão(ões) destas incongruências.

- “Um segredo” (M5-3.º)
- “O lago” (M1-4.º)
- “A chegada da primavera” (M2-4.º)

1.3.3. MODOS DE APROPRIAÇÃO (OU DE EXPROPRIAÇÃO?) DOS TEXTOS

Como se pode constatar, por força das circunstâncias de circulação dos textos em contexto social, em geral, e em meio escolar, em particular, não é possível prever para estes um “leitor-modelo”, um contexto de circulação ou uma função únicos. De facto, ainda que subjacente à sua geração possa estar um “destino” definido, as sucessivas recontextualizações a que vão sendo sujeitos desvirtuam todo este processo e os textos, mediante necessidades e exigências

dos seus utilizadores, vão sendo sistematicamente convertidos nos objetos “válidos”. Na escola, serão os que podem ser lidos, os que servem convenientemente a aprendizagem da leitura e a formação de leitores.

Assim sendo, tal como os escritores/autores preveem para os seus textos, porque estes assim o impõem, um “destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa” (Eco, 1993: 56), também os autores dos manuais escolares, em resultado dos requisitos e imposições implicados na produção de um livro desta natureza e mediante a visão e o entendimento que defendem em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e à formação de leitores, (re)constróem, moldam os textos que seleccionam com o intuito de servir esses fins ou essa “missão”.

“Clearly, the books are written to help in the reading instruction of young children, however broadly the notion of reading is conceived. The books, in addition, are important stepping stones in a child’s progress from facility with the conventions of oral, conversational communication towards facility with written, literary communication. More broadly still, (...) the books play a central role in the child’s introduction to the culture of schooling” (Baker & Freebody, 1989: xvii).

É nosso intuito que, ao longo deste estudo, seja efetuado um levantamento de evidências desse processo de recontextualização, que o ilustrem e comprovem. A nossa atenção recairá agora nos procedimentos concernentes a movimentos e atos voluntários/intencionais – “intervenciones conscientes” (Blecu, 1983: 124) – de alteração da sua “materialidade” gráfica e linguística.

Daremos conta, primeiramente, do tipo de adulterações operadas nos textos e, de seguida, analisaremos os dados recolhidos à luz de linhas de leitura que nos permitam construir um quadro de consequências e de intenções subjacentes a tais procedimentos. Concluiremos, por fim, sobre os modelos/conceções de texto, de leitura e de leitor que assim se constituem.

1.3.3.1. AS OPERAÇÕES DE ADULTERAÇÃO: A DELIMITAÇÃO DOS TEXTOS VÁLIDOS

Temos vindo a analisar as características do modo como os textos chegam à escola sob a perspetiva de que estes, quando ou depois de transpostos para aquele lugar, não são mais os mesmos. Com efeito, as circunstâncias da sua difusão aumentam a probabilidade de modificações inevitáveis ou impostas na sequência de exigências ou necessidades das

editoras/dos “projetos editoriais”. Este quadro assemelha-se, assim, ao do processo de edição de uma obra original.

“Se supone que cuando un autor decide imprimir una obra presentará a la imprenta un original cuidadosamente pulido, que posteriormente corregirá las pruebas y que el texto impreso reflejará exactamente la voluntad del autor” (Blecua, 1983: 189).

Contudo,

“El autor puede entregar su obra a la imprenta y desentenderse de ella por completo. La obra puede sufrir en esos casos incluso cambios estructurales importantes, desde supresiones de pasajes hasta alteraciones en la disposición del texto para adecuarlo a las necesidades editoriales o por motivos de censura” (*idem: ibidem*).

Assim sendo, os autores dos manuais, ao interferirem nesta linha de comunicação autor-texto-leitor, procedendo ao que Blecua (1983) designa por “refundición de textos para adaptarlos a un público nuevo” (p. 111)¹¹³, quebram essa relação idealizada e “ideal”.

“O texto postula a cooperação do leitor como condição própria da sua atualização. (...) Gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro – tal como acontece em toda a estratégia” (Eco, 1993: 57).

Poderão ser várias as razões que os levam a pôr em causa a “autenticidade” e a “integridade” dos textos ao cometerem tais “desvios” e alterações (emendas, correções, aperfeiçoamentos, cortes...), que por sua vez podem afetar a obra mais localmente ou mais globalmente/estruturalmente.

“La refundición puede afectar a ciertos pasajes o a la obra en su totalidad, por lo que no es fácil trazar una frontera conceptual que delimite el término” (Blecua, 1983: 111).

Repare-se, a seguir (cf. gráfico 6), na distribuição dos valores obtidos a partir da identificação de situações de adulteração e que fizemos derivar em transformações, adições e supressões de *natureza gráfica*, de *natureza léxico-gramatical* e de *natureza estrutural/formal*.

¹¹³ Nós acrescentaríamos, tendo em conta a “missão” da escola, que tais adaptações decorrem não apenas do seu novo recetor, mas, essencialmente ou sobretudo, de um propósito novo.

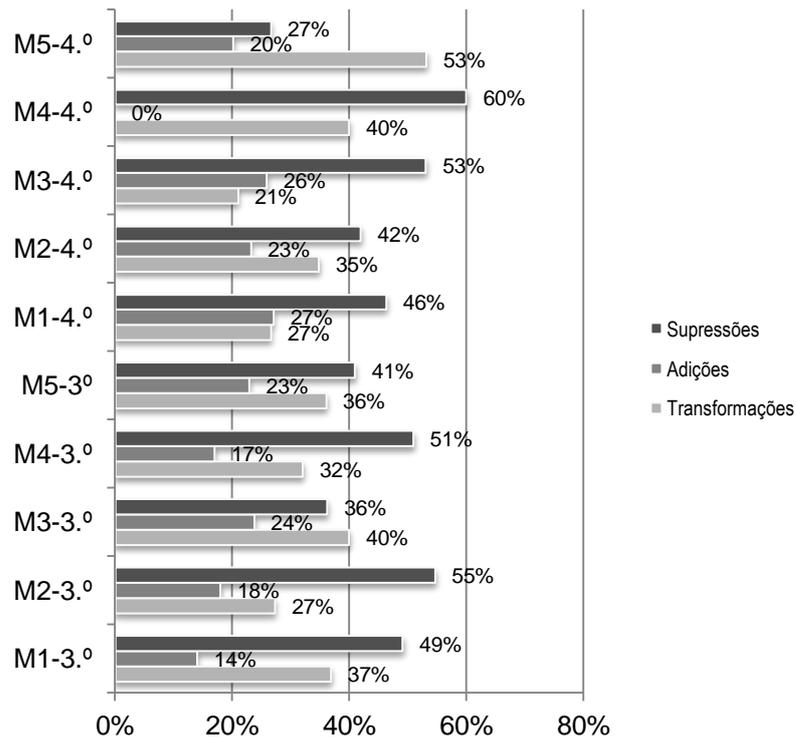


Gráfico 6

Distribuição das adulterações pelas categorias "transformações", "adições" e "supressões", por manual (%)

Como podemos verificar, a partir da leitura do gráfico anterior, a delimitação dos textos que figuram nos manuais em estudo faz-se, predominantemente, por recurso a “supressões”. Constata-se, com efeito, que na maioria dos manuais o número de ocorrências apurado nesta categoria ronda ou ultrapassa os 50%, exceção feita aos manuais M3-3.º e M5-4.º, por serem os únicos a não apresentarem as “supressões” como a operação mais recorrente. Esta regularidade mantém-se para as “transformações” e para as “adições”, que evidenciam percentagens menores, mas ainda assim com peso significativo quando comparadas entre si. Ressalve-se, apenas, a situação do manual M4-4.º pelo facto de não conter “adições”.

Nesta primeira fase, percebe-se já que os textos selecionados que são dados a ler através destes suportes são objetos de leitura aos quais, maioritariamente, se subtraem “coisas”. Vejam-se os valores correspondentes às percentagens anteriores anotados no quadro abaixo, que além de o atestarem possibilitam uma visão quantificada desses dados.

Quadro 37
Tipos de adulteração nos manuais

Manuais	PROCEDIMENTOS DE ADULTERAÇÃO						Total	
	Transformações		Adições		Supressões			
	F	%	F	%	F	%	F	%
M1-3.º	21	37%	8	14%	28	49%	57	100%
M2-3.º	44	27%	29	18%	88	55%	161	100%
M3-3.º	32	40%	19	24%	29	36%	80	100%
M4-3.º	17	32%	9	17%	27	51%	53	100%
M5-3.º	44	36%	28	23%	50	41%	122	100%
M1-4.º	54	27%	55	27%	94	46%	203	100%
M2-4.º	39	35%	26	23%	47	42%	112	100%
M3-4.º	17	21%	21	26%	43	53%	81	100%
M4-4.º	4	40%	0	0%	6	60%	10	100%
M5-4.º	50	53%	19	20%	25	27%	94	100%
Total	322	33%	214	22%	437	45%	973	100%

Dos 973 procedimentos de adulteração registados, 437 (45%) dizem respeito a cortes ou omissões, 322 (33%) a transformações e 214 (22%) a adições. Esta abordagem inicial permite-nos, ainda, a percepção de que entre os manuais há discrepâncias acentuadas ao nível do número de ocorrências por tipo de adulteração e total. Destacam-se, pelos valores mais elevados, os manuais M1-4.º, M2-3.º, M5-3.º e M2-4.º, e pelos valores acentuadamente inferiores o manual M4-4.º. O peso e o impacto das percentagens apresentadas no gráfico 6 não são pois os mesmos em cada manual. As frequências expressivas evidenciadas por alguns denotam, assim, a adoção de procedimentos de adulteração dos textos como uma prática ou “marca” assumida naturalmente, aparentemente, sem constrangimentos. Só num caso prevalece a ideia de que o proposto rejeita esse caminho (M4-4.º). Os resultados aí notados, quando comparados com os restantes, mostram que esse é um modo de operar pontual, esporádico e não adotado.

Como forma de corroborar as afirmações anteriores, realçamos a seguir a média de ocorrências relativas às operações de adulteração a que cada um dos textos selecionados nos manuais é submetido.

Quadro 38

Média de operações de adulteração por texto, em cada manual

Manuais	Média dos procedimentos de adulteração
M1-3.º	11,4
M2-3.º	32,2
M3-3.º	16
M4-3.º	10,6
M5-3.º	24,4
M1-4.º	57,6
M2-4.º	22,4
M3-4.º	16,2
M4-4.º	2
M5-4.º	18,8

Estes dados por si só são, no entanto, parcos e insuficientes quando se pretende compreender a problemática em estudo. Atentemos, por isso, nos quadros e nos gráficos seguintes, onde surgem representados os resultados da classificação dos tipos de adulteração identificados mediante as suas características e a sua natureza.

No capítulo anterior, exemplificámos já algumas dessas especificidades, mostrando evidências dos procedimentos de adulteração adotados pelos autores dos manuais escolares. Verificámos, ainda, que tais operações os afetavam ao nível do seu conteúdo e da sua forma. A análise detalhada a que agora nos propomos torna visíveis marcas ou enfoques em determinados níveis ou estruturas dos textos, que nos permitirão algumas conclusões.

Começemos por abordar, globalmente, o âmbito e as diferentes naturezas das adulterações subsumidas nos tipos definidos: *supressões*, *transformações* e *adições*. O próximo gráfico resume os resultados globais recolhidos e considerados em cada manual.

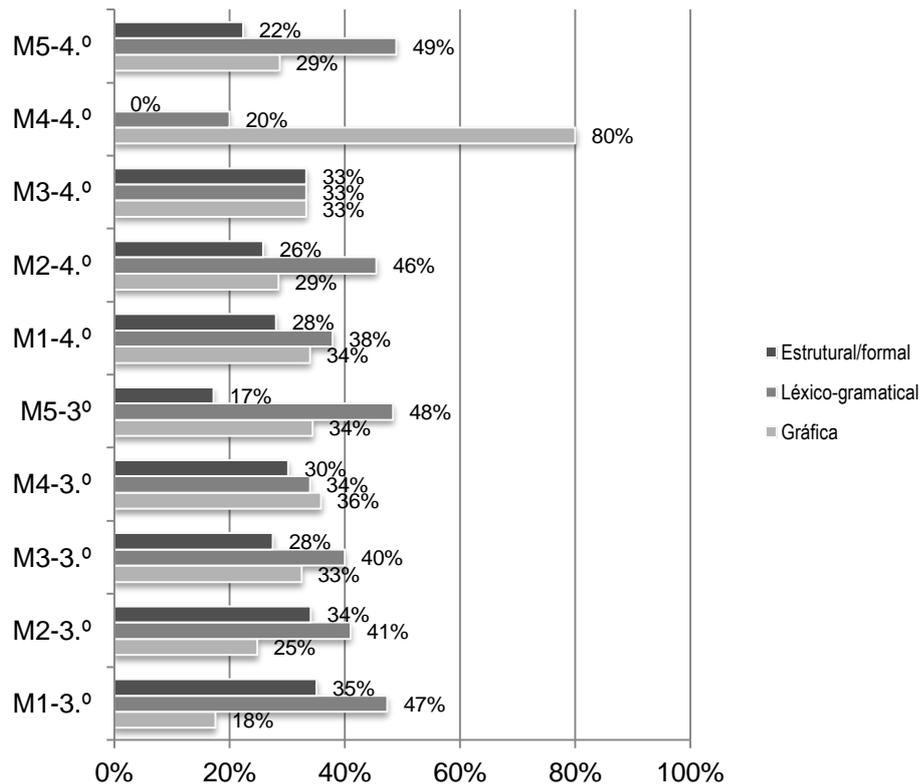


Gráfico 7
Natureza dos procedimentos de adulteração, por manual (%)

Como podemos observar, predominam as adulterações de *natureza léxico-gramatical*, ainda que em alguns manuais a superioridade desse posicionamento seja esbatida pela proximidade dos valores percentuais respeitantes a procedimentos de outra natureza. De uma maneira geral, não se registam desfasamentos ou discrepâncias muito acentuadas entre as percentagens obtidas em cada manual. Excluímos desta distribuição o manual M4-4.º pelo facto de nele as adulterações de natureza gráfica se demarcarem em relação às outras, abarcando a quase totalidade das ocorrências assinaladas. Note-se, também, que este, além do reduzido número de adulterações, é o único que não apresenta ocorrências de âmbito estrutural/formal.

Entretanto, enfatizamos que a repartição relativamente equilibrada das frequências em alguns manuais mostra que neles, de uma maneira geral, os textos são afetados na sua materialidade gráfica, na sua composição léxico-gramatical e na sua organização ou estruturação global. Há, por isso, uma intenção declarada de os converter numa outra “coisa”.

A ser assim, operar-se-á desta forma com o intuito de se obter “bons textos” para aprender a ler? De facto, está provado que “o léxico selecionado, as estruturas sintáticas usadas, a forma como a informação é ordenada, são determinantes para a compreensão do texto a ler” (Costa, 1992: 75, 76)? Ou pretender-se-ão dos textos modelos/versões de mundo ou

de conhecimento que sirvam de referência para um ser em formação? Que entendimento (ou pretensão) será o dos autores dos manuais, que os leva a tais manobras de alteração?

Veja-se, no gráfico abaixo, que as adulterações de natureza léxico-gramatical (42%) são seguidas, não de muito longe, pelas relativas às adulterações de natureza gráfica (31%) e, por fim, pelas de natureza estrutural/formal (28%).

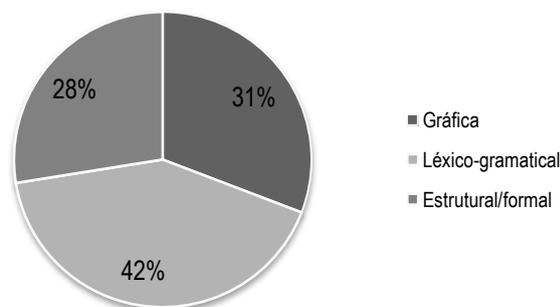


Gráfico 8
Natureza dos procedimentos de adulteração, na globalidade dos manuais (%)

Considerando as aceções que apresentámos atrás, no capítulo II, o que até este ponto conseguimos ver é que, relacionados ou não, os atos de que resultam os textos nos manuais evidenciam uma incidência mais “local” do que “global”. Reforçamos esta ideia quando somamos às percentagens referentes às adulterações de natureza léxico-gramatical as de natureza gráfica e obtemos um total de 73%. Este procedimento leva-nos a assinalar aqui a diferença pronunciada que se estabelece em relação às intervenções que atingem as “estruturas” organizacionais dos textos.

Assim sendo, as alterações são operadas, sobretudo, ao nível da pontuação e das unidades linguísticas que não vão além da(s) palavra(s) e/ou da frase. Estarão em causa entendimentos sobre o “processamento da palavra e efeitos sobre a compreensão” (Costa, 1992: 94)? Que relação se estabelecerá entre estes procedimentos de adulteração e as conclusões que se seguem?

“Há uma correlação positiva entre a focalização da atenção em aspetos de microprocessamento (constituintes morfológicos) e a capacidade de evocação de palavras e uma correlação negativa entre a mesma atividade atencional e o processamento global do texto em que tais palavras se inscrevem (...). Sublinha-se que esse efeito varia de acordo com o perfil de leitor dos sujeitos envolvidos. Os leitores mais jovens focam a sua atenção na tomada de decisões ao nível da palavra. Assim, a diferença crucial entre leitores fluentes e principiantes parece residir no nível privilegiado para a tomada de decisões semânticas” (*idem: ibidem*).

Relembramos que só depois da exposição da totalidade destes dados nos ocuparemos das suas repercussões.

Supressões

Tendo tomado conhecimento de quais as estruturas ou níveis textuais mais intervencionados, detenhamo-nos agora no(s) tipo(s) de adulteração que suportam tais procedimentos.

Iniciamos esta análise com um gráfico que espelha o que se faz aos textos quando é utilizada a categoria mais recorrente: as “supressões”.

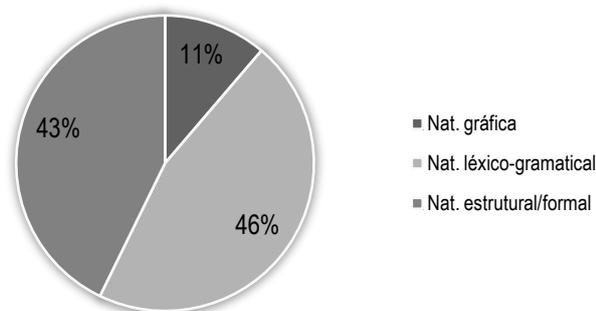


Gráfico 9
Natureza das "supressões", na globalidade dos manuais (%)

A designação atribuída a este procedimento reflete, de forma contundente, os atos de cortar, recortar, delimitar os textos. Tal prefigura, inevitavelmente, e como já atrás referimos, uma contração ou um encurtamento mais ou menos extenso, que se repercute ao nível da sua mancha/composição linguística e gráfica.

A partir dos dados agora presentificados, observamos uma maior frequência de supressões de âmbito léxico-gramatical (46%), muito embora a diferença mínima notada em relação ao número de ocorrências de natureza estrutural/formal (43%) nos leve a crer que estes dois tipos de operações coexistem na maior parte dos casos analisados. Estas serão, portanto, as situações que melhor ilustrarão o que entendemos apelidar de retalhamento dos textos. Textos estes que são, deste modo, produto de procedimentos que intentam deliberadamente a redução da sua “textura”.

Encontramos, então, casos de fragmentação irregular, isto é, textos em que as diferentes subcategorias de supressões que definimos são operadas de forma alternada/intercalada, incidindo predominantemente nas palavras/sequências de palavras ou atingindo frases e/ou parágrafos/sequências de parágrafos. Os textos convergem para manchas gráficas que se afiguram retalhadas, minadas ou corrompidas. Estes cortes perpassam toda a sua extensão, permanecendo apenas as “peças” que dão depois corpo a uma reorganização ou a uma rearticulação do “emaranhado” gráfico e linguístico. O texto integral converte-se, claramente, num texto desbastado, um “texto” que, sendo proveniente da versão original, é agora outro: é o “texto” para/do manual, com autoria desvirtuada (cf. exemplo, no anexo I, texto 2).

Noutros, porém, verificam-se cortes contínuos, que atingem sequências ou unidades estruturais (por exemplo, “partes” de narrativas¹¹⁴). Tem maior visibilidade a omissão, desta feita ininterrupta, de blocos/porções de texto de extensão bastante significativa. Estas unidades textuais são, deste modo, conduzidas a resumos/contrações, amalgamando-se e compactando-se as “zonas” que os autores dos manuais determinaram, por alguma razão ou interesse, deixar intactas.

Apesar das interferências ou perturbações provocadas na “progressão lógica” (Giasson, 1993: 143) dos textos, parece-nos, a um primeiro olhar e com exceção de alguns casos, que não são postos em causa os seus níveis de coesão e de coerência. As desarticulações não resolvidas na fusão destas partes são, no entanto, sanadas com recurso a procedimentos de adulteração de outro tipo (“transformações” e/ou “adições”), que nestas condições se tornam forçosos.

Assinalamos ainda, a este nível, cortes pontuais, com pouca extensão, alguns com importância reduzida, outros, porém, bastante representativos da função que se pretende que os textos cumpram na escola. Veja-se o exemplo de um texto do manual M2-4.º (p. 24), com o título “Os biscoitos da avó” (versão do manual). Quando o confrontamos com a versão original, vemos que são operadas duas supressões (uma no título e outra no início do texto), seguidas da adição de dois parágrafos, e que estes procedimentos estão relacionados. Do título é retirado o nome “Genoveva” (na versão do autor, “Os biscoitos da avó Genoveva”). Depois, anula-se o primeiro parágrafo, onde se particularizam e realçam traços e características desta avó, e os que se

¹¹⁴ A propósito da “estrutura da narrativa”, Giasson (1993) refere que “acontece muitas vezes nos manuais escolares que as perguntas sobre as narrativas não formam um todo. Nesse caso, é impossível encontrar, a partir dessas perguntas, um fio condutor, uma lógica, que permita aos alunos terem uma representação coerente de toda a história. A utilização da gramática da narrativa, como grelha para se fazerem perguntas sobre um texto narrativo, tem a vantagem de centrar a atenção dos alunos nos elementos importantes da história e de facilitar, assim, o relato” (p. 143). Pensamos que as supressões poderão ter efeito semelhante quando, por um lado, não permitem ao leitor obter essa tal “representação” global da história. Por outro, é também viável pensar-se que a intenção subjacente a este tipo de omissões seja precisamente facilitar o acesso a esse esquema, no sentido em que o leitor é direcionado para o que, no entender dos autores dos manuais, importa. Evidentemente, isso pode conduzir o leitor a concepções/aprendizagens deturpadas.

acrescentam reforçam a generalização da representação de avó que resulta do título adulterado. No “mundo” descrito neste texto, “as avós são assim...” (cf. anexo I, texto 3).

Texto no livro do autor	Texto no manual
Ninguém fazia biscoitos tão doces, tão saborosos e tão bonitos como a avó Genoveva que, ainda por cima, sabia contar histórias em que entravam príncipes, piratas, duendes e fadas.	(☞)
(...)	{A avó fez os biscoitos como os netos pediram. Pareciam mesmo os bicharocos. As avós são assim...} (...)
	M2-4º, p. 24

Notámos, paralelamente às movimentações anteriores, a percentagem bastante inferior (11%) obtida a partir do número de supressões de *natureza gráfica*. As ocorrências registadas neste campo são realmente muito baixas quando comparadas com as dos outros dois tipos de supressões.

Os resultados obtidos em cada manual suscitam, no entanto, uma observação mais aprofundada.

Quadro 39
Natureza dos procedimentos de "supressão", em cada manual (F)

Manuais	SUPRESSÕES							Total
	Nat. gráfica		Nat. léxico-gramatical		Nat. estrutural/formal			
	P/OS	P/SPFG	P/SPC	R/CTx.		R/CParágr.		
				1-3P	+3P	1-4F	+4F	
M1-3.º	2	6	5	6	3	6	0	28
M2-3.º	5	2	41	16	5	17	2	88
M3-3.º	3	3	8	7	3	5	0	29
M4-3.º	5	2	7	4	5	4	0	27
M5-3.º	5	8	22	9	1	5	0	50
M1-4.º	7	49	0	38	0	0	0	94
M2-4.º	7	8	13	7	4	8	0	47
M3-4.º	5	1	13	11	2	11	0	43
M4-4.º	5	1	0	0	0	0	0	6
M5-4.º	5	5	7	4	0	3	1	25
Total (F)	49	85	116	102	23	59	3	437
	49	201		187				
Total (%)	11%	46%		43%				100%

Demarcam-se, por um maior número de supressões, os manuais M1-4.º e M2-3.º, seguidos dos manuais M5-3.º, M2-4.º e M3-4.º, e pelo reduzido número de ocorrências o manual

M4-4.º. Este último é o único para o qual se apontam como mais frequentes as supressões de *natureza gráfica*. Dos nove manuais restantes (cf. gráfico 10), cinco têm valores mais pronunciados nas supressões de *natureza léxico-gramatical* (M2-3.º; M5-3.º; M1-4.º; M2-4.º; M5-4.º) e quatro nas de *natureza estrutural/formal* (M1-3.º; M3-3.º; M4-3.º; M3-4.º). Ressalve-se contudo que, excetuando o manual M4-4.º, nos outros foram identificados procedimentos de supressão de todos os tipos e que, nos que apresentam valores mais elevados, os textos transpostos foram significativamente mais encurtados e/ou fragmentados. Mostra (e confirmação) de que estes procedimentos ocorrem sem inibições, mediante critérios cuja prioridade não é, com certeza, a de serem preservadas a sua “integralidade” e “originalidade”.

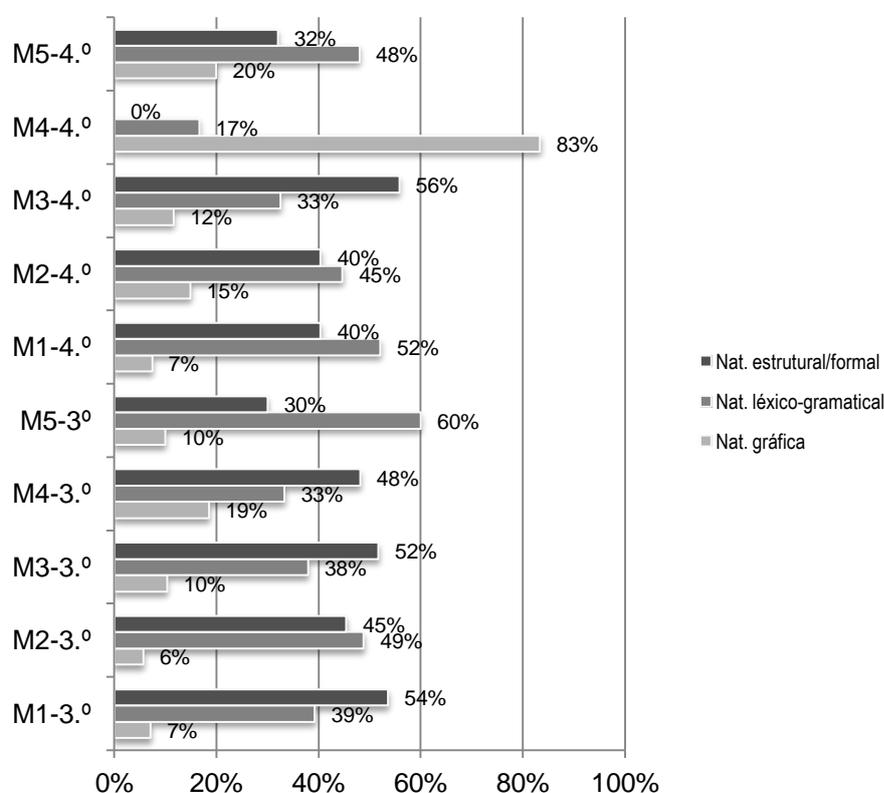


Gráfico 10
Natureza dos procedimentos de "supressão", em cada manual (%)

Assim sendo, do que neles delimitámos resultaram em maior número situações de *natureza léxico-gramatical* (201), com a supressão de palavras e/ou seqüências de palavras no interior das frases. Nesta subcategoria, colhemos evidências de dois tipos: “palavras/seqüências de palavras com função gramatical” (P/SPFG) e “palavras/seqüências de palavras de conteúdo” (P/SPC).

São mais recorrentes as supressões de “palavras/sequências de palavras de conteúdo” (P/SPC), de que são exemplo os nomes, os adjetivos, os verbos, os advérbios e os numerais ou os grupos de palavras que os contenham. Em três dos manuais (M2-3.º; M5-3.º e M3-4.º), esse número detém um peso significativo quando comparado com os valores relativos à supressão de “palavras/sequências de palavras com função gramatical” (P/SPFG). Nesta subcategoria detetámos, sobretudo, a supressão de “unidades sintáticas” (Costa, 1992: 102), frequentemente, orações, frases, expressões, complementos, que surgem articuladas com outras. Da sua articulação e das relações hierárquicas que entre si se estabelecem resultam “estruturas complexas” com diferentes “valores” e significados.

Ao analisarmos este tipo de recortes, pudemos ver, assim, ser traçado o caminho inverso ao da complexificação e/ou da expansão das frases ou das “estruturas”, desta feita, simplificando-as, encurtando-as.

A regularidade dos casos assinalados denota cuidados na segmentação/fragmentação das frases em “unidades” que, quando sujeitas a movimentos de supressão, não colocam em risco a sua gramaticalidade. De uma maneira geral, esta contração não parece, pois, ser feita de forma aleatória, nem sem preocupações com a compreensão, antes com respeito pelas “fronteiras sintáticas” (cf. Costa, 1992: 98-104) e, por conseguinte, com um determinado nível de expectativas em relação às “competências linguísticas” dos leitores. Uma clara evidência disso é a supressão de frases que surgem “intercaladas” ou apostas noutras, normalmente destacadas entre sinais de pontuação, como vírgulas e travessões (cf. exemplos, a seguir).

Procede-se, depois, à (re)organização sintática das partes intocadas, juntando-se (a) outras. Obtém-se, deste modo, o resumo de “estruturas” e/ou de sequências, reduzindo-se nelas a “quantidade de informação” (*idem*: 102). Muito embora os casos detetados não demonstrem ser posta em causa a articulação e a coerência do discurso, há lugar a perdas notórias em termos expressivos e linguísticos. Em certo sentido, a omissão destes pedaços das frases contribui para conter/reduzir a intensão e a extensão do seu conteúdo.

Torna-se, pois, inevitável voltarmos a interrogar-nos relativamente ao que intentarão os autores dos manuais quando assim procedem, sabendo-se que

“Só uma competência muito sofisticada ao nível sintático pode permitir ao leitor obter um nível de compreensão sem custos excessivos: o reconhecimento de categorias nominais e pronominais, a sua distribuição na frase, as funções sintáticas que podem desempenhar” (*idem*: 89).

Constituem exemplos inequívocos deste tipo de adulteração as supressões de expressões/orações ligadas a outras e das quais resultam valores e relações de conexão. Em alguns casos, os conectores usados para exprimirem esta ligação tornam estas frases/grupos de palavras facilmente identificáveis/isoláveis. Além da penalização das estruturas linguísticas, que assim são limitadas a uma determinada forma, pelo que vemos mais simplificada, também se retiram aos textos correlações e descrições de muitas situações.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Quando ficava com frio de tanto tomar banho, o rapaz vinha estender-se num pequeno espaço de areia muito grossa que havia na margem do ribeiro e ficava a aquecer-se ao sol. Nas noites de Verão, antes de ir para a cama, vinha também muitas vezes sentar-se ali, para se refrescar com a brisa fresca que vinha do rio, ou então deitava-se de costas na areia e ficava a olhar para as estrelas do céu, que brilhavam como se estivessem todas em festa.	(...) (✗) Nas noites de Verão, antes de ir para a cama, vinha (✗) muitas vezes sentar-se <<junto ao rio>>, (✗) ou então deitava-se de costas na areia e ficava a olhar para as estrelas do céu, que brilhavam como se estivessem todas em festa.
(...)	(...) M1-3º, p. 104

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Ficaste a ganhar, porque até aqui eu pouco entendia de agricultura... – condescendeu.	(...) – Ficaste a ganhar (✗) – condescendeu.
(...)	(...) M4-3º, p. 126

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Estava ela entretida com estes pensamentos quando, de repente, um sopro de vento a afastou, mostrando agora algo muito diferente daquilo a que estava habituada...	(...) (✗) De repente, um sopro de vento <<afastou-a>>, mostrando agora algo muito diferente daquilo a que estava habituada...
(...)	(...) M3-4º, p. 62

Vemos serem, igualmente, apagadas sequências de palavras que nas frases detêm valor locativo/temporal ou dão indicações/orientações “cénicas” a quem lê. Além destas funções, ainda complementam/reforçam muitas das “coisas” ditas nos textos, chegando, em algumas situações, a tornar explícito o implícito. O seu apagamento contribui, portanto, para o obscurecimento dos textos, no sentido em que lhes são retirados “elementos” que ora permitem

uma melhor compreensão do modo como são sequencializados/estruturados, ora possibilitam ao leitor aceder a cenários pintados com palavras e confrontar-se com os modos de ser, de agir/atuar e de apreciar das personagens.

Texto no livro do autor	Texto no manual
Era no mês de Outubro, num sábado à tarde. Nos sábados à tarde Isabel não tinha aulas.	Era no mês de Outubro, num sábado à tarde. (✂) Isabel não tinha aulas.
(...)	(...)
	M3-3º, p. 28

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
– Esta bola é vossa? – perguntou ele, estendendo ameaçadoramente a mão direita com a bola bem à vista.	– Esta bola é vossa? – perguntou ele (✂).
(...)	(...)
	M5-3º, p. 29

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Que lindo era!... Enormes e esguias praias estendiam-se como lençóis mesmo à beirinha do mar...	Que lindo era!... Enormes e esguias praias estendiam-se como lençóis (✂) ...
(...)	(...)
	M3-4º, p. 62

Foram, ainda, notados cortes com incidência nas palavras/seqüências de palavras às quais se pode conferir um sentido expansivo, descritivo, expressivo ou até explicativo. Isto é, são expressões que complementam o que as antecede, acrescem informação, tornam mais elucidativo, mais visual e/ou modalizado o discurso. Evidentemente, a perda destes elementos ou destes conteúdos é sinal, mais uma vez, de enfraquecimento/empobrecimento dos textos em todos os aspetos anteriormente apontados. Em certos casos, tais cortes resultam também em adulterações de sentido.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Ulisses vivia numa ilha grega que se chamava Ítaca, muito feliz com sua mulher Penélope e seu filho ainda muito pequenino, Telémaco.	Ulisses vivia numa ilha grega que se chamava Ítaca (✂). {...}
(...)	(...)
	M1-4º, p. 46

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Mas... Oh! Parecia inacreditável o que ela estava a viver!... Mas era verdade!... O rio em que ela e outras gotinhas tinham caído descia, descia para, de repente, se espalhar numa vasta superfície de água – nem mais nem menos, o mar donde elas tinham saído alguns dias antes!... Era fantástico!...	(...) (☒) (☒) O rio (☒) descia, descia,} para, de repente, se espalhar numa vasta superfície de água – nem mais nem menos, o mar donde elas tinham saído alguns dias antes!... Era fantástico!...
(...)	(...)

M3-4º, p. 62

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) O terceiro astronauta era Baltazar, o mais novo deles, negro de Moçambique, que desempenhava as funções de engenheiro de bordo. Era ele que tinha de reparar todas as avarias que acontecessem nos sistemas e, por isso, passava o tempo todo a testar a quantidade imensa de equipamentos que havia a bordo da <i>Ítaca</i> . Mas Baltazar era um brincalhão que nunca conseguia estar quieto. Adorava passear-se pelo espaço reduzido da nave, flutuando no ar, devido à ausência de gravidade, que faz com que os corpos não tenham peso e fiquem suspensos no ar, a menos que, como sucedia habitualmente com os astronautas, estivessem sentados e atados pelo cinto de segurança às cadeiras. (...)	(...) O terceiro astronauta era Baltazar, o mais novo deles, negro de Moçambique, que desempenhava as funções de engenheiro de bordo. Era ele que tinha de reparar todas as avarias que acontecessem nos sistemas e, por isso, passava o tempo todo a testar a quantidade imensa de equipamentos que havia a bordo da <i>Ítaca</i> . Mas Baltazar era um brincalhão que nunca conseguia estar quieto. Adorava passear-se pelo espaço reduzido da nave, flutuando no ar, devido à ausência de gravidade (☒). (...)
(...)	(...)

M5-4º, p. 74

Destacamos, a seguir, ocorrências relacionadas com os exemplos anteriores pelo facto de contribuírem, igualmente, para a perda de expressividade, de valor/“informação” semântica, ou para o apagamento de focos de modalização. Nestes casos, a eliminação é operada ao nível de vários advérbios ou de expressões que materializam “figuras de retórica”.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Isso, amarelo, alegre, risonho, como o som de um pandeiro. E a terra, de que cor é ela?	(...) – Isso, amarelo, alegre, risonho (☒). E a terra, de que cor é ela?
(...)	(...)

M2-3º, 82

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) E lá foi. Nos seus barcos os gregos embarcaram para Tróia pensando alegremente que iam ter uma vitória fácil e em breve regressariam ao lar. Mas quê? Seria esta uma luta que havia de durar dez anos. Dez anos sem os gregos verem a pátria, a família. A certa altura já ninguém sabia suportar a saudade, o esforço de manter um cerco durante tanto tempo. Aquilo não podia continuar assim!	(...) (✂) Nos seus barcos os gregos embarcaram para Tróia pensando (✂) que iam ter uma vitória fácil (✂). Mas quê{!}? Seria (✂) uma luta que havia de durar dez anos. (✂) A certa altura já ninguém sabia {suportar} a saudade <<e>> o esforço de manter um {cerco} durante tanto tempo. (✂)
(...)	(...) M1-4º, pp. 46

O encurtamento das frases ocorre também quando lhes são retirados grupos verbais referentes as ações/sequências de ações ou a estados. Verifica-se, com isto, que se força, muitas vezes, a ligação entre os acontecimentos nos textos, ferindo-se o seu encadeamento, mecanizando-os e/ou tornando-os menos pormenorizados/detalhados.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Aos sete anos, logo que tinha aprendido a ler, Isabel tinha lido a história da Branca de Neve e dos Sete Anões. Pensava muitas vezes nessa história. Parecia-lhe que viver entre anões devia ser uma coisa maravilhosa. Imaginava as casas dos anões , os seus palácios enterrados na terra como as luras dos coelhos ou escondidos em lugares solitários, dentro do tronco das árvores.	(...) Aos sete anos, logo que tinha aprendido a ler, Isabel tinha lido a história da Branca de Neve e dos Sete Anões. Pensava muitas vezes nessa história. Parecia-lhe que <<seria maravilhoso viver entre anões, (✂)nos >> <<>> seus palácios enterrados na terra como as luras dos coelhos ou escondidos em lugares solitários, dentro do tronco das árvores.
(...)	(...) M1-3º, p. 30

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Quando esse dia chegou, o proprietário chamou dois criados, mandou atar a mula à carroça e seguir até à quinta , para carregar o que por acordo lhe pertencia.	(...) Quando esse dia chegou, o proprietário {foi} (✂) à quinta, para carregar o que por acordo lhe pertencia.
(...)	(...) M4-3º, p. 126

Ainda ao nível da frase, verificou-se o recorte de sequências enumerativas e/ou de listagens. Temos novamente aqui a omissão de elementos, neste caso das partes que tornam visível o todo.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Era o Rei D. Afonso Henriques que vinha apresentar a Rainha D. Mafalda de Sabóia às boas e leais gentes de Guimarães depois do seu casamento em Coimbra em 1146. (...)	(...) Era o Rei D. Afonso Henriques que vinha apresentar a <<rainha>> D. Mafalda (✂) às boas e leais gentes de Guimarães depois do seu casamento em Coimbra em 1146. (...) M3-4º, p. 38

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) E, nesse mesmo dia, a Lisnave contratou-o para limpar, no rio Tejo, petroleiros de todo o mundo.	(...) E, nesse mesmo dia, a Lisnave contratou-o para limpar, no (✂) Tejo, petroleiros de todo o mundo. M5-4º, p. 142

Apesar de em menor número, também foram notados bastantes cortes ao nível da supressão das “palavras/sequências de palavras com função gramatical” (P/SPFG): preposições, conectores, conjunções, artigos, pronomes, interjeições. Algumas destas situações, ainda que com frequência rara, configuram uma adulteração ou um enfraquecimento de sentidos.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Pôs o fato de banho e foi para a praia a correr. (...)	(...) Pôs o fato de banho e foi para a praia (✂) correr. (...) M1-3º, p. 12

Outras traduzem-se no apagamento de focos de expressividade e/ou de modulação.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Pronto! Demorei-me um bocadinho a falar de mim e de mais coisas necessárias, e a tal sombra redonda que vinha a sair dos tojos veio mesmo esborrachar o nariz na biqueira do meu sapato direito! (...)	(...) (✂) Demorei-me um bocadinho a falar de mim e de mais coisas necessárias (✂) e a tal sombra redonda que vinha a sair dos tojos veio mesmo esborrachar o nariz na biqueira do meu sapato direito! (...) M4-3º, p. 68

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Estava bem enganado. Ainda mal tinha acabado de soltar aquele queixume, quando se ouviu bater à porta: truz, truz, truz. (...)	(...) (✂) Ainda mal tinha acabado de soltar aquele queixume (✂) quando se ouviu bater à porta (✂). (...) M5-3º, p. 50

Há exemplos em que são suprimidas palavras cuja função é assegurar a coesão (inter)frásica: conectores, conjunções, locuções ou outras expressões conectivas. Operam-se, com efeito, quebras nas ligações/conexões no interior das frases e também entre elas. De um lado, tornam-se menos reconhecíveis ou menos facilmente isoláveis as “unidades linguísticas conectadas” (Mateus *et al.*, 2003: 91) e, de outro, há uma perda de dependência entre algumas ligações semânticas que se sucedem na “superfície textual”. Em muitos destes casos, isto é resultado da forma que tomam determinadas delimitações/supressões ou até da segmentação de frases complexas.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) No meio da praceta ficava a vivenda do Sr. Bonifácio, que não gostava de futebol e ainda menos de crianças. Por isso eles tinham sempre muito cuidado com as bolas altas. Porém , o Francisco entusiasmou-se e, tendo-lhe saído o remate torto, atirou a bola para dentro do quintal do Sr. Bonifácio, que estava a podar e a regar as rosas no canteiro à frente da casa. (...)	(...) No meio da praceta ficava a vivenda do <<senhor>> Bonifácio, que não gostava de futebol e ainda menos de crianças. (✂) (✂) O Francisco entusiasmou-se e, tendo-lhe saído o remate torto, atirou a bola para dentro do quintal do <<senhor>> Bonifácio (✂) . (...) M5-3º, p. 29

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) O ribeiro fazia uma curva e depois mergulhava numa pequena cascata de pedras, antes de se alargar e formar um lago, mesmo em frente da casa. O chão era de areia e pequenas pedras, que se chamam seixos, e a água era transparente e óptima para beber.	(...) O ribeiro fazia uma curva e depois mergulhava numa pequena {cascata} de pedras, antes de (✂) alargar e formar um lago, mesmo em frente da casa. O chão era de areia e {de} pequenas pedras, que se chamam seixos, (✂) a água era transparente e óptima para beber. M1-4º, p. 78

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) No dia seguinte , depois de jantar quando a mãe ia mesmo, mesmo a dizer: (...)	(...) (✂) Depois <<do>> jantar{,} (✂) a mãe ia mesmo (✂) a dizer: (...) M2-4º, p. 116

Assinalamos, por fim, a omissão de palavras com função de particularização, identificação e/ou referenciação, de indicação “cénica”. Tal acontece, por exemplo, com determinantes artigo, com deíticos ou com pronomes usados para estabelecer relações anafóricas/catafóricas, deste modo assegurando e materializando “elos coesivos” (“cohesive ties”) no discurso. Não é completamente evidente a razão do seu anulamento. Pressupõe-se que

se trate apenas do afastamento do que poderá ter sido entendido como “excesso de zelo” por parte dos autores dos textos em relação ao uso/fornecimento destas “pistas” linguísticas. Os autores dos manuais encaram-nas, portanto, como desnecessárias, contornáveis ou até subentendíveis. O enfraquecimento destas ligações na “superfície” do texto revela, também, perdas semânticas.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Já não se ouviam os gemidos do vento, (...)	(...) Já não se ouviam (✂) gemidos do vento, (...) M1-3º, p. 12

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Só do chão, menina. Só do chão. São as folhas que as árvores nos oferecem. As que ficaram nos ramos pertencem-lhes a elas ; não são ainda nossas. (...)	(...) – Só do chão, menina. (✂) São as folhas que as árvores nos oferecem. As que ficaram nos ramos pertencem-lhes (✂) <<>> não são ainda nossas. (...) M2-3º, p. 98

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Então Ulisses, que todos diziam ser o mais manhoso dos homens, pensou, pensou e teve uma ideia: construir um enorme, um gigantesco cavalo de pau, assente num estrado com rodas para se poder deslocar, e dentro do bojo, ou seja, da barriga desse cavalo, se esconderem alguns homens. Mas para que seria este cavalo? Ulisses imaginou que os gregos deviam fingir que iam todos embora dali e deixar às portas de Tróia o monumental cavalo sozinho... em ar de homenagem! (...)	(...) Então Ulisses, que todos diziam ser o mais manhoso dos homens, pensou, pensou e teve uma ideia: construir um enorme, um gigantesco cavalo de pau {(...)} (✂) e dentro do {bojo} (✂) se esconderem alguns homens. <<>> (✂) Ulisses imaginou que os gregos deviam fingir que {se} iam (✂) embora (✂) e deixar às portas de Tróia o monumental cavalo sozinho... em ar de {homenagem} ! (...) M1-4º, P. 46

Encontrámos, também, em grande número, ocorrências de *natureza estrutural/formal* (187), que se concretizam em situações de supressão de parágrafos/seqüências de parágrafos e/ou em casos de “redução/contração” de parágrafo, quando em causa está o corte de uma ou mais frases no seu interior. No nosso entender, estes atos configuram uma “redução/contração de texto”, enquanto unidade dotada de sentido. São, com efeito, as supressões deste tipo que mais visivelmente interferem na forma/disposição da sua “mancha gráfica”.

Ao confrontarmos os dados do quadro 39 com as manchas de texto suprimidas em cada manual, conseguimos ver que em alguns essas práticas configuram um encurtamento ou resumo(?) dos textos, sobretudo nos casos já anteriormente assinalados por apresentarem frequências mais elevadas. Deparámo-nos, particularmente na situação das narrativas, com a omissão ou o apagamento de “elementos” e/ou “etapas” correspondentes a “sequências narrativas”, a descrições e a sequências dialogais. Há, no entanto, exemplos em que ocorrem cortes pontuais ou locais, especialmente quando estes são notados em número reduzido e são relativos a pequenas extensões de texto.

Como consequência, e de um modo geral, esses textos correspondem a excertos¹¹⁵. Relembramos, no entanto, o facto de essa sua condição não ser explicitamente assumida na quase totalidade dos manuais. Mais uma vez, não é o caso do manual M4-4.º, dado que nele são frequentes as menções “excerto” logo a seguir à indicação das fontes dos textos seleccionados (cf., neste capítulo, o ponto 1.2.2.3.).

Seguem-se exemplos de intervenções de adulteração (supressão) que recaem, predominantemente, sobre descrições ou sequências descritivas.

Texto no livro do autor	Texto no manual
<p>(...) À roda da casa havia um pomar com árvores de fruto e, como as árvores eram de várias espécies, havia sempre fruta fresca durante quase todo o ano. No Inverno as árvores davam laranjas e tangerinas, na Primavera davam pêras e maçãs vermelhas, no Verão era a vez das ameixas, das cerejas e dos pêssegos, no fim do Verão e no Outono chegavam os figos e os marmelos e a parreira grande que dava sombra enchia-se de uvas. E, quando passava a estação própria de cada fruta, podia-se comer as compotas que a mãe do rapaz tinha feito e que guardava em tigelas de barro e boiões de vidro que davam sempre um cheiro perfumado a toda a casa. (...)</p>	<p>(...) À roda da casa havia um pomar com árvores de fruto e, como as árvores eram de várias espécies, havia sempre fruta fresca durante quase todo o ano. (✂) (...)</p> <p style="text-align: right;">M1-3º, p. 104</p>

¹¹⁵ Note-se que, nestas circunstâncias, o nosso entendimento de “excerto” é referente ao texto entrecortado e não ao que resulta de extração de um pedaço de texto da obra original, sem cortes, nem interrupções.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Até que penetrou no pinhal. Então num instante as sombras fizeram uma roda à sua volta. Eram enormes, verdes, roxas, pretas e azuis, e dançavam com grandes gestos. E a brisa passava entre as agulhas dos pinheiros, que pareciam murmurar frases incompreensíveis. E vendo-se assim rodeada de vozes e de sombras Joana teve medo e quis fugir. Mas viu que no céu, muito alto, para além de todas as sombras, a estrela continuava a caminhar. E seguiu a estrela.	(...) Até que penetrou no pinhal. (✂)
(...)	(...)

M5-4º, p. 60

Os cortes a este nível estendem-se também, e de modo bastante significativo, a “sequências narrativas”. São frequentes as supressões (algumas muito alargadas) operadas sobre:

- a) acontecimentos isolados; acontecimentos encadeados (sequências de ações/tarefas); acontecimentos/histórias intercaladas (em jeito de apartes);

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) O Menino ajudou-o a sentar-se ao seu lado, no mesmo banco.	(...) (✂)
(...)	(...)

M2-3º, p. 82

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Faz de conta que enquanto a misteriosa sombra se vai aproximando devagaríssimo dos meus sapatos, eu vou querer dizer muito depressa que tenho 9 anos e já conheço muitas terras. Mas onde gosto mais de estar é aqui no campo, a seis quilómetros da primeira aldeia. Este sítio onde por acaso não há fonte nenhuma especial, chama-se A Fonte dos Marmeleiros.	(...) (✂)
(...)	(...)

M4-3º, p. 68

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Morando numa casa tão antiga, não era fácil descer as escadas sem elas rangerem. Descalço, com os ténis na mão, fá-lo cuidadosamente e tão bem que a família continuava a dormir.	(✕)
Ah! Agora sim, junto à porta, ela aí estava, a sua bela bicicleta verde-prata. Perdeu o resto do medo, nada o podia impedir de participar na aventura.	(✕)
(...)	(...)
	M3-4º, p. 38

- b) porções de texto com função expansiva e/ou explicativa/justificativa e/ou indicativa/cénica, que recheiam, preenchem os espaços deixados entre os acontecimentos/elementos essenciais. O facto de serem omitidos faz deles “elementos” acessórios.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
– Então, também é uma maldade que se faz à foca?...	– Então, também é uma maldade que se faz à foca?...
Vovô Bicho, a coçar a cabeça:	(✕)
– Sim, de certa maneira...	– Sim, de certa maneira...
(...)	(...)
	M1-3º, p. 94

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Um dia o pai tinha de ir à cidade. O João, que já lhe pedira várias vezes para o levar, pediu-lhe de novo e, desta vez, o pai resolveu levá-lo. A distância da aldeia à cidade era de cinco quilómetros, o que não é longe quando se vai de automóvel, de comboio ou de bicicleta. Mas não se esqueçam de que esta história é muito velha. No tempo que foi contada pela primeira vez não havia nem automóveis, nem comboios, nem bicicletas. Havia apenas carros de cavalos – diligências – e o transporte nas diligências ficava caro. Ora, o pai do João não era rico e, por isso, os dois foram a pé.	Um dia o pai tinha de ir à cidade <<>> {e} (✕) os dois foram a pé.
(...)	(...)
	M2-3º, p. 110

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Os olhos do menino já não sonham.	(✂)
Olham os da mãe.	
A ternura também tem asas. O Amor também tem asas. Voa. É um pássaro no ar. Ou um cavalo na terra, veloz como o vento. Mas repousado. Com a brisa fresca a mandar-nos parar, a afagar-nos a face.	(✂)
E o menino, pelos tempos fora, não esqueceria aquela papoula com selo, aquele instante.	(✂)
(...)	(...)

M2-4º, p. 38

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Eu não sei se vocês sabem que tanto os Gregos como os Troianos não adoravam um só deus – adoravam muitos deuses, e por isso dizemos que eles eram politeístas.	(✂)
(...)	(...)

M1-4º, p. 46

As interferências nas sequências dialogais tornam visíveis supressões e/ou contrações de falas de personagens, com o conseqüente encurtamento dos diálogos ou resultando em diálogos menos expressivos/interativos e menos dinâmicos (por exemplo, quando são omitidas personagens), com uma menor partilha de informações, comentários, apreciações. Note-se que algumas das situações que delimitámos para destacar estas ocorrências surgem alternadas com sequências descritivas e/ou narrativas.

Texto no livro do autor	Texto no manual
<p>(...)</p> <p>– Sabe vossemecê, pai, aquele cão que vi no campo não era maior do que um boi: era apenas do tamanho dum boi.</p> <p>O pai não fez comentários. Os dois continuavam a caminhar e a ponte de cada vez se via melhor. O João estava a morder os lábios, e às tantas disse:</p> <p>– Ouça, pai, afinal aquele cão de que lhe falei era só do tamanho dum burro. Agora é que me lembro bem. Como das outras vezes, o pai ficou calado. O rio, com a ponte, já estava perto. Notava-se bem na cara do João que ele estava muito aflito.</p> <p>De repente disse:</p> <p>– Sabe vossemecê, pai, aquele cão não era do tamanho dum burro: era apenas um cão especial, maior do que todos os cães que conheço.</p> <p>Tinham chegado à ponte.</p> <p>O João parou, mas o pai seguiu calmamente. Olhou para trás e, vendo o filho à entrada da ponte sem se mexer, disse-lhe:</p> <p>– Então, João, que tens? Não queres entrar na ponte?</p> <p>O João exclamou:</p> <p>– Ouça, pai! Aquele cão que vi ontem era afinal do tamanho doutro cão qualquer!</p> <p>(...)</p>	<p>(...)</p> <p>– (✂) Pai, aquele cão (✂) não era (✂) do tamanho <<de um>> boi <<,>> (✂) <<>> (✂) {nem} <<de um>> burro <<,>> (✂) {nem tão pouco era o cão} maior <<de>> todos os cães que conheço <<,>> (✂) (✂) <<>> era <<apenas>> do tamanho doutro cão qualquer!</p> <p>(...)</p> <p>M2-3^o, p. 110</p>

Texto no livro do autor	Texto no manual
<p>(...)</p> <p>– O que for melhor – disse o diabo. – Batatas, não, que ainda as tenho do ano passado. Que tal semearmos um campo de trigo?</p> <p>(...)</p>	<p>(...)</p> <p>– (✂) Que tal semearmos um campo de trigo?</p> <p>(...)</p> <p>M3-4^o, p. 126</p>

Os exemplos anteriores denotam que a extensão dos cortes de *natureza estrutural/formal* é variável. Retomando os valores indicados no quadro 39, podemos constatar que as situações delimitadas e classificadas como uma “redução/contração de texto” (R/Ctx.) ocorrem mais frequentemente ao nível de “manchas” correspondentes a um intervalo entre um e três parágrafos (1-3P). Não obstante, fazemos referência aqui a alguns casos em que a supressão de sequências de mais de três parágrafos (+3P) corresponde à quase totalidade do texto.

Também significativas, mas em menor número, são as ocorrências relativas à redução/contração de parágrafo (R/CParágr.). Neste caso, verificaram-se valores mais elevados

no encurtamento dos parágrafos correspondente ao intervalo entre uma e quatro frases (1-4F). Notámos, contudo, como mais regular a supressão de uma/duas frases, sendo escassas as situações que ultrapassam este limite.

Como já anteriormente referimos, apurámos serem pontuais, em cada manual, as ocorrências de *natureza gráfica* (49). Relembramos que as situações de junção/segmentação de frase(s) que implicaram a supressão de pontuação não foram tidas em consideração nesta categoria. Assim sendo, só classificámos neste âmbito o que se apresentava como uma inequívoca omissão desta natureza – supressão de “pontuação/outros sinais” (P/OS).

A análise dos dados recolhidos conduziu-nos à constatação de que estes cortes incidem, quase totalmente, sobre os sinais de pontuação, particularmente a vírgula (,) em situação de delimitação de orações (por exemplo, em frases complexas), de separação de elementos numa enumeração ou em situação de realce/ênfase de palavras e/ou expressões.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – É sempre do meu lado que o Sol se levanta todos os dias. Do lado de Leste – explicou o ponto cardeal. – Logo, à tarde, é a mim que o Sol procura – disse o Oeste, que estava exactamente do lado oposto. (...)	(...) – É sempre do meu lado que o Sol se levanta todos os dias. Do lado de Leste – explicou o ponto cardeal. {– Ao meio-dia está por cima de mim – acrescentou o Sul.} – Logo (☒) à tarde, é a mim que o Sol procura – disse o Oeste, que estava exactamente do lado oposto. (...)
	M1-3º, p. 110

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Estava bem enganado. Ainda mal tinha acabado de soltar aquele queixume, quando se ouviu bater à porta: truz, truz, truz. (...)	(...) (☒) Ainda mal tinha acabado de soltar aquele queixume(☒) quando se ouviu bater à porta (☒). (...)
	M5-3º, p. 50

Em alguns casos, a supressão de vírgulas constitui uma correção de agramaticalidades, por exemplo, suprimindo-se sinais que, nas versões dos autores, se encontram a separar o sujeito do predicado ou a separar orações/frases coordenadas.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) A primeira vez que eu o vi, foi ao entardecer. (...)	(...) A primeira vez que eu o vi (☒) foi ao entardecer. (...)
	M4-3º, p. 68

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Havia um rapaz tão atrevido e mandrião que a mãe dele não parava de lamentar-se pelos desgostos que ele lhe dava. Faltava à escola sempre que podia, e usava uma fisga para matar pardais; também atirava com ela pedradas à égua do regedor, que se punha aos coices, à porta da taberna onde estava presa. O vendeiro saía de lá, com a camisola branca manchada de vinho, e dizia: – Hei-de caçar-te, malandro! (...)	(...) Havia um rapaz tão atrevido e {mandrião} que a mãe dele não parava de lamentar-se pelos desgostos que ele lhe dava. Faltava à escola sempre que podia (☒) e usava uma fisga para matar pardais; também atirava com ela pedradas à égua do regedor, que se punha aos coices (☒) à porta da <<venda>>{,} onde estava presa. O {vendeiro} saía de lá (☒) e dizia: <<>> (☒) hei-de caçar-te, malandro! (...)
	M1-4º, p. 148

Além da vírgula, mais sinais, de pontuação (pontos de exclamação, travessões, pontos finais, reticências) ou outros (aspas), são suprimidos. Estas ocorrências são singulares ou pouco comuns e sem grande impacto em termos expressivos e/ou semânticos.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) A mãe põe um penso sobre a "papoula": assim como um selo numa carta que vai para uma viagem. Ou que já fez a viagem e traz o carimbo. (...)	(...) A mãe põe um penso sobre a (☒)papoula(☒)<<>> assim como um selo numa carta que vai para uma viagem. (☒) (...)
	M3-3º, p. 42

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Como será a nova professora? Como será ela?... (...)	(...) – Como será a nova professora? Como será ela? (☒) (...)
	M1-4º, p. 10

Transformações

As adulterações que mais ocorrem depois das “supressões” são as “transformações” (322). Como já antes referimos, os procedimentos deste tipo respeitam a modificações e/ou substituições de diferente natureza. A diversidade dos casos conduziu-nos a um número elevado de subcategorias. No entanto, surgiu a necessidade de realizar afinações decorrentes da falta de ocorrências ou de ocorrências pouco significativas ou, ainda, da sua pouca pertinência quando analisadas individualmente/separadamente. Assim, se inicialmente a recolha de dados obrigou a

uma inventariação detalhada das situações, visível nas subcategorias definidas, as razões atrás apontadas levaram a que se considerasse mais pertinente e interessante do ponto de vista do processo de análise a definição de categorias mais alargadas, porque mais abrangentes.

O gráfico que se segue mostra-nos que nesta macrocategoria os textos são mais afetados no seu nível léxico-gramatical (47%), demonstrando que também aqui estes procedimentos operam ou intervêm, particularmente, sobre palavras/sequências de palavras no interior das frases. Chamamos a atenção, ainda, para as percentagens das adulterações de *natureza gráfica* (30%) e de *natureza estrutural/formal* (23%). Tendo como referência a distribuição/classificação dos tipos de *supressões*, vemos neste quadro as primeiras aumentarem significativamente e as segundas descerem a sua percentagem, aproximadamente, na mesma proporção. Mesmo assim, esta é a macrocategoria em que se nota um maior equilíbrio na distribuição das percentagens pelos principais subtipos de “transformações”.

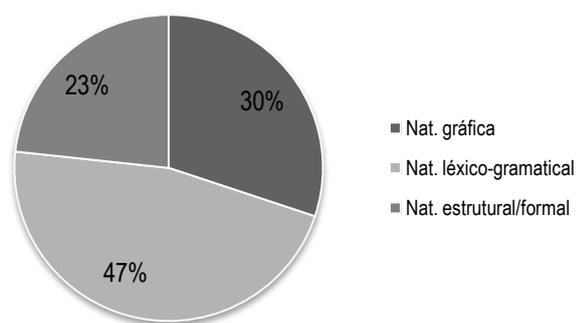


Gráfico 11
Natureza das "transformações", na globalidade dos manuais (%)

Depositamos, agora, a nossa atenção no quadro em que se registaram os valores obtidos para cada manual, a partir da classificação destas operações.

Quadro 40

Natureza dos procedimentos de "transformação", em cada manual (F)

Manuais	TRANSFORMAÇÕES							Total
	Nat. gráfica		Nat. léxico-gramatical		Nat. estrutural/formal			
	SP	TCL m↔M	Subst./Mod. P/SPFG	Subst./Mod. P/SPC	J/SF	J/SP	Outros	
M1-3.º	4	2	3	8	2	2	0	21
M2-3.º	3	11	9	7	6	8	0	44
M3-3.º	7	1	5	12	5	2	0	32
M4-3.º	3	4	4	3	0	3	0	17
M5-3.º	9	10	4	16	1	4	0	44
M1-4.º	12	3	7	13	7	9	3	54
M2-4.º	9	1	5	16	1	6	1	39
M3-4.º	0	4	0	10	1	2	0	17
M4-4.º	0	3	0	1	0	0	0	4
M5-4.º	5	6	10	17	5	7	0	50
Total (F)	52	45	47	103	28	43	4	322
	97		150		75			
Total (%)	30%		47%		23%			100%

Há manuais que apresentam um número de ocorrências mais pronunciado. São eles, por ordem decrescente de valores: M1-4.º, M5-4.º, M5-3.º, M2-3.º e M2-4.º. Alguns deles surgem já destacados entre os que contêm, igualmente, um maior número de supressões.

Olhados os dados recolhidos no seu conjunto, verifica-se que a distribuição dos valores pelas várias subcategorias definidas para as "transformações" evidencia alguma rareza ou baixa frequência das adulterações deste tipo. Não obstante alguma escassez da sua presença, isolámos situações variadas que justificam a sua análise.

Antes de o fazermos, porém, direcionemos a nossa atenção para o gráfico 12, a seguir, onde constam as percentagens correspondentes aos dados anteriores e respeitantes a cada manual. Nele vemos confirmada a prevalência das transformações de *natureza léxico-gramatical*, na quase totalidade dos casos em estudo. Em vários, os valores atingidos ultrapassam os 50%. Assinalam-se os manuais M2-3.º, M4-3.º e M5-3.º, pelo facto de neles serem, também, bastante expressivas as transformações de *natureza gráfica*, que caracterizaremos adiante.

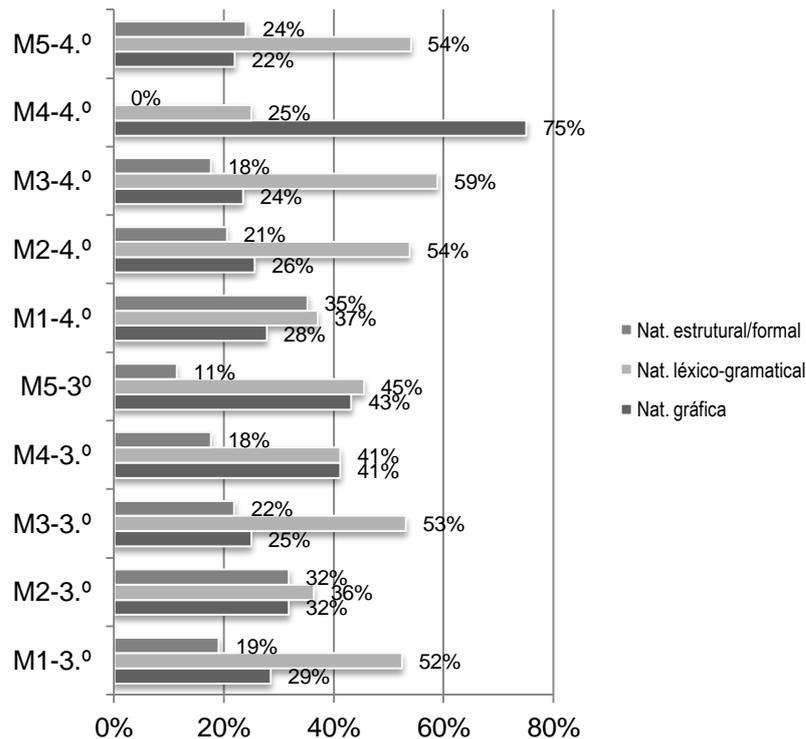


Gráfico 12
Natureza dos procedimentos de "transformação", em cada manual (%)

Retomando o quadro anterior (cf. quadro 40), podemos observar que ocorrem com maior regularidade operações de “substituição/modificação de palavras ou sequências de palavras de conteúdo” (Subst./Mod. P/SPC). A diversidade de situações com as quais nos deparámos levou-nos a aglutinar sob esta designação outras, especificadoras ou delimitadoras dessas operações e que tornam mais elucidativa a sua análise. Os procedimentos identificados e delimitados distribuem-se de forma equilibrada ou equitativa por esses vários grupos.

Um dos casos corresponde ao que reconhecemos como uma reconstrução de expressões linguísticas ou de frases. Colhemos várias evidências deste tipo. Ocorrências que, a nosso ver, resultam na reestruturação ou paráfrase de expressões/frases, alterando-se a sua posição ou a ordem das palavras, substituindo-se grupos nominais por pronomes, explicando-se de outro modo ou até desconstruindo-se estruturas menos explícitas em termos de significado, de que são exemplo alguns “dispositivos” de retórica e expressões idiomáticas.

Texto no livro do autor	Texto no manual
<p>(...)</p> <p>O Chico ficou com aquela ideia a roer-lhe na cabeça, aquela história de o avô falar em homens que não gostam de animais, que os tratam mal, que até os matam e, quando o apanhou outra vez bem disposto, falou-lhe nisso.</p> <p>Vovô Bicho deu um exemplo:</p> <p style="padding-left: 40px;">Se a foca fica com uma faca também lhe fica a pele que tem ninguém lhe toca ninguém ataca</p> <p>Como os netos ainda eram pequenitos, Vovô Bicho receava sempre que eles não entendessem bem os versinhos que fazia e, por isso, perguntava-lhes sempre: – Perceberam?</p> <p>A Ana disse logo: – Há homens que fazem mal às focas.</p> <p>Vovô confirmou: (...)</p>	<p>(...)</p> <p>O Chico ficou <<a pensar naquela história do avô a>> falar em homens que não gostam de animais (✂) e, quando o apanhou outra vez bem disposto, falou-lhe nisso. (✂) <<>> {O} <<avô>> confirmou: (...)</p> <p style="text-align: right;">M1-3º, p. 94</p>

Texto no livro do autor	Texto no manual
<p>(...)</p> <p>O menino olhou-a. Doía-lhe aquele joelho, era triste ver o sangue, até já a própria peúga estava ensanguentada. No joelho, na peúga, o sangue como pétalas de papoula, que aflição. Mas aqueles olhos vidrados, ansiosos da mãe puderam mais que a tristeza desse sangue derramado.</p> <p>(...)</p>	<p>(...)</p> <p>O menino olhou-a. Doía-lhe aquele joelho, era triste ver o sangue<<...>> até já a própria peúga estava ensanguentada. No joelho, na peúga, <<as gotas de sangue pareciam>> pétalas de papoula, que aflição. Mas aqueles olhos vidrados, ansiosos da mãe puderam mais que a tristeza desse sangue derramado.</p> <p>(...)</p> <p style="text-align: right;">M2-4º, p. 38</p>

Texto no livro do autor	Texto no manual
<p>(...)</p> <p>Estava a gotinha de água a apanhar banhos de sol, quando começou a sentir que se ia tornando mais leve à medida que o sol aquecia...</p> <p>... até que se sentiu a elevar no espaço...</p> <p>(...)</p>	<p>(...)</p> <p>Estava <<ela>> a apanhar banhos de sol, quando começou a sentir{-se} (✂) mais leve à medida que o sol aquecia... <<>> até que se sentiu a elevar no espaço...</p> <p>(...)</p> <p style="text-align: right;">M3-4º, p. 62</p>

Surgem, também, mudanças de tempos verbais. Por que razão terão os autores dos manuais sentido necessidade de realizar estas adaptações? Estará em causa a suposição de que os leitores não saberão ou não serão capazes de compreender/usar determinadas formas

verbais? Algumas adulteram mesmo o sentido dos textos, nem sempre sendo clara(s) a(s) razão(ões) destas transformações.

Texto no livro do autor	Texto no manual
Se eu pudesse escolher entre ser um planeta uma estrela ou um cometa	Se eu pudesse escolher entre ser um planeta{,} uma estrela ou um cometa{...}
eu preferiria ser o que sou um pequeno planeta com a sua lua que de vez em quando é visitado por um cometa	{...}eu <<preferia>> ser o que sou{:} um pequeno planeta com a sua lua{,} que de vez em quando é visitado por um cometa{.}
	M2-3º, p. 90

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
– Vês, vês? – disse o vento, rindo. – Vês que era fácil o que eu queria?	– Vês, vês? – disse o <<Vento>>, rindo. – Vês que <<é>> fácil o que eu <<quero>>?
(...)	(...)
	M5-3º, p. 109

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Navegavam pelo espaço há vários dias, dentro da sua pequena nave branca – Ítaca-3000. Tinham sido lançados do coração de África para o espaço, do calor de África para o frio que reinava lá fora. Um foguetão transportara a nave até ao limite da atmosfera terrestre e daí, com um último rugido dos seus potentes motores, empurrara a pequena nave para diante e desintegrara-se a si próprio.	Navegavam pelo espaço há vários dias, dentro da sua pequena nave branca – Ítaca-3000. Tinham sido lançados do coração de África para o espaço, do calor de África para o frio que reinava lá fora. Um foguetão <<transportava>> a nave até ao limite da atmosfera terrestre e daí, com um último rugido dos seus potentes motores, <<empurrava>> a pequena nave para diante e <<desintegrava-se>> a si próprio.
(...)	(...)
	M5-4º, p. 74

Identificámos, ainda, casos de alteração de vocabulário, isto é, de substituição de umas palavras por outras que com as primeiras estabelecem ou não uma relação.

Efetivamente, detetámos exemplos esporádicos, mas representativos, de relações semânticas (de sinonímia, de hiponímia/hiperonímia, ...). Se no que diz respeito à modificação de algumas formas verbais não estamos certos das intenções que lhes subjazem, aqui não nos restam dúvidas, particularmente ao nível das relações semânticas de sinonímia, de que a razão dessas “adaptações” (simplificações?) se deve à pressuposição de que o nível de competência lexical ou o “conhecimento do vocabulário” dos alunos-leitores a quem os manuais se destinam

não é suficiente para que saibam o significado de determinadas palavras utilizadas pelos autores dos textos selecionados.

Ficam, deste modo, demonstradas algumas das preocupações que assolam os autores destes projetos aquando da sua conceção. Como se vê, muito embora reconheçam que as lacunas a este nível se assumem como uma das “determinantes dos problemas de compreensão”¹¹⁶ na leitura, sempre que entendem que o nível linguístico dos textos se posiciona acima do que pretendem, negam a esses alunos a possibilidade de desenvolverem e enriquecerem essa competência. Com efeito, e ainda que tal tome a forma de um contrassenso, põem de parte este receio, operando simplificações/adequações condizentes com o que, a seu ver, aqueles aprendentes são/devem ser capazes de saber/conhecer no nível de aprendizagem em que se encontram.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Aflita, a mãe avestruz foi chamar o Mocho dos Cem Anos que era o melhor médico da selva. Com os seus grandes óculos ele olhou, espreitou de todos os lados e disse que tinha de a operar! (...)	(...) Aflita, a mãe avestruz foi chamar o Mocho dos Cem Anos{,} que era o melhor médico da <<região>>. (X) Ele olhou, <<pensou>> e disse que tinha de a operar<<,>> (...) M3-3º, p. 18

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Quando toda a maré negra foi devorada, o presidente da República condecorou-o no Palácio de Belém. (...)	(...) Quando toda a maré negra foi <<comida>>, o <<Presidente>> da República condecorou-o no Palácio de Belém. (...) M5-4º, p. 142

Noutras trocas acontece de apenas ser respeitada a função ou classe gramatical das palavras substituídas ou até de não ser notada qualquer relação entre elas. Nessas situações, o sentido original é claramente alterado.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Nunca tinha pensado que havia folhas tão diferentes! – disse ela, admirada. – Redondas... aos bicos... pequeninas... grandes... (...)	(...) – Nunca tinha pensado que havia folhas tão diferentes! – disse ela, admirada. – Redondas... aos bicos... pequeninas... <<brancas>>... (...) M2-3º, p. 98

¹¹⁶ Tapia (2003) indica que o *conhecimento do vocabulário* “é uma das determinantes básicas da compreensão, na medida em que facilita a rapidez do reconhecimento do significado das palavras e, por isso, permitindo que o aluno possa concentrar a sua atenção noutros aspetos da compreensão” (p. 186).

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) A papoula de sangue levada na água. Com água oxigenada também? A que tem muito daquele oxigénio que ele respira no ar? Já corre outra vez. (...)	(...) A papoula de sangue << lavada >> na água. Com água oxigenada também? A que tem muito daquele oxigénio que ele respira no ar? (✗) (...) M4-4º, p. 30

Contrariamente aos exemplos anteriores, o que se segue decorre de uma supressão. É a necessidade de preservar a coesão e a coerência do texto que obriga a modificar/substituir esta palavra.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) E o Avô confirmou : – Há esse perigo, há várias espécies de animais que começam a ser raras, que têm de ser defendidas para não acabarem. (...)	(...) E o << avô >> << continuou >>: – Há << ainda o perigo de várias espécies de animais começarem a ser raras e por isso >> têm de ser defendidas para não acabarem. (...) M1-3º, p. 94

Isolámos e agrupámos, também, ocorrências em que as palavras, neste caso pertencentes à classe dos nomes, são substituídas por outras que correspondem à sua variação em grau. Alguns casos refletem um matiz semântico, por exemplo, quando a modificação tende para a afirmação/imposição(?) de um modo/modelo de relacionamento, de tratamento ou de convivência.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Das mãozitas do João (...)	(...) Das << mãozinhas >> do João (...) M3-3º, p. 12

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Já viu, mãe ? Tantas luzinhas! (...)	(...) – Já viu, << mãezinha >>? Tantas luzinhas! (...) M2-4º, p. 116

Finalmente, deparámo-nos com um conjunto de modificações relacionadas com questões gráficas e/ou ortográficas. Os exemplos recolhidos configuram uma

correção/aperfeiçoamento das composições ou a manifestação da preocupação em fazer os discursos condizerem com regras convencionadas.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) E outra papoula, esta de mercúrio-cromo , de um vermelho baço, diferente, pega-se-lhe ao joelho. (...)	(...) E outra papoula, esta de <<mercuocromo>> (✂) de um vermelho baço, diferente, pega-se (✂) ao joelho. (...) M3-3º, p. 42

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Resmungava de mau humor e voltava a fechar os olhos como se lhe desagradasse todo o espetáculo em redor. (...)	(...) Resmungava de mau humor e voltava a fechar os olhos como se lhe desagradasse todo o <<espectáculo>> em redor. (...) M2-4º, p. 94

Com frequência bastante abaixo da subcategoria anterior surgem as transformações que decorrem da “substituição/modificação de palavras/seqüências de palavras com função gramatical” (Subst./Mod. P/SPFG): preposições, interjeições, pronomes, artigos, conjunções. São palavras de ligação que, no interior das frases, detêm uma “carga semântica” reduzida.

Em maior número, surgem as adulterações representadas por situações de modificação de preposições, contraindo-as com ou separando-as de artigos. Ocorrem, também, casos em se dá a substituição deste tipo de palavras por outras com igual função. Altera-se, assim, a figuração linguística, mas não o valor/sentido das frases/expressões.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Então o olhar de Isabel pousou no tronco do carvalho. (...)	(...) Então o olhar <<da>> Isabel pousou no tronco do carvalho. (...) M1-3º, p. 30

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Deixou de prestar. Temos que o vender como sucata! (...)	(...) – (✂) Temos que o vender <<para a>> sucata! (...) M5-3º, p. 21

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Um dia estava Giz deitado debaixo duma oliveira e pôs-se a contar as azeitonas verdes. «Faltam seis» – pensou ele. «Ontem eram quinhentas e vinte e uma, e hoje há só quinhentas e quinze.» Este assunto pesou um bocado na cabeça de Giz, e ele adormeceu. Então chegou perto dele um homem pequenino, com uma barba que ele passava por detrás das orelhas, para que não o incomodasse. Fez-lhe cócegas nos pés e Giz acordou. (...)	(...) Um dia estava Giz deitado debaixo <<de uma>> oliveira e pôs-se a contar as azeitonas verdes<<...>> «Faltam seis, (✂) <<>> ontem eram quinhentas e vinte e uma, e hoje há só quinhentas e quinze.»{...} <<>> (✂) e (✂) adormeceu<<...>> Então chegou perto dele um homem pequenino <<e>> com uma barba{,} que {o} (✂) <<>> acordou<<:>> (...) M1-4º, p. 148

Observámos, igualmente, a substituição de palavras com valor referencial (por exemplo, défticos, pronomes, ...) por outras, normalmente sequências de palavras correspondentes aos respetivos referentes (personagens, lugares, objetos, ...). Note-se que, nestes casos, a necessidade de alterar/adaptar decorre, quase sempre, de movimentos de adulteração ao nível das supressões.

Muito embora omitam partes dos textos, os autores dos manuais firmam, deste modo, os cuidados que têm na sua (re)estruturação, num esforço para os manter coesos e coerentes. Ora isso, inevitavelmente, obriga ou pode obrigar a alterações em diferentes níveis, como o exemplificam os próximos excertos.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Quando ficava com frio de tanto tomar banho, o rapaz vinha estender-se num pequeno espaço de areia muito grossa que havia na margem do ribeiro e ficava a aquecer-se ao sol. Nas noites de Verão, antes de ir para a cama, vinha também muitas vezes sentar-se ali , para se refrescar com a brisa fresca que vinha do rio, ou então deitava-se de costas na areia e ficava a olhar para as estrelas do céu, que brilhavam como se estivessem todas em festa. (...)	(...) (✂) Nas noites de Verão, antes de ir para a cama, vinha (✂) muitas vezes sentar-se <<junto ao rio>>, (✂) ou então deitava-se de costas na areia e ficava a olhar para as estrelas do céu, que brilhavam como se estivessem todas em festa. (...) M1-3º, p. 104

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Delicadamente levantava-as uma a uma, e ia-as metendo entre as páginas de uma velha lista dos telefones que trouxera no saco. (...)	(...) Delicadamente{,} {a madrinha } levantava-as uma a uma, e ia metendo <<as folhas>> entre as páginas de uma velha lista <<de>> telefones que trouxera no saco. (...) M2-3º, p. 98

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Os troianos viram aqueles preparativos de partida com imensa surpresa e sem perceberem nada do que estava a acontecer. Viram os gregos, depois de dez anos, a ir embora e a largar as suas portas. Mas como sabiam que eles não eram cobardes, ficaram desconfiados e atentos. (...)	(...) Os troianos viram aqueles preparativos de partida com imensa surpresa<<,>> sem perceberem nada do que estava a acontecer. (✗) Mas{,} como sabiam que <<os gregos>> não eram cobardes, ficaram desconfiados e atentos. (...) M1-4º, p. 46

As modificações visíveis nos exemplos que apresentamos a seguir demonstram que, apesar de as palavras/sequências de palavras agora em análise exercerem uma função, essencialmente, sintática ou gramatical, quando alteradas podem conduzir a distorções do sentido.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Oh, Madrinha, mas são folhas velhas!!! Isto é para se comer? (...)	(...) – <<Ó>> (✗) <<madrinha>>, mas são folhas velhas! (✗) (✗) (...) M2-3º, p. 98

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) De quem perde num pião As voltas do próprio mundo! (...)	(...) De quem perde <<um>> pião <<As>> voltas do próprio mundo! (...) M3-3.º, p. 12

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Pensei assá-lo no forno Com batatas e com vinho Carapaus, salmão e truta Fanecas e peixe-espada (...)	(...) Pensei assá-lo no forno{.} (✗) Carapaus, salmão <<ou>> truta{?} Fanecas <<ou>> peixe-espada{?} (...) M5-3º, p. 68

Algumas das ocorrências registadas nesta subcategoria constituem, a nosso ver, um aperfeiçoamento/correção das composições ou meras gralhas, estas últimas com efeitos de valor pouco pertinente.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Perguntou-lhe o Cego o que fazia naquele jardim e o Menino falou da cor-de-laranja, do fundo do mar, das algas e contou as casas que correra, as pessoas a quem falara. O Cego sorria. (...)	(...) (☒) O <<menino>> falou <<do>> cor-de-laranja (☒) {enquanto} o <<cego>> sorria. (...)
	M2-3º, p. 82

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) parecendo que a nave se ia partir aos bocados, (...)	(...) parecendo que a nave se ia partir <<dos>> bocados, (...)
	M5-4º, p. 74

Subtis, mas igualmente significativas, sobretudo pelas distorções/alterações que provocam no sentido dos textos, são as transformações de *natureza gráfica* (97) relativas às substituições de pontuação (SP) e à alteração da configuração das letras (TCL) em início de palavra.

Os procedimentos mais recorrentes são os operados sobre a pontuação, sendo variadas as consequências destas intervenções. Com efeito, os autores dos manuais permitem-se acrescentar e/ou retirar expressividade ou entoação à escrita, por exemplo, quando substituem um ponto final por um ponto de exclamação ou o inverso.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – E eu que gosto tanto de ver as focas no Coliseu, a jogar à bola. (...)	(...) – E eu que gosto tanto de ver as focas no Coliseu, a jogar à bola <<!>> (...)
	M1-3º, p. 94

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Barafustava o motorista: – Olhem como o malandro me gasta a gasolina! (...)	(...) Barafustava o motorista: <<>> – Olhem como o malandro me gasta a gasolina<<.>> (...)
	M5-4º, p. 142

Também visíveis e representativas são as substituições de pontuação que configuram, pressupõe-se, uma correção ou um aperfeiçoamento das “composições” textuais. Ilustram-no as trocas de sinais de pontuação por outros no interior das frases, com a função de delimitar os seus constituintes, ou no final das frases, sobretudo nos textos narrativos, quando a seguir é apresentada a fala de uma personagem.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Só do chão, menina. Só do chão. São as folhas que as árvores nos oferecem. As que ficaram nos ramos pertencem-lhes a elas, não são ainda nossas. (...)	(...) – Só do chão, menina. (✕) São as folhas que as árvores nos oferecem. As que ficaram nos ramos pertencem-lhes a elas<<,>> não são ainda nossas. (...)

M2-3º, p. 98

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) E Oriana seguiu, empurrada pela multidão. Depois perguntou a um vendedor de jornais. (...)	(...) E Oriana seguiu, empurrada pela multidão. Depois perguntou a um vendedor de jornais<<,>> (...)

M4-3º, p. 12

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) E o sangue a correr do joelho. As mãos não se feriram, foram ao chão mas tinham ficado sobre um tufo de ervas. Ervas frescas e macias. (...)	(...) E o sangue a correr do joelho. As mãos não se feriram<<,>> foram ao chão mas tinham ficado sobre um tufo de ervas. (✕) (...)

M2-4º, p. 38

Ocorre, do mesmo modo, a substituição da vírgula por uma conjunção copulativa (“e”). Esta operação revela a preocupação dos autores dos manuais em marcar com maior evidência a ligação entre palavras/orações no interior das frases. Tais “arranjos”(?) ao nível da coesão frásica podem, efetivamente, estar relacionados com um determinado nível de “competência sintática” esperado.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) João Pimpão corou, coçou a cabeça, arrepelou o bigode. (...)	(...) João Pimpão corou, coçou a cabeça <<e>> arrepelou o bigode. (...)

M4-3º, p. 126

As mudanças na pontuação podem, ainda, desembocar em intencionadas distorções do sentido dos textos, de que constituem exemplo as transformações de uns tipos de frase noutros.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Mãe, posso guardar o mar todo no meu quarto! (...)	(...) – Mãe, posso guardar o mar todo no meu quarto<<?>> (...)

M3-3º, p. 136

Passamos, agora, às situações de alteração da configuração das letras. A relevância que têm a sua classificação e a sua análise deve-se, principalmente, a uma razão de matriz semântica. Vejamos, especialmente nos textos narrativos, as conversões de nomes comuns em próprios e vice-versa, onde se incluem referências a personagens, lugares, coordenadas geográficas, designações de símbolos ou instituições, entre outros.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Perguntou-lhe o Cego o que fazia naquele jardim e o Menino falou da cor-de-laranja, do fundo do mar, das algas e contou as casas que correrá, as pessoas a quem falara. O Cego sorria. (...)	(...) (✗) O <<menino>> falou <<do>> cor-de-laranja (✗) {enquanto} o <<cego>> sorria. (...)
	M2-3º, p. 82

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) À chegada do Outono, com as aulas quase a começarem, os cinco netos da avó Genoveva viam cair as folhas amareladas de um velho plátano que havia no quintal e assistiram à partida dos bandos de pássaros e de patos para as terras mais quentes do sul. (...)	(...) À chegada do Outono, com as aulas quase a começarem, os cinco netos da avó Genoveva viam cair as folhas <<amareladas>> de um velho plátano que havia no quintal e assistiram à partida dos bandos de pássaros e de patos para as terras mais quentes do <<Sul>>. (...)
	M2-4º, p. 24

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Em destaque a Bandeira da Fundação do Reino. Ao lado a Bandeira das Quinas, lembrando os cinco reis mouros vencidos na célebre batalha de Ourique em 1139. (...)	(...) Em destaque a <<bandeira>> da <<fundação>> do Reino. Ao lado a <<bandeira>> das <<quinas>>, lembrando os cinco reis mouros vencidos na célebre batalha de Ourique em 1139. (...)
	M3-4º, p. 38

No caso dos textos poéticos estas modificações ocorrem, quase sempre, em início de verso, refletindo uma alteração gráfica sem consequências em termos de sentido.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) outros rios (...) se vieram juntar (...) chegaram ao estuário (...)	(...) <<Outros>> rios (...) <<Se>> vieram juntar (...) <<Chegaram>> ao estuário (...)
	M4-3º, p. 78

A este propósito, damos ainda conta da curiosa situação associada à transfiguração da configuração da primeira letra da palavra “terra” num manual. Trata-se de uma modificação intencional, já que é corroborada por uma das perguntas que figuram no questionário que segue o texto, na rubrica “Já posso responder...”: “O que veio o Marujinho procurar à Terra?” (p. 111)¹¹⁷. Apesar de ser claro, ao lê-la, que a personagem se desloca ao planeta Terra em busca de algo, apercebemo-nos que, de acordo com o texto o “Marujinho”, terá afinal ido “a terra” (com o sentido de atracar num porto). Esta distorção tem origem na conversão de uma letra minúscula numa letra maiúscula (“terra” em “Terra”).

Vemos, com este exemplo, que a própria pergunta acrescenta ou confirma uma adulteração e contribui para a deturpação do sentido do texto. De facto, “tinham vindo a terra” (texto do autor) é diferente de “O que veio o Marujinho procurar à Terra?” (versão do manual).

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Como se falara no verbo procurar, o Marujinho lembrou-se da razão por que tinham vindo a <u>terra</u> , e pôs-se de pé. (...)	(...) Como se falara no verbo procurar, o Marujinho lembrou-se da razão por que tinham vindo a <<Terra>>, e pôs-se de pé. (...)
	M1-3º, p. 110

Considerámos, por fim, a “junção/segmentação de frases” (J/SF) e a “junção/segmentação de parágrafos” (J/SP) como transformações de *natureza estrutural/formal*. De acordo com os dados observados, esta é a categoria em que se notaram menos ocorrências (75). Não obstante a sua baixa frequência, há registo de situações deste tipo em quase todos os manuais.

Acrescentamos à presença pouco significativa dos procedimentos de adulteração desta natureza o facto de muitos dos casos delimitados serem uma consequência de operações de outro tipo, particularmente de “supressões”.

Assim sendo, salienta-se que se na sequência das “supressões” de *natureza estrutural/formal* as alterações na disposição e na “configuração gráfica” (Soares, 2006: 39) dos textos na página são inevitáveis, o mesmo pode agora acontecer ao nível das “transformações” de igual natureza, dada a sua subordinação em relação às primeiras. Com efeito, as “supressões” estão na origem de algumas das “transformações” de *natureza estrutural/formal*. Prefigura-se, nesta medida, um quadro de (re)construção dos textos em que as modificações da

¹¹⁷ Sublinhado nosso.

“mancha gráfica” são involuntárias ou que, pelo menos, não se apresentam como intenção primeira dos autores dos manuais.

Já as “transformações” desta natureza, mas não decorrentes de outros tipos de adulterações, intentam deliberadamente afetar a organização da sua “textura”.

Apresentam um valor mais pronunciado as modificações de “paragrafação”: as junções/segmentações de parágrafos (J/SP). Ao nível das junções, verificam-se situações em que estas ocorrem por opção dos autores dos manuais, não sendo evidentes as razões destes procedimentos. Poderão, no entanto, estar em causa questões de espaço ou, mais uma vez, a pretensão do aperfeiçoamento(?) das composições, alterando-se o modo como os conteúdos e as informações dos textos são organizados/ordenados. Vimos já o quanto este aspeto é determinante para a sua compreensão (cf. Costa, 1992: 75-113).

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Esta é a história do João Pimpão, que vivia repimpado num sofá encarnado. É também a história do João Espertalhão, que um dia lhe bateu à porta. (...)	(...) Esta é a história do João Pimpão, que vivia repimpado num sofá encarnado. <<>> É também a história do João Espertalhão, que um dia lhe bateu à porta. (...)
	M4-3º, p. 126

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Quando, o médico, depois de muito se ter feito esperar, finalmente chegou, quem primeiro atendeu foi o rancho dos lápis de cor, porque já tinham consulta marcada, há que tempos. Receitou-lhes vitaminas e ares de praia. Veriam que voltavam a ganhar cores, como dantes. E que fizessem exercício e que pintassem, primeiro pouco e leve e depois com mais força. Era muito despachado este médico. (...)	(...) Quando(o) o médico (o) chegou, quem primeiro atendeu foi o rancho dos lápis de cor (o) . <<>> Receitou-lhes vitaminas e ares de praia. (o) E que fizessem exercício e que pintassem, primeiro pouco e leve e depois com mais força. (o) (...)
	M2-4º, p. 130

Noutros casos, as junções de parágrafos são decorrentes de (re)cortes, com extensão variável, operados nos textos, que forçam (re)articulações dos discursos. Já antes verificámos (cf. “supressões”) que estes movimentos de supressão, a que se juntam agora os de transformação, não desconsideram o texto enquanto unidade à qual deve ser conferido sentido. As unidades textuais que daí resultam representam, no entanto, versões diferentes das originais.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) As ruas estavam cheias de gente e Oriana sentiu-se muito perdida e muito tonta no meio de tantas casas, de tanto barulho, de tanta agitação. Olhava por todos os lados à procura de alguém que a pudesse ajudar. Mas só via desconhecidos, que passavam sem sequer a ver. Resolveu perguntar ao sinaleiro:	(...) As ruas estavam cheias de gente e Oriana sentiu-se muito perdida{, muito sozinha } e muito tonta no meio de tantas casas, de tanto barulho, de tanta agitação. <<>> Olhava por todos os lados {,} à procura de alguém que a pudesse ajudar. Mas só via desconhecidos, que passavam sem sequer a ver. Resolveu perguntar ao sinaleiro: (...)
(...)	(...) M4-3º, p. 12

Observámos, no entanto, que nestas movimentações nem sempre são preservadas regras convencionadas ao nível da estruturação dos textos, por exemplo, quando se interrompe a fala de uma personagem, segmentando-a e, aparentemente, convertendo-a na “voz” do narrador.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Um de vós perdeu oitocentos mil-réis; o outro encontrou um alforge apenas com setecentos. Resulta daí claramente que o dinheiro que o último encontrou não pode ser o mesmo a que o primeiro se julga com direito. Por consequência tu, meu bom homem, leva o dinheiro que encontraste até que apareça o indivíduo que perdeu somente setecentos mil-réis. E tu, o único conselho que passo a dar-te, é que tenhas paciência até que apareça algum que tenha achado os oitocentos mil-réis.	(...) – Um de vós perdeu oitocentos mil-réis; o outro encontrou um alforge apenas com setecentos. Resulta daí claramente que o dinheiro que o último encontrou não pode ser o mesmo a que o primeiro se julga com direito. <<>> Por consequência{,} tu, meu bom homem, leva o dinheiro que encontraste{,} {e guarda-o} até que apareça o indivíduo que perdeu somente setecentos mil-réis. E tu, o único conselho que passo a dar-te, é que tenhas paciência até que apareça <<alguém>> que tenha achado os oitocentos mil-réis.
	M5-4º, p. 134

As junções de frases resultam, em parte, de encurtamentos ou reduções de texto (frases e/ou parágrafos). Estas unidades sintáticas apresentam-se seguidas ou intercaladas por outras, entretanto, suprimidas. O que se obtém é, então, a contração da mancha gráfica e do conteúdo dos textos (cf. “supressões”), por um lado, e a consequente simplificação de estruturas frásicas, que antes de terem sido submetidas a operações desta natureza eram mais extensas e

linguística e semanticamente mais complexas. Note-se que, em certos casos, as ligações de orações ou de expressões obrigam à adição de palavras com função de conexão.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Perguntou-lhe o Cego o que fazia naquele jardim e o Menino falou da cor-de-laranja, do fundo do mar, das algas e contou as casas que correra, as pessoas a quem falara. O Cego sorria. (...)	(...) (✗) O <<menino>> falou <<do>> cor-de-laranja (✗) {enquanto} <<>> o <<cego>> sorria. (...)
	M2-3º, p. 82

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Mas o regedor, esse não dizia nada. Parecia ficar indiferente. Depois chamava o pai do rapaz e falava com ele, sem levantar a voz. O rapaz era castigado, mas voltava sempre ao mesmo. O padre ameaçava-o com o Inferno, e ele parecia ouvi-lo com atenção. Remexia com o dedo grande do pé a areia do chão e mantinha-se calado. Na doutrina comportava-se muito mal e punha-se a gritar: «Padre nosso, rilha o osso; rilha-o tu, que eu já não posso!» A menina Esteva, que dava catequese, não sabia o que fazer com ele. (...)	(...) Mas{,} o regedor (✗) (✗) <<>> (✗) chamava o pai do rapaz e falava com ele (✗). O rapaz era castigado, mas voltava sempre ao mesmo. (✗) (...)
	M1-4º, p. 148

Dá-se, também, a junção de frases sem relação com adulterações de outro tipo. Esta articulação requer apenas modificações ao nível da pontuação e da configuração das letras.

Como se pode verificar nos exemplos que se seguem, estas intervenções incidem no modo como os autores dos textos delimitaram e definiram as “fronteiras” sintáticas nas suas produções. Entender-se-ão essas situações como “desvios”, complexidades e/ou “malformações textuais” (cf. Neves & Oliveira, 2001: 27)? Considerar-se-á a produção original inadequada, não correspondente aos padrões e estruturas convencionais, aquelas que se pressupõe que a escola ensine, que o aluno aprenda e que domine?

Se assim for, os autores dos manuais, ao optarem por realizar modificações deste tipo, moldando e conformando os textos que selecionam de acordo com as suas conceções de língua, de leitura e de leitor, impõem, ainda que não garantam, a aprendizagem dessas estruturas e das “regras” de constituição que as presidem.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Nesse instante o frango entrou na cozinha, cheio de precauções, à procura de migalhas. Quando viu o fogo a consumir a saia da dona, saltou sem medo para a lareira e desatou a bicar com toda a força as pernas magras da velha Luciana. Que acordou sobressaltada. E cheia de susto, tratou de apagar com as próprias mãos as chamas devoradoras. (...)	(...) Nesse instante o frango entrou na cozinha, cheio de {precauções}, à procura de migalhas. Quando viu o fogo a {consumir} a saia da dona, <<saltou para a lareira sem medo>> e desatou a {bicar} (✂) as pernas magras da velha Luciana, <<> que acordou sobressaltada. (✂) Cheia de susto, tratou de apagar com as próprias mãos as chamas devoradoras. (...) M1-4º, p. 92

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Até que chegaram ao lugar onde a estrela tinha parado e Joana viu um casebre sem porta. Mas não viu escuridão, nem sombra, nem tristeza. Pois o casebre estava cheio de claridade, porque o brilho dos anjos o iluminava. (...)	(...) Até que chegaram ao lugar onde a estrela tinha parado e Joana viu um casebre sem porta. Mas não viu escuridão, nem sombra, nem tristeza, <<> pois o casebre estava cheio de claridade, porque o brilho dos anjos o iluminava. (...) M5-4º, p. 60

Os autores dos manuais procedem, ainda, à segmentação de frases. Muito embora a exemplificação seja pouco representativa, verificámos que em quase todas as situações colhidas se evidencia a intenção de fracionar unidades frásicas extensas e complexas, convertendo-as em unidades menores.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) E o sangue a correr do joelho. As mãos não se feriram, foram ao chão mas tinham ficado sobre um tufo de ervas. Ervas frescas e macias. (...)	(...) E o sangue a correr do joelho. As mãos não se feriram. <<> Foram ao chão mas tinham ficado sobre um tufo de ervas. (✂) (...) M3-3º, p. 42

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) S. Martinho não hesitou: parou o cavalo, poisou a mão carinhosamente na do pobre e, em seguida, com a espada cortou ao meio a sua capa de militar, dando metade ao mendigo. (...)	(...) S. Martinho não hesitou: parou o cavalo <<e>> <<pousou>> a {sua} mão{,} carinhosamente{,} na do pobre (✂). <<> Em seguida, com a espada cortou <<a>> meio a sua capa de militar, dando metade ao mendigo. (...) M5-4º, p. 34

Destacamos, por fim, algumas situações, delimitadas no manual M1-4.º, que exemplificam o ato voluntário de modificar nos textos a sua mancha gráfica original. Segue-se um excerto que o ilustra.

Texto no livro do autor	Texto no manual
<p>(...)</p> <p>Passaram dois dias</p> <p>três dias</p> <p>quatro dias</p> <p>e os troianos convenceram-se então que os gregos tinham partido de verdade e não voltavam mais. Abriam muito devagarinho as portas da muralha, e qual não foi o seu espanto quando viram ali mesmo, parado, imponente, brilhando ao sol, um cavalo de pau! Dentro deste cavalo estava Ulisses e alguns dos seus companheiros, muito quietinhos. Junto de uma das patas traseiras do cavalo havia uma porta que se abria por dentro. Os troianos ficaram pasmados a olhar para o cavalo.</p> <p>(...)</p>	<p>(...)</p> <p><<Passaram dois dias{,} três dias{,} quatro dias>> e os troianos convenceram-se então que os gregos tinham partido de verdade (☒). {...} Abriam muito devagarinho as portas da {muralha}, e qual não foi o seu espanto quando viram ali mesmo, parado, {imponente}, brilhando ao Sol, um cavalo de pau! Dentro <<dele>> estava {escondido} Ulisses e alguns dos seus companheiros (☒). Junto de uma das patas traseiras (☒) havia uma porta que se abria por dentro. (☒)</p> <p>(...)</p>

M1-4º, p. 46

Adições

Ao nível das “adições”, macrocategoria com o valor de frequência mais baixo, são as adulterações de *natureza gráfica* que detêm um peso mais significativo. A diferença de percentagens em relação às outras duas categorias é, com efeito, bastante acentuada. Veja-se que enquanto os acrescentos de sinais de pontuação e/ou de assinalamentos tipográficos (cores, negrito, reticências indicadoras de supressão, ...) ultrapassam largamente metade do total de ocorrências registadas, as “adições” de *natureza estrutural/formal* apresentam um valor irrisório.

Cientes do pronunciado número de “coisas”/conteúdos que são subtraídos aos textos (cf. “supressões”), verificamos através do gráfico que se segue que ao nível da macrocategoria agora em análise pouco se acrescenta ao já dito.

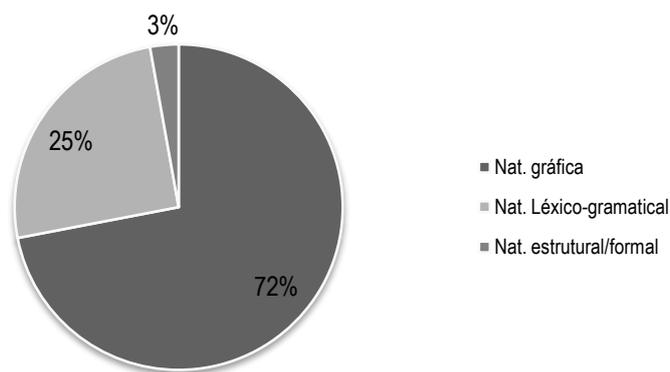


Gráfico 13
Natureza das "adições", na globalidade dos manuais (%)

No quadro 41, encontramos os valores que nos esclarecem relativamente à natureza e às especificidades destes aditamentos.

Quadro 41
Natureza dos procedimentos de "adição", em cada manual (F)

Manuais	ADIÇÕES						Total
	Nat. gráfica		Nat. léxico-gramatical		Nat. estrutural/formal		
	PT	AT	P/SPFG	P/SPC	Ampl. Paráq.	Ampl. Tx.	
M1-3.º	2	0	4	1	0	1	8
M2-3.º	12	9	4	3	1	0	29
M3-3.º	15	0	3	1	0	0	19
M4-3.º	7	0	0	2	0	0	9
M5-3.º	18	0	4	5	1	0	28
M1-4.º	14	33	5	3	0	0	55
M2-4.º	14	1	5	4	0	2	26
M3-4.º	10	8	3	0	0	0	21
M4-4.º	0	0	0	0	0	0	0
M5-4.º	11	0	4	3	0	1	19
Total (F)	103	51	32	22	2	4	214
	154		54		6		
Total (%)	72%		25%		3%		100%

É, pois, notória a predominância de situações de pontuação dos textos (PT) na generalidade dos manuais. Só no manual M4-4.º não há registo de quaisquer situações. Ocorremos afirmar sobre o acréscimo de notações gráficas deste tipo que tal se deverá ao reconhecimento da existência de textos mal ou insuficientemente pontuados, estando-se, assim, a corrigi-los e/ou a aperfeiçoá-los. Será porque essas omissões são entendidas como erros? Ou pretender-se-á tornar os textos mais fáceis de ler, acrescentando-lhes, deste modo, "legibilidade"?

Os valores anteriores também consolidam o nosso pressuposto inicial quanto ao teor do que é acrescentado aos textos. Na verdade, e ainda que pouco frequentemente, nesta categoria adicionam-se em maior número palavras/seqüências de palavras com função gramatical (P/SPFG) e, como tal, de valor semântico pouco profundo. Fica, assim, atestado o facto de ao nível das “adições” de *natureza léxico-gramatical* e *estrutural/formal* poucos “elementos informacionais” ou pouca “significação” lhes serem aditados.

Veremos adiante que as ampliações de *natureza estrutural/formal*, apesar de irrelevantes em termos de frequência, são bastante pertinentes quando a sua análise se foca no plano de intenções que lhes terá estado subjacente.

Entretanto, repare-se na representação gráfica dos valores obtidos em cada manual. Da sua leitura destacamos, além do manual M4-4.º já anteriormente referenciado por não conter “adições” de qualquer natureza, o manual M1-3.º, por ser o único que apresenta as “adições” de *natureza léxico-gramatical* com frequência mais elevada.

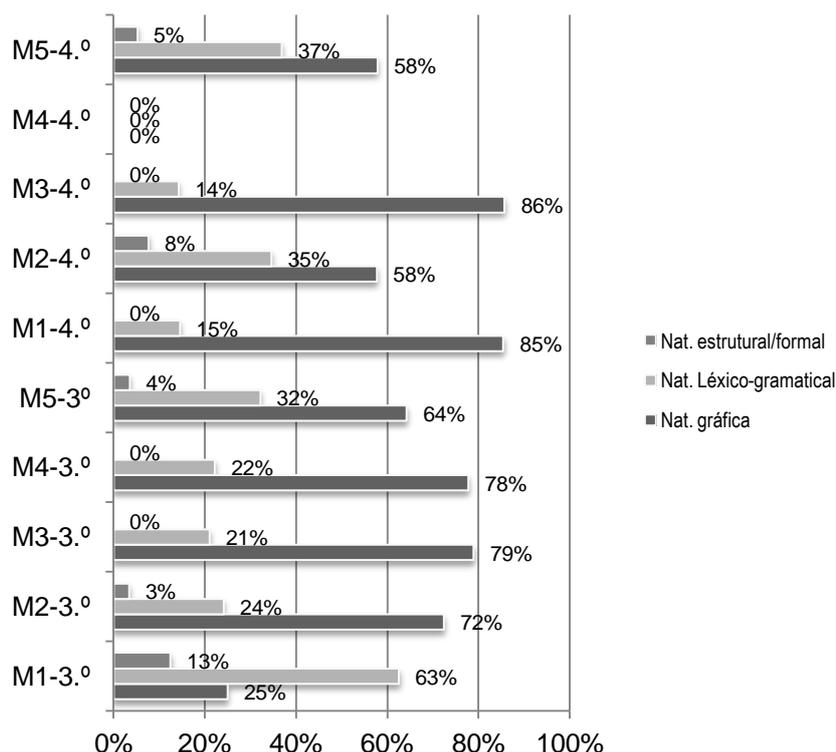


Gráfico 14
Natureza dos procedimentos de "adição", em cada manual (%)

A exemplificação das situações de pontuação dos textos é, como dissemos, vasta. Com manifesta expressão, ocorrem os acrescentos de uma/duas vírgulas no interior das frases, para delimitação/separação de:

- a) palavras com função modal ou coesiva (advérbios/grupos adverbiais, conectores/locuções conectivas, ...);

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Delicadamente levantava-as uma a uma, e ia-as metendo entre as páginas de uma velha lista dos telefones que trouxera no saco. (...)	(...) Delicadamente{,} {a madrinha} levantava-as uma a uma, e ia metendo <<as folhas>> entre as páginas de uma velha lista <<de>> telefones que trouxera no saco. (...) M2-3º, p. 98

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Mas um dia o pai saiu-se com a notícia: – Amanhã vais ver o mar. (...)	(...) Mas{,} um dia{,} o pai saiu-se com a notícia<<.>> – Amanhã vais ver o mar. (...) M3-3º, p. 136

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Não aprendi a fazer outra coisa... – respondeu-lhe muito queixosa a borracha. (...)	(...) – Não aprendi a fazer outra coisa... – respondeu-lhe{,} muito queixosa{,} a borracha. (...) M2-4º, p. 130

- b) palavras/seqüências de palavras, expressões e/ou orações (gerundivas, explicativas, completivas, consecutivas, com valor temporal, locativo ou outro, ...) em frases complexas.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) um carreiro de formigas que avançando através de musgo se dirigia para um buraco (...)	(...) um carreiro de formigas que{,} avançando através de musgo{,} se dirigia para um buraco (...) M1-3º, p. 30

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Todo o governo bebeu vinho do Porto à saúde do monstro mas para ele abriu-se, naturalmente, uma garrafa de gasolina super. (...)	(...) Todo o governo bebeu vinho do Porto à saúde do monstro{,} mas para ele abriu-se, naturalmente, uma garrafa de gasolina super. (...) M5-4º, p. 142

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Naquelas redondezas não existia criatura mais egoísta e solitária. (...)	(...) Naquelas redondezas{,} não existia criatura mais egoísta e solitária. (...) M2-4º, p. 94

Percebe-se, porém, em certos casos, que a não inserção destes sinais de pontuação nesses lugares do texto não configura, propriamente, uma irregularidade gramatical, tratando-se mesmo de omissões admissíveis ou, se se preferir, de uso opcional. Como tal, esta pode ser uma questão meramente relacionada com “riscos estilísticos de un autor” ou até “depuraciones de estilo” (Blecuca, 1983: 228).

Face ao descrito e aos exemplos dados anteriormente, avançamos, ainda, com a hipótese de que a justificar os procedimentos de adulteração deste tipo se encontra a necessidade de acrescer “legibilidade” aos textos, auxiliando-se os seus destinatários na identificação, na relacionação e na compreensão das suas partes/“unidades” constituintes. Referimo-nos, em concreto, ao aumento de “pistas gramaticais”, de que são inequívoco exemplo os sinais de pontuação, e à conseqüente facilitação do trabalho de “identificação de mecanismos de coesão gramatical” (Costa, 1992: 90). Reparemos no “reforço” da pontuação operado na situação a seguir isolada.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Diga-me, se faz favor, senhor sinaleiro conhece um moleiro que veio da floresta e que tem onze filhos? (...)	(...) – Diga-me, se faz favor, senhor sinaleiro{:} conhece um moleiro que veio da floresta e que tem onze filhos? (...) M4-3º, p. 12

Também podemos considerar estarem em causa preocupações didáticas e pedagógicas, se olharmos estas operações sob a perspetiva da existência de uma necessidade de fazer os textos corresponderem a estruturas exemplares ou padronizadas para o ensino da língua. Nesta medida, cada um deles é encarado como “um exemplo de uso da língua” (Batista, 2004: 75). Esta é, como tal, uma clara evidência das “funções” a que os textos são obrigados na escola.

Colheram-se exemplos de poemas que foram pontuados e, por isso, convertidos em “modelos”. Assumem-se como casos bastante representativos e expressivos do que é feito aos textos quando se entende que a sua escrita não é condizente com padrões e regras convencionadas.

Texto no livro do autor	Texto no manual
Fui à praça muito cedo Para comprar um peixinho Pensei assá-lo no forno Com batatas e com vinho Carapaus, salmão e truta Fanecas e peixe-espada Vi preços e vi frescura Mas nenhum me agradava Por fim, agarrei um Pargo Mas dei um grito de horror Pois ele implorou-me assim: – Larga-me já, por favor! Para o forno não quero ir Estou noivo e vou casar Pega em mim muito depressa E volta a pôr-me no mar. Para o livrar de morte certa Fui ligeira, sem parar Despediu-se agradecido E afastou-se a nadar	Fui à praça{,} muito cedo{,} Para comprar um peixinho{,} Pensei assá-lo no forno{,} (✂) Carapaus, salmão <<ou>> truta{?} Fanecas <<ou>> peixe-espada{?} Vi preços e vi frescura Mas nenhum me agradava{,} Por fim, agarrei um <<pargo>>{,} Mas dei um grito de horror Pois ele implorou-me assim: – Larga-me já, por favor! Para o forno não quero ir{,} Estou noivo e vou casar{...} Pega em mim muito depressa E volta a pôr-me no mar. (✂) Fui ligeira, sem parar{,} Despediu-se agradecido E afastou-se a nadar{,}
Lá se foi o meu assado Para o Pargo ficar casado	(✂) (✂)
Tive notícias fresquinhas Dia 2 do mês passado Vive feliz, é papá Já tem um cardume e tanto! Abençoada a manhã Em que o fui deitar ao mar A correr, sem hesitar E esqueci o meu assado.	Tive notícias fresquinhas Dia 2 do mês passado{,} Vive feliz, é papá{,} Já tem um cardume e tanto! Abençoada a manhã Em que o fui deitar ao mar{,} (✂) (✂)

M5-3º, p. 68

Tal como já tínhamos verificado acontecer ao nível das “transformações”, também aqui algumas “adições”, por agora, de pontuação são decorrentes de procedimentos de adulteração de outros tipos: de “supressões”, de “transformações” e até de “adições” de outra natureza. Resultam, assim, como já antes referimos, dos movimentos implicados no processo de (re)construção dos textos.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Um dia, cansado de fazer sempre a mesma coisa e já farto de números, de equações e de cálculos difíceis, ficou ainda mais triste e sentiu que pela sua carapaça de lata escorriam gotas de água. Os técnicos analisaram as gotas durante alguns dias e, por fim, chegaram a uma conclusão: "São lágrimas!" O robô "Zê Vírgula Quatro" estava a chorar e para os seus inventores e para os donos da fábrica onde ele trabalhava um robô que chora é um robô que não presta.	(...) Um dia, cansado{,} (✂) sentiu que pela sua carapaça de lata escorriam gotas de água. Os técnicos analisaram as gotas durante alguns dias e, por fim, chegaram a uma conclusão: "São lágrimas!" {,} (✂) <<>>
(...)	Para os donos da fábrica (✂) um robô que chora é um robô que não presta<<:>> (...)

M5-3º, p. 21

Fazemos referência, a seguir, a situações de pontuação que configuram ou podem configurar agramaticalidades. Ilustram-no a utilização da vírgula entre o sujeito e o predicado ou o modo de delimitar sequências de palavras em frases coordenadas.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Mas o livro maçou-a e ao fim de um quarto de hora ela pousou-o a seu lado (...)	(...) Mas o livro maçou-a{,} e ao fim de um quarto de hora{,} ela pousou-o a seu lado (...) M3-3º, p. 28

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Giz não respondia e até parecia não ouvir nada. Começavam a pensar que ele era surdo; mas outras vezes Giz dava mostras de ter uma orelha fina como uma rata. Percebia até o ruído que fazem as lagartixas a entrar e sair dos buracos dos muros. O nome dele era Gisbergo, mas toda a gente o conhecia por Giz. Era um alívio para todos não ter de lhe chamar Gisbergo. A memória de Giz fazia o espanto das pessoas. – Este rapaz – dizia o professor – mede a memória aos canecos, mas isso não lhe aproveita para nada. (...)	(...) (✗) A memória de Giz fazia o espanto das pessoas. – Este rapaz{,} <<vende>> a memória aos canecos, mas isso não lhe aproveita (✗) nada <<- dizia o professor>>. (...) M1-4º, p. 148

Antes, ao nível das “supressões” de pontuação, alertámos para ocorrências em que esse procedimento se traduzia na perda de expressividade. Passa-se agora a situação inversa quando se “reforça” a pontuação não para suprir uma ausência/omissão, mas para acrescer expressividade, dar ênfase, realçar, marcando “modulações” (cf. Coutinho, 2004-2005: 7). Com isto, os autores dos manuais propõem-se tornar mais fortes, mais “modulares” determinadas passagens dos textos.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Então já descobriste o que vamos fazer com as folhas? (...)	(...) – Então{,} já descobriste o que vamos fazer com as folhas? (...) M2-3º, p. 98

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Risco grande? – exclamou a borracha. – O que era isso, dantes, para mim... (...)	(...) – Risco grande?! – exclamou a borracha. – O que era isso, dantes, para mim... (...) M2-4º, p. 130

No que toca aos “dispositivos de assinalamento” tipográfico detetámos, essencialmente, três tipos de casos. Há manuais que utilizam o negrito e o sublinhado para destaque/ênfase de “palavras difíceis” dos textos, a procurar no dicionário depois da sua leitura.

“Procuo no dicionário...” (M1-3.º)

“Procura no dicionário” (M2-3.º)

“Procura no dicionário... as palavras sublinhadas e outras que não conheças.” (M1-4.º)

Em alguns deles recorre-se, também, ao uso de reticências entre parênteses retos/curvos para informar o leitor relativamente a cortes e supressões operados em determinadas partes. Este último tipo de assinalamento constitui a única marca através da qual os autores dos manuais mostram assumir explicitamente, localizando-os, procedimentos de adulteração.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Aproximou-se um cego, cautelosamente, tacteando os troncos das árvores. (...)	(...) Aproximou-se um cego, cautelosamente, {tacteando} os troncos das árvores. (...)
	M2-3º, p. 82

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Ora um dia aconteceu que Páris, príncipe troiano, raptou a lindíssima rainha grega Helena e a levou para Tróia. Isto fez com que troianos e gregos se envolvessem em violenta guerra. Ulisses, como bom grego e valente, tinha de ir para a guerra também, tinha de ir cercar Tróia. (...)	(...) Ora um dia aconteceu que Páris, príncipe troiano, raptou a lindíssima rainha grega Helena e a levou para Tróia. Isto fez com que troianos e gregos se {envolvessem} em violenta guerra. Ulisses, como bom grego e valente, tinha de ir para a guerra {✂} . {{...}} (...)
	M1-4º, p. 46

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) O diabo entrou com as sementes e o lavrador com o trabalho. Chegada a altura da colheita, lá estava a seara – e que bela! – a ondular ao ritmo da brisa mansa do Estio. Veio então o diabo para as partilhas e diz ao lavrador: (...)	(...) O diabo entrou com as sementes e o lavrador com o trabalho. Chegada a altura da colheita, lá estava a seara – e que bela! {{...}} {✂} Veio então o diabo para as partilhas e diz ao lavrador: (...)
	M3-4º, p. 126

As adições de *natureza léxico-gramatical* são significativamente inferiores às de *natureza gráfica*. Embora raras, e até singulares num ou noutro caso, quase todos os manuais contêm ocorrências deste tipo.

Apresentam um valor mais expressivo as “adições” de palavras/sequências de palavras com função gramatical (P/SPFG). Encontrámos, maioritariamente, exemplos de acrescento de preposições. Sabendo-se que a função destas palavras é, fundamentalmente, a de estabelecerem ligação/relação entre outras unidades lexicais que as antecedem e que se lhes seguem, parece-nos válido afirmar que a sua ausência nos textos dos manuais em análise é, pois, encarada como potencialmente provocadora de entraves/complicações ou até de distrações na leitura, na medida em que obriga/poderá obrigar o leitor a realizar esse trabalho não concretizado em palavras.

Como não detetámos distorções/alterações do sentido a este nível, associamos o preenchimento desses “espaços” a cuidados com aspetos de legibilidade¹¹⁸ – relacionados com os “composantes linguísticos” (Boyer, 1992: 7, 8) dos textos – e, subsequentemente, a preocupações com a compreensão do lido. Talvez se pretenda poupar o leitor de dificuldades ou de um excesso de esforço durante a leitura, reforçando e tornando visíveis ou explícitas ligações/conexões na “surface” dos textos.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) e começou a olhar um carreiro de formigas (...)	(...) e começou a olhar {para} um carreiro de formigas (...)
	M1-3º, p. 30

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) O ribeiro fazia uma curva e depois mergulhava numa pequena cascata de pedras, antes de se alargar e formar um lago, mesmo em frente da casa. O chão era de areia e pequenas pedras, que se chamam seixos, e a água era transparente e óptima para beber.	(...) O ribeiro fazia uma curva e depois mergulhava numa pequena {cascata} de pedras, antes de (X) alargar e formar um lago, mesmo em frente da casa. O chão era de areia e {de} pequenas pedras, que se chamam seixos, (X) a água era transparente e óptima para beber.
(...)	(...)
	M1-4º, p. 78

Pensamos que, de certo modo, o mesmo se poderá pressupor tendo em conta a análise dos exemplos que se seguem. Nas situações isoladas, dá-se a ampliação de grupos nominais através da adição de determinantes (artigo, possessivos, ...) antes de nomes. Vemos, mais uma vez, que a sua ausência no espaço que habitualmente é por estes ocupado não constitui uma

¹¹⁸ “Ce domaine correspond à ce que l’on pourrait appeler la forme sémiolinguistique du texte, puisqu’il concerne à la fois l’organisation de son contenu sémantique et celui des composantes linguistiques de surface” (Boyer, 1992: 9).

agramaticalidade e tão pouco põe em causa o sentido. O que se afigura evidente é, no entanto, a intenção de facilitar a identificação de “entidades” num dado “contexto discursivo” e/ou de vincar ou firmar, através de “dispositivos” linguísticos, o seu “valor referencial”.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) As crianças e idosos Não se podem refrescar Ficariam mal cheirosos Se lá se fossem molhar (...)	(...) As crianças e {os} idosos Não se podem refrescar Ficariam mal cheirosos Se lá se fossem molhar {,} (...) M3-4º, p. 146

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Boa noite – disse Joana. (...)	(...) – Boa noite – disse {a} Joana. (...) M5-4º, p. 60

Noutros exemplos parece ser ainda mais evidente a pretensão de evitar equívocos, confusões, mal-entendidos, quando se tornam explícitas relações/informações que poderiam ser inferidas a partir do contexto ou da situação discursiva. Este último caso é ilustrado, por exemplo, pela adição de determinantes possessivos.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) S. Martinho não hesitou: parou o cavalo, poisou a mão carinhosamente na do pobre e, em seguida, com a espada cortou ao meio a sua capa de militar, dando metade ao mendigo. (...)	(...) S. Martinho não hesitou: parou o cavalo <<e>> <<pousou>> a {sua} mão {,} carinhosamente {,} na do pobre {e} . <<>> Em seguida, com a espada cortou <<a>> meio a sua capa de militar, dando metade ao mendigo. (...) M5-4º, p. 34

Verificou-se, esporadicamente, o acréscimo de outras palavras/sequências de palavras com função gramatical de ligação/conexão: conjunções e conectores. Trata-se nitidamente de, nuns casos, tornar explícita ou assinalar a delimitação de unidades linguísticas no interior das frases.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) O menino estendeu a perna: lá estava o joelho ferido, sobre o joelho o sangue a magoá-lo. (...)	(...) O menino estendeu a perna. <<>> Lá estava o joelho ferido {e} , sobre o joelho {,} o sangue a magoá-lo. (...) M3-3º, p. 42

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Estava a gotinha de água a apanhar banhos de sol, quando começou a sentir que se ia tornando mais leve à medida que o sol aquecia... ... até que se sentiu a elevar no espaço... (...)	(...) Estava <<ela>> a apanhar banhos de sol, quando começou a sentir{-se} (✗) mais leve à medida que o sol aquecia... <<>> até que se sentiu a elevar no espaço... (...)

M3-4º, p. 62

Destacamos, apenas, mais duas ocorrências de adição de formas verbais auxiliares. Em ambos os casos, acrescenta-se informação de valor temporal ao complexo verbal obtido.

Repare-se que se trata de um mesmo procedimento de adulteração operado no mesmo texto, mas em manuais diferentes, um do terceiro e outro do quarto ano de escolaridade. Os casos como os agora identificados constituem fundamento para afirmações como a de que os autores dos manuais poderão não ter consultado/lido a obra original, tendo antes copiado o excerto de um outro suporte, por exemplo, de outro manual escolar.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) A papoula de sangue lavada na água. (...)	(...) A papoula de sangue {foi} lavada na água. (...)

M3-3º, p. 42

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) O joelho já está bem lavado. A papoula de sangue lavada na água. Com água oxigenada também? A que tem muito daquele oxigénio que ele respira no ar? Já corre outra vez. (...)	(...) O joelho já está (✗) lavado. A papoula de sangue {foi} lavada na água. Com água oxigenada também? A que tem muito daquele oxigénio que ele respira no ar? Já corre outra vez. (...)

M2-4º, p. 38

Passamos, agora, à análise dos acrescentos de palavras/sequências de palavras de conteúdo (P/SPC) detentoras de um valor e de um peso semânticos mais expressivos. Dissemos atrás que as adições desta natureza representam um aumento das “coisas” que se dizem nos textos. De facto, e ainda que por razões diferenciadas, é isso que acontece na generalidade das ocorrências delimitadas.

Entre as diferentes situações com que nos deparámos, detetámos aditamentos que, a nosso ver, refletem o que Eco (1993) descreve como uma “preocupação didascálica” (p. 55).

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Vovô também disse que sim, mas acrescentou:	(...) {O} <<avô>> também disse que sim, mas acrescentou{, olhando para o neto):
A bola para a foca não é um brinquedo nem vício é ofício	(✕)
...Desta vez, nem teve tempo de perguntar aos netos se tinham percebido, porque o João se antecipou:	(✕)
– Vovô Bicho, explique lá isso...	(✕)
E ele explicou:	(✕)
– Para os meninos, a bola é uma brincadeira e há até os que têm o vício de jogar à bola, mas a foca trabalha com a bola, não se diverte, certamente gostaria bem mais de estar lá na sua terra, no seu mar, no seu meio natural.	– Para os meninos, a bola é uma brincadeira (✕) mas a foca trabalha com a bola, não se diverte. <<>> Certamente{,} gostaria bem mais de estar lá na sua terra, no seu mar, no seu meio natural.
(...)	(...)

M1-3º, p. 94

Assinalam-se, também, “adições” de orações resultantes de outros procedimentos de adulteração. Quando se trata de “supressões”, estes acrescentos ocorrem em situações que tomam a forma de resumo de uma porção de texto.

Texto no livro do autor	Texto no manual
<p>(...)</p> <p>– Sabe vossemecê, pai, aquele cão que vi no campo não era maior do que um boi: era apenas do tamanho dum boi.</p> <p>O pai não fez comentários. Os dois continuavam a caminhar e a ponte de cada vez se via melhor. O João estava a morder os lábios, e às tantas disse:</p> <p>– Ouça, pai, afinal aquele cão de que lhe falei era só do tamanho dum burro. Agora é que me lembro bem. Como das outras vezes, o pai ficou calado. O rio, com a ponte, já estava perto. Notava-se bem na cara do João que ele estava muito aflito.</p> <p>De repente disse:</p> <p>– Sabe vossemecê, pai, aquele cão não era do tamanho dum burro: era apenas um cão especial, maior do que todos os cães que conheço. Tinham chegado à ponte.</p> <p>O João parou, mas o pai seguiu calmamente. Olhou para trás e, vendo o filho à entrada da ponte sem se mexer, disse-lhe:</p> <p>– Então, João, que tens? Não queres entrar na ponte?</p> <p>O João exclamou:</p> <p>– Ouça, pai! Aquele cão que vi ontem era afinal do tamanho doutro cão qualquer!</p> <p>(...)</p>	<p>(...)</p> <p>– (☒) Pai, aquele cão (☒) não era (☒) do tamanho <<de um>> boi <<,>> (☒) <<>> (☒) {nem} <<de um>> burro <<,>> (☒) {nem tão pouco era o cão} maior <<de>> todos os cães que conheço <<,>> (☒) (☒) <<>> era <<apenas>> do tamanho doutro cão qualquer!</p> <p>(...)</p> <p>M2-3º, p. 110</p>

Surgindo na sequência de “transformações” podem, curiosamente, constituir o reforço (ou mesmo o assumir) de uma modificação operada no texto. Veja-se o exemplo de uma frase de tipo exclamativo, que é convertida numa frase de tipo interrogativo e à qual se acrescenta a seguinte intervenção do narrador: “– perguntou-lhe o avô. –”.

Texto no livro do autor	Texto no manual
<p>(...)</p> <p>– Tu gostas de ouvir o mar!... Então vamos levá-lo para casa.</p> <p>(...)</p>	<p>(...)</p> <p>– (☒) Gostas <<do>> mar<<?>> {– perguntou-lhe o avô. –} Então vamos levá-lo para casa.</p> <p>(...)</p> <p>M3-3º, p. 136</p>

Claramente representativas de acréscimo de sentido são as palavras/expressões que no interior das frases guarnecem e/ou intensificam o originalmente descrito. Constituem exemplos os advérbios ou grupos adjetivais antecidos de advérbios.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) As ruas estavam cheias de gente e Oriana sentiu-se muito perdida e muito tonta no meio de tantas casas, de tanto barulho, de tanta agitação. Olhava por todos os lados à procura de alguém que a pudesse ajudar. Mas só via desconhecidos, que passavam sem sequer a ver. Resolveu perguntar ao sinaleiro:	(...) As ruas estavam cheias de gente e Oriana sentiu-se muito perdida{, muito sozinha } e muito tonta no meio de tantas casas, de tanto barulho, de tanta agitação. <<>> Olhava por todos os lados {,} à procura de alguém que a pudesse ajudar. Mas só via desconhecidos, que passavam sem sequer a ver. Resolveu perguntar ao sinaleiro: (...) M4-3º, p. 12

Expressam a necessidade de preenchimento dos já neste trabalho referenciados “espaços em branco” as “adições” de palavras/sequências de palavras que tornam explícito o que, eventualmente, poderia permanecer escondido nos “interstícios” dos textos. Percebe-se que, de uma maneira geral, estes acréscimos são referentes a ações/acontecimentos inferíveis a partir da sua leitura. Pensamos, por conseguinte, ser lícito afirmar que se intenta, deste modo, fazer esvaecer “opacidades”, não se exigindo ao leitor “um trabalho inferencial” (Eco, 1993: 55).

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) As crianças que viviam na vizinhança da fábrica juntaram-se e pediram que, em vez de o deitarem para a sucata, o colocassem no meio do jardim onde costumavam brincar. O pedido foi atendido. Hoje, "Zê Vírgula Quatro", rodeado por crianças e pássaros, já não chora e o seu coração sempre que bate é de alegria.	(...) As crianças que viviam na vizinhança {☒} { souberam do sucedido, } juntaram-se e pediram {☒} <<para o colocar >> no meio do jardim onde costumavam brincar. O pedido foi atendido. <<>> Hoje, {☒}Zé Vírgula Quatro{☒}, rodeado por crianças e pássaros {☒} <<...>> M5-3º, p. 21

Finalmente, fazemos referência à adição de grupos de palavras de conteúdo que, ao contrário das situações até agora descritas, não exemplificam situações de acréscimo de sentidos. Continuam a ser preenchidos espaços deixados em branco, mas desta feita com valor referencial. A preocupação que, assim, se evidencia é a de ser assegurada a coesão do texto, sobretudo quando antes ocorreram operações de supressão que destruíram relações anafóricas ou de correferencialidade. A (re)construção do texto obriga então à “retoma de objetos do discurso” (Coutinho, 2004/2005: 5).

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Delicadamente levantava-as uma a uma, e ia-as metendo entre as páginas de uma velha lista dos telefones que trouxera no saco.	(...) Delicadamente{,} {a madrinha } levantava-as uma a uma, e ia metendo << as folhas >> entre as páginas de uma velha lista << de >> telefones que trouxera no saco.
(...)	(...)

M2-3º, p. 98

No escasso quadro das “adições” de *natureza estrutural/formal*, podemos apreciar situações de ampliação de parágrafo (Ampl. Parag.) e de ampliação de texto (Ampl. Tx.) que expressam, sem incertezas, algumas das intenções que os autores dos manuais assumem ao procederem desse modo. São ocorrências variadas, quase todos casos únicos.

Ao nível do que classificámos como uma ampliação de parágrafo localizámos, pontualmente, o acrescento de “frases resumo” no seu final, isto é, unidades textuais adicionadas para compensar (ou sintetizar) o corte de uma porção significativa do texto.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) Os amigos começaram a afastar-se dele. "É maluquinho", comentavam, "não faz mal a ninguém, mas é assim meio maluquinho". Um dia Jácome acordou e percebeu que já não tinha amigos. Estava sozinho no mundo. Completamente sozinho. Tinha os pássaros a vapor, é certo, e as formigas mecânicas. Então, para lhe fazerem companhia, inventou outros animais. Um mundo inteiramente novo começou a nascer na sua oficina: eram lagartixas com todas as cores do arco-íris, camelos de cinco bossas, camaleões cantores, de pele luminosa, gatos que pareciam anjos, com pequenas asas de seda plantadas no meio das costas. Um dia inventou um animal que não se assemelhava a mais nenhum. Chamou-lhe Estranhão. No dia seguinte criou um segundo, igualmente estranho e chamou-lhe Bizarroco.	(...) Os amigos começaram a afastar-se dele. "É maluquinho", comentavam (☒). Um dia, (☒) <<> para lhe fazerem companhia, inventou << alguns >> animais. { A uns chamou-lhes Estranhões e a outros Bizarrocos. } (☒)
(...)	(...)

M2-3º, p. 146

Constituem ampliações de parágrafo de teor moral e/ou ideológico frases que, por exemplo, enfatizam modos/attitudes desejáveis em determinado contexto ou situação social. O exemplo que se segue ocorre num texto ao qual se acrescentou/reforçou o que se considerava faltar-lhe para ser válido/útil na escola. Mais uma marca que denuncia as funções que os textos terão/poderão ter que cumprir naquele lugar.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – É que eu sou muito bem constituído – respondeu o Pai Natal, que acrescentou: – Parece-me que esta capa não me vai servir.	(...) – (✂) Eu sou (✂) bem constituído {e} (✂) <<>> (✂) esta capa não me vai servir<<...>> {Mas o que importa é teres-te lembrado de mim.}
(...)	(...)

M5-3º, p. 50

Relacionado com a situação anterior está o exemplo abaixo, classificado como ampliação de texto. Neste caso, a preocupação é que o texto sirva para ensinar/informar sobre “Os pontos cardeais” (título atribuído ao excerto que consta no manual). A prova de que esta é a função que se pretende que cumpra na escola é visível quando se percebe que a ausência de um desses pontos cardeais (o sul) é suprida com a introdução de um parágrafo. Entre outros fins possíveis, o texto converte-se em pretexto para trabalhar conteúdos de uma outra área curricular disciplinar.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – É sempre do meu lado que o Sol se levanta todos os dias. Do lado de Leste – explicou o ponto cardeal. – Logo, à tarde, é a mim que o Sol procura – disse o Oeste, que estava exactamente do lado oposto.	(...) – É sempre do meu lado que o Sol se levanta todos os dias. Do lado de Leste – explicou o ponto cardeal. {– Ao meio-dia está por cima de mim – acrescentou o Sul.} – Logo (✂) à tarde, é a mim que o Sol procura – disse o Oeste, que estava exactamente do lado oposto.
(...)	(...)

M1-3º, p. 110

Ainda ao nível da ampliação de texto, salientamos o acréscimo de frases no início dos textos, aparentemente, com o objetivo de introduzir/revelar antecipadamente o seu conteúdo. Este caso, em particular, decorre de duas supressões (cf. explicação da situação atrás, no ponto relativo às “supressões”).

Texto no livro do autor	Texto no manual
Ninguém fazia biscoitos tão doces, tão saborosos e tão bonitos como a avó Genevêa que, ainda por cima, sabia contar histórias em que entravam príncipes, piratas, duendes e fadas.	(✂) {A avó fez os biscoitos como os netos pediram. Pareciam mesmo os bicharocos. As avós são assim...}
(...)	(...)

M2-4º, p. 24

Assume, também, a função de sumariar ou resumir toda a informação apresentada anteriormente um parágrafo como o que se segue, incorporado no final do texto.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
(...)	{É o Verão de S. Martinho.}
	(...)
	M5-4º, p. 34

Por fim, destacamos um exemplo que ilustra o facto de um texto ser muitas vezes seleccionado com o intuito da abordagem de um determinado tema. O acrescento que ocorre numa sequência dialogal resolve um problema de delimitação do excerto, assumindo-se como mote para o que a seguir é tratado e como “justificação” para o recorte operado através dos diferentes procedimentos de adulteração.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
– Bom, meninos, são horas..., o Tim disse-lhe:	– <<Bem>>, meninos, são horas... (✕)
	{Mas o Tomás interrompeu:
	– Não me deito sem ver as luzinhas, e não, e não...}
	(...)
	M2-4º, p. 116

2. OS TEXTOS “IDEAIS” PARA ENSINAR E PARA APRENDER. DECISÕES EM FUNÇÃO DE UM LEITOR QUE SE PREVÊ E/OU DE UM LEITOR QUE SE QUER CONSTRUIR

A necessidade de operar procedimentos de adulteração (cortes, modificações, acrescentamentos) dos textos que circulam nos manuais escolares estudados é um facto demonstrado e comprovado pelos dados anteriores. Na escola, por meio destes suportes de leitura, o que mais se evidencia é que estes são efetivamente, e por esta via, convertidos nos objetos “ideais” para ensinar e para aprender. Aos textos adulterados subjazem, assim, pelo menos duas funções essenciais. Numa, assumem-se como “modelos de língua” para ensinar e para aprender não só a ler, mas também a escrever e a falar. Prevê-se/pressupõe-se um modelo ou um ideal de leitor/aluno (nível de conhecimento e nível de competência de leitura), para o qual são criadas as condições que permitam a sua progressiva construção. Noutra, assumem-se como “modelos de mundo”, no sentido em que contêm o que se convencionou ser legítimo

“oferecer” aos leitores. Incorporados nesta última função estão ideais/estereótipos de comportamento e de relacionamento com os outros, de criança/de infância, de aluno, de adulto e/ou de futuro adulto, de conhecimento/cultura.

“Education, through its materials and its practices, is a form of socialization and acculturation” (Baker & Freebody, 1989: 3).

Com isto, não restam dúvidas de que os textos adulterados valem por si na veiculação de tais concepções. É na sua substância, no que ao leitor (não) é dado a ler, que se vislumbram essas representações.

“The role of print in our society’s organized attempts to acculturate the young, along lines that are compatible with adult definitions of order and rationality” (*idem*: 5).

Discorreremos, nesta fase, sobre o conjunto dos dados obtidos, considerando então dois campos de ação/reflexão. Começaremos por salientar o que é feito aos textos em estudo. Interessa-nos agora, particularmente, aprofundar a análise sob a perspectiva da atuação divergente/convergente dos procedimentos de adulteração, tendo em vista as funções que desempenham na escola. Refletiremos, a este nível, sobre a natureza das motivações e sobre o plano de intenções que está ou poderá ter estado subjacente a esses procedimentos. Em paralelo, traçaremos a representação/concepção de leitura emergente e o perfil de leitor que de acordo com os dados colhidos se afigura expectável/desejável.

Assinalamos, desde já, que a variedade de situações e as inconsistências/incoerências notadas em muitos textos quanto às motivações que levaram/terão levado à sua adulteração não nos permitem aqui, no espaço deste trabalho, classificá-los consoante o peso/impacto e a extensão das ocorrências neles verificadas. Queremos com isto afirmar que num mesmo texto podem confluír, a título exemplificativo, operações que ora simplificam/facilitam a leitura, ora a tornam mais opaca, ou ainda operações que tanto acrescem conteúdos/sentidos que tornam os seus “nós” coesivos e semânticos mais explícitos como reduzem o nível de “coisas” ditas, ampliando o leque de implícitos ou reduzindo os textos a determinados conteúdos. Esta instabilidade denota, a nosso ver, fragilidades relativamente ao entendimento ou à concepção de leitor e de leitura adotados. No decorrer destas evidências, uma hipótese que se pode adiantar é que algumas dessas razões serão externas aos textos, concretamente, quando o pretendido é que sirvam temas e/ou atividades propostas em seu torno.

Da aplicação e análise das categorias definidas para cada um dos grandes tipos de adulteração, sobressai, antes de mais, a ideia de que estas operações são, na maioria dos manuais, uma prática regular ou habitual. Os valores expressivos notados em alguns dos textos estudados fazem-nos mesmo colocar como hipótese a crença de determinados autores na sua licitude. Esta talvez legitimada ou a coberto de um pretenso “poder” (ou “autoridade”) da escola. Assim se desconsideram ou desrespeitam, sem reservas, os autores destes objetos de leitura, ferindo-se a sua “intenção”, o “conteúdo” e até a “organização” do que escreveram. Estas são algumas das “condições” que se impõem ao leitor e à leitura, antes mesmo de se registar qualquer outro tipo de intermediação neste processo. Referimo-nos, obviamente, à atuação do professor.

Se tivermos em consideração, à partida, a mancha gráfica atingida, verificam-se várias categorias de textos modificados. Nuns, os procedimentos de adulteração, particularmente as “supressões”, atuam de forma ramificada, isto é, propagam-se por vários pontos do “tecido textual”. Podem, no entanto, em cada um deles, conviver adulterações de diferente natureza, sendo normalmente acentuado o desfasamento entre estas versões e as originais. Noutros textos, sobressaem adulterações de um determinado tipo, tornando-se mais fácil, pelo menos a um nível superficial/visual (cf., capítulo II, nota 99, código de cores usado para assinalar as adulterações), reconhecer e isolar as razões subjacentes a essa “apropriação”. Há situações, porém, em que os textos são esporadicamente alterados. Já referimos, não obstante, que não é isso que torna essas mudanças menos representativas/interessantes em termos de análise.

Relacionamos com os agrupamentos anteriores a posição assumida/não assumida pelos autores dos manuais relativamente às adulterações. De acordo com o observado, há também a este nível algumas flutuações. Curiosamente, entre os textos analisados foram detetadas situações em que as adulterações são explicitamente declaradas, mas a sua parca ocorrência ou a sua insignificância não permitem o reconhecimento das motivações que terão estado na sua origem. Noutros casos, todavia, as adulterações não são assumidas, revelando-se, ainda assim, bastante expressivas. O que deste cenário se conclui é que os manuais são igualmente incoerentes no que toca a este assinalamento. São manifestas a falta de critério e a falta de rigor a este nível. Numas situações há consciência declarada das adulterações, noutras os textos são dados a ler como se fossem originais. Esta é, pois, uma forma de (não) proceder enganosa ou pouco transparente.

A partir dos dados obtidos na análise dos modos de incorporação dos textos nos manuais escolares, prevalece uma apropriação que se permite, por via das “supressões” (maioritariamente de conteúdos), conformá-los a um determinado número de “passagens” ou de

dizeres; por via das “transformações” (sobretudo ao nível do vocabulário e ao nível da organização sintática das frases), adequá-los linguística e semanticamente ao leitor; por via das “adições” (destacadamente ao nível da pontuação dos textos), convertê-los em “modelos”/“exemplos” de língua.

Em relação a estes procedimentos, realçamos duas das suas possíveis (e que, além disso, se mostraram mais visíveis) razões. Deduzimos que uma, decorrente muito em particular das “supressões”, esteja relacionada com a economia de espaço na(s) página(s) e que outra tenha a ver com a economia/adequação de palavras/conteúdos ou com intuítos de aperfeiçoamento das produções textuais. Esta última, por sua vez, pode representar um pressuposto de que o leitor em vista não possui instrumentos (conhecimentos, cultura, vocabulário, etc.) que lhe permitam aceder a esses níveis/mundos dos textos ou que na escola os textos se devem afirmar pelo seu potencial de exemplaridade. Ocorre-nos, a este propósito, destacar o apagamento ou o cancelamento do papel de uma das instâncias de intermediação centrais (o professor), cuja intervenção poderia ajudar a ultrapassar estas hipotéticas “barreiras”.

Também se pode dar, em sentido contrário, um apoderamento que intenta o aumento dos “elementos *não-ditos*” (Eco, 1993: 54) dos textos, tornando-os com isto “objetos linguísticos” mais complexos.

“ ‘*Não-dito*’ significa não manifesto em superfície, a nível da expressão: mas precisamente são estes elementos não-ditos que devem ser atualizados a nível da atualização do conteúdo. E a este propósito, um texto, mais decisivamente que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos ativos e conscientes por parte do leitor” (*idem: ibidem*).

A primeira justificação advém, sobretudo, de preocupações com o enquadramento gráfico (estritamente relacionado com o enquadramento temático) dos textos – lugar que lhes é reservado para conviverem com outros textos, com as ilustrações e com as atividades que são propostas antes e depois deles – e com imposições/limitações em termos do nível de leitura esperado (aqui, sobretudo, relacionado com o número de palavras ou a extensão dos textos). As condicionantes que os autores dos manuais têm de gerir quando coordenam os vários elementos (temas, ilustrações, atividades, ...) que compõem a “encenação” da leitura dos textos (cf. Batista, 2004: 75) e o perfil/nível de leitor a que estes se destinam fazem com que, na maioria das vezes, os “penalizem”, subtraindo-lhes, modificando-lhes, adicionando-lhes o que no seu entender, face à necessidade de dar resposta a (ou respeitar) essas condições, pode neles ser suprimível e/ou alterável.

A segunda motivação, de natureza textual e linguística, por um lado, e de natureza semântica, por outro, remete-nos para as circunstâncias em que, tendo em conta a gestão dos objetivos escolares, o leitor é/pode ser perspectivado e/ou padronizado: um leitor que se prevê ser/não ser capaz de compreender tais estruturas (vocabulário; organização e estruturação sintática e textual; etc.); um leitor que se pretende formar e para quem há necessidade de tornar essas estruturas adequadas, tendo em conta exigências de progressão; um leitor ao qual se convencionou oferecer ou disponibilizar uma “ideia” ou um “ideal” de mundo.

Note-se em relação a esta última perspectiva que não pretendemos aqui, propriamente, retroceder para os critérios de seleção dos textos, intentamos sim debruçar-nos no modo como os procedimentos de adulteração se colocam ao serviço da visão/ideia de mundo que cada texto disponibiliza ou que se quer que disponibilize.

Posto isto, que textos são então estes? Constata-se antes de mais que, apesar de com frequência a sua estrutura ser invadida e usurpada, se pende para a preservação da sua coesão e da sua coerência. De uma maneira geral, não parecem, pois, ser desconsideradas as “propriedades” que, no seu conjunto, dão corpo à sua “textualidade”. Efetivamente, estes procedimentos apagam, omitem, cortam, alteram, acrescentam, mas, a um primeiro olhar e salvo algumas exceções em que claramente há uma adulteração de sentidos, não dão mostras da intenção de os deturpar ou de os tornar falsos. Em resultado do observado, podemos afirmar que, de acordo com os intervenientes deste processo, há nos textos, sobretudo, partes suprimíveis.

Ainda assim, não podemos desconsiderar os casos em que a fusão das partes deixadas nem sempre resulta plenamente. Percebem-se neles alguns encadeamentos abruptos, algumas ligações forçadas, dando origem a textos de estrutura/leitura que aparenta ser mecanizada, telegráfica. Em certas situações, até pouco coerente. Reparemos no texto seguinte, onde os sombreados correspondem às zonas submetidas a adulterações (o vermelho representa as “supressões”) e os não sombreados são relativos às partes que dão corpo à sua versão no manual.

COMO SE FAZ COR-DE-LARANJA

Deram ao Menino uma caixa de aguarelas. O Menino gostava de pintar pássaros, flores, casas, árvores, rios, montanhas e tudo o mais que lhe vinha à cabeça. Mas faltavam muitas cores na caixa de aguarelas.

Um dia, o Menino quis pintar um submarino no fundo do mar. À volta do submarino havia algas azuis, verdes, roxas e vermelhas. Mas o Menino queria que houvesse também algas alaranjadas. Ficariam bem a ondular, ao lado das algas azuis e verdes. Que pena a caixa de aguarelas não ter cor-de-laranja! Como se faria? Que outras cores se devia misturar para conseguir cor-de-laranja? O Menino não sabia.

Foi ter com o Avô e perguntou-lhe.

– Eu já soube, meu neto – respondeu o Avô. – Quando tinha a tua idade também

gostava de pintar pássaros azuis,

flores amarelas,

árvores doiradas,

montanhas verdes...

e céus cor-de-laranja.

Mas não me consigo lembrar como fazia...

O Menino saiu à rua e perguntou a um senhor que entrava para um automóvel:

– O senhor podia dizer-me, por favor, como se faz cor-de-laranja?

– Cor-de-laranja? O que é isso? – e partiu a toda a velocidade.

O Menino entrou numa loja e perguntou por cor-de-laranja.

– Cor-de-laranja? Pois decerto, pequeno cavalheiro – disse o dono da loja. – Tenho uns belíssimos lenços alaranjados, chegados ontem de Beirute, artigo de primeira qualidade, seda natural, como não encontra melhor em nenhuma loja do país. Espere vossa excelência um momento, que eu vou buscar.

O Menino saiu da loja e foi bater à porta do Sábio (convém avisar que era um falso sábio, um tolo a fingir de sábio...).

– Para fazer cor-de-laranja são necessárias complexíssimas operações químicas – disse o sabichão. – Primeiro precisará de destilar uma solução aquosa de monóxido de naftalina de densidade mínima, à temperatura de cinquenta e quatro graus centígrados, para depois, aproveitando o extracto residual de paradimetilfenoledeonorodamina x³, potência O, função de si próprio, utilizar o reagente FT₂ S₀2 DD₃ PI até conseguir cor-de-laranja. Muito complexo, como vê! Mas se quer utilizar apenas tintas, talvez o Pintor, que mora aqui ao lado, lhe saiba responder.

O Menino bateu à porta do Pintor (mau pintor, mau e trapalhão, diga-se de passagem).

– Queria saber como se faz cor-de-laranja – disse o Menino.

O Pintor olhou-o, carrancudo e desconfiado.

– Isso são segredos de artista, segredos profissionais, segredos que cada um guarda como pode – respondeu ele.

O Menino saiu de casa do Pintor e foi ter com o Poeta (muito mau poeta, aliás), que estava no jardim a rebuscar rimas para os seus versos. Mal lhe perguntou como se fazia cor-de-laranja, o Poeta começou a declamar:

Oh cor-de-laranja, palavra bela,

Sumarenta palavra que alimenta

A minha Dona Felisbela.

Oh cor-de-laranja, oh arco-íris,

Oh canela, mais pimenta,

Oh Dona Felisbela Pires.

O Menino fugiu do mau poeta e não foi ter com mais ninguém. Sentou-se num banco do jardim e descansou. Seria assim tão difícil conseguir fazer cor-de-laranja?

Lá em casa, a folha de papel esperava em cima da mesa, e as algas alaranjadas continuavam a ondular nos olhos do Menino.

Aproximou-se um cego, cautelosamente, tacteando os troncos das árvores.

O Menino ajudou-o a sentar-se ao seu lado, no mesmo banco.

Perguntou-lhe o Cego o que fazia naquele jardim e o Menino falou da cor-de-laranja do fundo do mar, das algas e contou as casas que corraera, as pessoas a quem falara, enquanto O Cego sorria.

– Ainda não sabes como se faz cor-de-laranja? – perguntou o Cego.

Ninguém lhe tinha dito, como podia o Menino saber?

– Então diz-me, continuou o Cego, de que cor é o sol? – perguntou o cego.

– Amarelo – respondeu o Menino.

– Isso, amarelo, alegre, risonho, como o som de um pandeiro. E a terra, de que cor é ela?

– Preta – respondeu o Menino.

– Olha bem para a terra dos canteiros. É, de facto, preta?

O Menino olhou bem e corrigiu:

– A terra é castanha e em alguns bocados parece... – o Menino hesitava.

– Diz!

– ... parece vermelha.

– Pois, vermelha como um clarim a tocar, não é assim? Agora repara: o Sol, que estende o seu calor sobre a terra, faz crescer as árvores, abrir as folhas, despontar os ramos, arredondar os frutos. Diz-me: de que cor são os frutos?

– Verdes, amarelos, cor-de-laranja... – respondeu o Menino.

O Cego estava contente:

– Ora vês que não é difícil fazer cor-de-laranja. Junta o amarelo do sol ao vermelho da terra, o som do pandeiro ao som do clarim... Vai depressa acabar de pintar.

O Menino correu para casa, misturou as cores e as algas alaranjadas surgiram no papel.

Como vemos, na versão do manual, é suprimida uma grande extensão do texto. Além da nítida alteração da mancha gráfica, notam-se quebras na junção das partes deixadas. O excerto mostra ser, por isso, descontextualizado e lacônico em determinados pontos.

Repare-se que nesta narrativa só são fornecidas as partes iniciais (introdução e complicação) e final (resolução) da história. Em sequência, obtém-se um exemplo, entre alguns dos identificados, em que o excerto se torna autónomo, deixa de estar dependente do texto integral. De facto, subtrai-se uma parte significativa do enredo, optando-se por “oferecer” ou pôr ao dispor do leitor o que lhe despertará mais curiosidade (o início e o fim da história). Obviamente, depois da leitura desta versão abreviada e apressada, este pouco se interessará pelo que foi retirado à versão integral.

Ao privilegiar-se esta forma de delimitar o texto, extraíndo uma parte significativa do seu “miolo”, vários cenários se desenham. Constituem exemplos disso a pretensão de servir um tema/representação ou a intenção de tipificar, impondo(?), “macroestruturas” textuais correspondentes a um “padrão linguístico” tido como referência na escola para ensinar e para aprender a ler textos desta tipologia. Emerge, ainda, o risco de as adulterações desta natureza porem em causa ou dificultarem o reconhecimento e a compreensão da estrutura dos textos integrais, incutindo nos leitores concepções deturpadas/erradas.

Por conseguinte, e na sequência dos atos de adulteração já apontados como mais manifestos, revela-se aqui um conceito de texto particular. Nos manuais circulam, então, unidades textuais reduzidas ou confinadas a determinadas partes, textos que não apresentam a sua “estrutura”/organização original, que ora se ajustam à página e/ou à ilustração, ora se ajustam a um tema, ora se conformam, ainda, a uma unidade textual com função modelar/exemplar.

Esta posição subserviente, marcada por laivos de “padronização”, é vastamente ilustrada pelos exemplos apresentados no ponto anterior. Independentemente da intencionalidade subentendida nestes atos, é patente a abreviação (no sentido de redução) e o inevitável empobrecimento (aparentemente deliberado!) do conteúdo dos textos. São chamativas da nossa atenção a natureza e a extensão dos fragmentos hauridos na sua mancha gráfica. Isto poder-nos-ia levar a pensar que a eles se subtraem mais “mundos” do que aqueles que se transformam ou acrescentam. No entanto, veremos a seguir, com base na regularidade das situações, que o que se verifica poderá ser antes uma afirmação de determinados “mundos” ou de partes deles.

Efetivamente, esta privação/formatação ocorre a vários níveis e pode tornar estes objetos de leitura referências “mutiladas”, porque menos consistentes, para a construção/visão

desses mundos (cf. “supressões”) e para desempenhos ao nível da oralidade e da escrita. Vemo-lo acontecer quando por detrás dos procedimentos de adulteração levados a cabo estão intuítos de focagem do leitor numa estrutura, num tema, numa personagem, numa atitude/comportamento, eliminando-se, crescendo-se, substituindo-se/modificando-se com a pretensão de lhe facilitar a sua identificação, a sua busca, ou de aproximar os textos à sua realidade.

Já antes dos textos se pode reparar nesta intenção de direccionar o leitor para determinado âmbito, inserindo estas unidades de leitura “no quadro de uma função pedagógica” (Batista, 2004: 74). Note-se que, de acordo com o entendimento de alguns autores dos manuais, “Motivar é preciso...” (M5-3.º). Fazem-no através de observações (em jeito de conselho, lição ou, apenas, de chamada de atenção) ou através de interrogações/solicitações. Seguem-se excertos de dizeres e atividades que surgem em alguns manuais.

“Completo a rosa dos ventos com os pontos cardeais.” (M1-3.º, p. 110)

“Assinala com X a(s) resposta(s) correta(s).

Um mentiroso é aquele que:

- conta a verdade.
- não conta a verdade, com a intenção de enganar.
- ao contar a verdade engana-se, sem querer.
- diz que é verdade aquilo que sabe que é falso.”

(M2-3.º, p. 110)

“Até os robôs choram... Só que as lágrimas incomodam muita gente!

E, como sabes, chorar nem é sinal de fraqueza.” (M5-3.º, p. 21)

“Todos nós gostamos de receber prendas... Até o Pai Natal!

Isso significa que somos importantes para alguém...” (M5-3.º, p. 50)

“Diz o que pensas sobre as estrelas.” (M2-4.º, p. 116).

“Os sonhos acontecem enquanto dormimos mas, por vezes, também «sonhamos acordados». Conversa, na turma, sobre o significado desta expressão.” (M3-4.º, p. 38)

“Depois de discutires em grupo o ciclo da água, desenha-o e descreve-o no teu caderno.” (M3-4.º, p. 62).

Reparámos, na verdade, que esta centragem do leitor em determinados mundos/modelos leva à propensão para extinguir elementos dos textos (como se de partes se trate) que possam desviar a sua atenção e “perturbar” a concretização desse desígnio: descrições, ações/sequências narrativas, falas/sequências dialogais, conhecimentos/cultura, determinadas realidades sociais (mundo do trabalho, religião, desigualdades sociais, ...). E leva, também, a alterar/acrescentar, aqui e ali, elementos que fortaleçam ou que sejam condizentes com essa pretensão (cf., no exemplo a seguir, a natureza de alguns dos aditamentos sombreados a verde).

Texto no livro do autor vs. Texto no manual M5-3.º, p. 50	
	Por momentos, o Pai Natal só conseguia ver papéis de embrulho amarfanhados e laços coloridos que muitos pés, grandes e pequenos, de botifarras, sapatos de tacão, de atacadores e de pala, de pantufas e mesmo descalços, ou apenas com meias, calcavam sem reparar.
	O Pai Natal estava na sua casa do Pólo Norte e seguia pela televisão a cerimónia do desembulhar das prendas em todas as casas do mundo.
	– Que pena que isto me dá! – desabafou o Pai Natal, enquanto uma lagriminha, pequena como uma pérola de fantasia, lhe deslizava pela face vermelhusca e se lhe ia dependurar da barba comprida.
	Com a mão espalmada, esmagou a lágrima importuna e disse:
	– Ai que infeliz que eu sou! Ninguém me dá prendas ao Pai Natal!
	Estava bem enganado. Ainda mal tinha acabado de soltar aquele queixume quando se ouviu bater à porta: truz, truz, truz.
	– Quem vem lá? – perguntou o Pai Natal.
	– Sou eu, Pai Natal, a Menina do Capuchinho Vermelho.
	O Pai Natal abriu a porta e a sua visita ofereceu-lhe uma bonita capa vermelha com capucho.
	– Ah, ah, ah, ah! – riu o Pai Natal, muito feliz.
	– Onde está a graça? – perguntou, com certa irritação na voz, a Menina do Capuchinho Vermelho.
	– É que eu sou muito bem constituído e – respondeu o Pai Natal, que acrescentou: – Parece-me que esta capa não me vai servir. Mas o que importa é teres-te lembrado de mim.
	Só para não desfeitear aquela menina simpática, o Pai Natal tentou embrulhar-se na capa. Mas esta mal lhe tapava os ombros, e não havia maneira de conseguir enfiar o capucho.
	A Menina do Capuchinho Vermelho meneou a cabeça e disse:
	– Pois olha, não era má ideia fazeres uma dieta. Podia ser a tua resolução para o Ano Novo. Que achas?
	(...)
	Ana Saldanha, <i>Ninguém dá prendas ao Pai Natal</i> , Campo das Letras, 1996

Tal ocorre, por um lado, por se reconhecer nisto, com certeza, alguma eficácia ao nível do processamento e da compreensão do que se lê. Também, porque a estes atos poderá estar subjacente o intuito de vincular o aluno a “padrões” linguísticos e/ou textuais “canónicos”: uso da pontuação, níveis/formas de estruturação sintática, modos de materialização das conexões, entre outros. Estas adulterações vão, então, no sentido de o render em determinadas “operações”, prevenindo-se a ocorrência de quebras/falhas na leitura e, com isso, potenciando-se a sua automatização.

Por outro lado, emerge um certo controlo do “material” de leitura. Isto é, confina-se ou alarga-se a localização/identificação de informações e/ou conteúdos nos textos a determinado tipo e número. A sua atualização por parte do leitor é, por isso, balizada, moldada. Esta seleção dos sentidos que (não) se permitem extrair dos textos torna este um ato de apropriação

regulado, à semelhança do que acontece por meio das solicitações que surgem em seu torno, por exemplo, através dos questionários (cf. Sousa, 2000; Dionísio, 2000).

Na verdade, recolhemos, maioritariamente, exemplos em que se pode afirmar tratar-se de uma leitura tolhida, que limita ou enfraquece “processos de elaboração” (inferências, raciocínios, antecipações, construção de imagens mentais, ampliação de conhecimentos ...) e, em consequência, também a progressão do leitor a um nível avançado. Noutras situações, porém, mais ocasionalmente, percebe-se uma clara intenção de dificultação do processo, omitindo-se partes dos textos ou criando-se “espaços” que os leitores devem/podem, por meio das suas estratégias e dos seus conhecimentos, suprir. Segue-se um exemplo em que se reconhece ter sido propositada a extração de pistas que permitiriam ao leitor compreender uma determinada palavra através do esclarecimento proporcionado pelo contexto ou enquadramento textual.

Texto no livro do autor	Texto no manual
<p>(...)</p> <p>Então Ulisses, que todos diziam ser o mais manhoso dos homens, pensou, pensou e teve uma ideia: construir um enorme, um gigantesco cavalo de pau, assente num estrado com rodas para se poder deslocar, e dentro do bojo, ou seja, da barriga desse cavalo, se esconderem alguns homens.</p> <p>Mas para que seria este cavalo? Ulisses imaginou que os gregos deviam fingir que iam todos embora dali e deixar às portas de Tróia o monumental cavalo sozinho... em ar de homenagem!</p> <p>(...)</p>	<p>(...)</p> <p>Então Ulisses, que todos diziam ser o mais manhoso dos homens, pensou, pensou e teve uma ideia: construir um enorme, um gigantesco cavalo de pau {{(...)}} (✂) e dentro do {bojo} (✂) se esconderem alguns homens. <<>> (✂) Ulisses imaginou que os gregos deviam fingir que {se} iam (✂) embora (✂) e deixar às portas de Tróia o monumental cavalo sozinho... em ar de {homenagem}!</p> <p>(...)</p> <p>M1-4º, p. 46</p>

Por curiosidade, fomos procurar depois do texto, entre as atividades sugeridas, alguma que pudesse justificar esta supressão e verificámos que, de facto, se solicita ao aluno/leitor a busca do significado da palavra “bojo” no dicionário.

“Procura no dicionário...

... as palavras sublinhadas e outras que não conheças.” (M1-4.º, p. 47)

Posto isto, e em síntese, constata-se que as vertentes linguística, literária, expressiva, estética dos textos tendem a ser, na sequência do anteriormente referido, secundarizadas,

privilegiando-se naqueles objetos de leitura elementos essenciais relativamente a temas, representações de mundos, e uma função pedagógica e “moralizante”. Verifica-se a eliminação de ruídos ou interferências que façam perigar a compreensão ou a identificação dos conteúdos que os autores dos manuais, em sobreposição aos autores originais, querem que sejam comunicados/aprendidos. Será, então, legítimo referir que o seu reconhecimento é facilitado/imposto pela seleção/delimitação operada.

São desta forma textos que, por dizerem menos (mais do que por lhes serem acrescentados “interstícios”), diminuem as possibilidades de interpretação, de comunicação, de fruição e de acesso a mundos, a conhecimentos. Não esqueçamos, com efeito, que o facto de determinados “assuntos” não figurarem no corpo dos textos pode significar a improbabilidade de neles/sobre eles se falar (cf., por exemplo, Sousa, 2000; Dionísio, 2000).

Do mesmo modo, abrem um campo de incertezas quanto à possibilidade de contribuírem para aprofundar/complexificar a sua leitura (e compreensão), evidenciando-se, pelo contrário, a tendência para a tornarem mais superficial, mais elementar, mais padronizada. Assim se arreda o leitor de tarefas, de estratégias e de técnicas de leitura mais exigentes, estando-se a contribuir, a nosso ver, para uma “falsa” autonomia¹¹⁹ e para uma falível metodologia do ensino desta competência. Referimo-nos a um manifesto “facilitismo”/“simplismo”, que marca a posição de professores que não precisam/deixam de ter “voz” e de alunos/leitores que trabalham na ilusão de que ao não necessitarem da sua ajuda e mediação estão a trilhar um caminho de aprendizagem sólido e progressivo.

Acentuam esta perspectiva os procedimentos aos quais subjaz o intuito da clarificação, da facilitação ou a intenção de evitar equívocos e/ou ambiguidades e que mostram haver uma previsão dos “movimentos” e dos “procedimentos de leitura”. Tal denuncia uma certa expectativa em assegurar/garantir o seu sucesso, salvaguardando-se situações de “fracasso”.

Concluimos que este modo de operar assenta, por isso, num esquema/plano falacioso e enganador: ora se prevê um determinado leitor e se adequa os textos a um determinado nível, ora, ao fazê-lo, se tolhe a sua progressão.

Obtém-se, assim, uma visão da leitura que podemos caracterizar como sendo pouco arrojada. Isto no sentido em que os textos que se obtêm são muito semelhantes de caso para caso: menos descrições; diálogos mais curtos; estruturas mais simples, com menos explicações, menos expandidas, com menor enredo; textos encurtados e, por isso, com ligações frágeis entre

¹¹⁹ A confirmação(?)/fundamentação deste pressuposto poderá ser encontrada através da caracterização da relação estabelecida entre os textos adulterados e as atividades/solicitações propostas em seu torno.

os sentidos que transportam. É com base nestes objetos de leitura que se ensina os alunos a adquirir, a treinar e a automatizar estratégias que lhes permitam compreender o que leem.

Assim se elencaram evidências e consequências do que se desaproveita ou dispensa, do que se substitui ou modifica e do que se acrescenta aos textos no caminho da sua transposição para os manuais escolares do 3.º e do 4.º ano de escolaridade.

Tendo em conta os seus novos suportes – a abrangência da sua circulação e o estatuto de recursos privilegiados que lhes é reconhecido em contexto escolar – será válida a afirmação de que estes objetos de leitura constituem exemplos dos textos “ideais” para ensinar e para aprender a ler/ser.

O grosso das interferências observadas firma a dimensão utilitária que lhes é conferida naquele lugar. As condições criadas sob pretexto da inevitabilidade do seu reenquadramento servem maioritariamente a pedagogia da leitura e, além disso, resolvem preocupações de foro interdisciplinar relacionadas com a motivação ou com a contextualização (no sentido da criação de um ambiente propício) dos alunos a propósito da abordagem de um dado tema/assunto.

A forma como são preparados/adaptados reflete, ainda, o entendimento de que o que figura na versão do autor nem sempre corresponde às exigências/necessidades que a escola impõe/determina. Ao intervencionar os textos em função dos seus objetivos, os autores dos manuais acentuam o afastamento desta instituição, demarcando-a, em relação a outras “instâncias” de leitura e reforçam o seu estatuto de autoridade e de referência central no que ao ensino e à aprendizagem desta competência diz respeito. Em síntese, a coberto de uma demanda e de uma “missão” escolares, assumem-se como segundos(?) autores dos textos¹²⁰ (parece-nos legítimo, nesta fase, designá-los desta forma), apropriando-se deles e permitindo-se remodelá-los em função de um leitor que preveem e, em simultâneo, de um leitor que querem formar.

Podemos, agora, assinalar que o leitor que assim se constrói tende a ser um indivíduo pouco desafiado, que não se detém na leitura. São-lhe impostos/fixados limites ao nível da construção de representações (modelos ou imagens) mentais do conteúdo dos textos. O facto de lhe serem disponibilizadas estruturas textuais/discursivas menos expressivas e menos expandidas confina o desenvolvimento da sua “enciclopédia” e enfraquece a sua capacidade para estabelecer relações de sentido, para realizar articulações entre as ideias (proposições) do texto e para identificar a estrutura que lhe dá corpo, que reflete a sua organização,

¹²⁰ Apesar de serem, como dizemos, segundos autores dos textos, não assumem necessariamente uma posição secundária, se tivermos em conta que os textos são modelados de acordo com as suas pretensões, desconsiderando/desrespeitando a sua origem, a sua autoria.

reconhecendo o essencial e o acessório do que o autor tem intenção de transmitir num determinado contexto comunicativo. Estas restrições estendem-se, ainda, à capacidade para captar conotações, para reconhecer sentimentos e emoções, por exemplo, por meio de vários recursos linguísticos: adjetivos, metáforas, imagens, etc.

É, assim, forte a possibilidade de este leitor se tornar num indivíduo menos criativo, com menos referências e/ou vocabulário para ver/descrever o mundo. Será este um sujeito que compreende e/ou usa estruturas mais simples, que tende a não expandir ideias/enredos, não recorrendo a outras palavras para explicar/desenvolver, que não aprofunda visões reais ou estéticas.

De facto, sobressai nestes textos uma atenuação das exigências em termos das competências “gramatical” e “literária” necessárias para a sua leitura. Neles, a construção e organização originais tomam, por meio dos procedimentos de adulteração, outra forma e adquirem outra importância. Podem, também, adquirir outro sentido.

3. O ANTES E O DEPOIS DOS TEXTOS ADULTERADOS. ALGUMAS NOTAS EM TORNO DE ENQUADRAMENTOS (DE)FORMATIVOS

Vimos já, atestam-no os procedimentos de adulteração operados, que nos manuais os textos são “obrigados” ao cumprimento de determinadas funções. Reparemos, agora, que o confronto das suas versões nos livros dos autores e das adulteradas com as rubricas/atividades e/ou com os “questionários de compreensão” propostos em seu torno acrescenta dados aos anteriormente colhidos. Segue-se a análise de alguns exemplos.

Começamos por destacar o caso do texto “A chegada da primavera”, do manual M2-4.º (p. 94). Nele, além da notada intenção de que cumpra um função “moralizante” (cf. solicitação que surge antes do texto),

“Oralidade

Diz o que é para ti a amizade e o que significa ter um amigo.”

verifica-se uma incompreendida, porque desconstruída, relação entre esta “motivação” (?) e o título que lhe foi atribuído (cf., neste capítulo, o ponto 1.3.2.1.) que, como se pode verificar, traduz uma “focalização” completamente diferente. Vemos aqui o exemplo de um (re)enquadramento que, com certeza, desorientará o leitor.

Focamos, de seguida, um outro caso, em que uma das perguntas com que o aluno/leitor é confrontado depois da leitura do texto “Como se faz cor-de-laranja?”, no manual M2-3.º (p. 82), é:

“O que pretendia o menino pintar de cor-de-laranja?” (M2-3.º, p. 82)

A parte onde a resposta poderia ser encontrada é, contudo, suprimida.

“Um dia, o Menino quis pintar um submarino no fundo do mar. À volta do submarino havia algas azuis, verdes, roxas e vermelhas.

Mas o Menino queria que houvesse também algas alaranjadas. Ficariam bem a ondular, ao lado das algas azuis e verdes.” (M2-3.º, p. 82)

No texto adulterado (cf. anexo I, texto 4), a única referência a essa intenção da personagem principal aparece apenas no fim do excerto (resolução), de forma indireta e sem qualquer ligação ou referente que a anteceda, ou seja, sem que em nenhum momento antes se tenha percebido ser essa pretensão que leva a personagem a passar pelo dilema “Como se faz cor-de-laranja?”.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...) – Ora vês que não é difícil fazer cor-de-laranja. Junta o amarelo do sol ao vermelho da terra, o som do pandeiro ao som do clarim... Vai depressa acabar de pintar. O Menino correu para casa, misturou as cores e as algas alaranjadas surgiram no papel.	(...) – Ora vês que não é difícil fazer cor-de-laranja. Junta o amarelo do <<Sol>> ao vermelho da terra (✕) ... Vai depressa acabar de pintar. O <<menino>> correu para casa, misturou as cores{,} e as algas alaranjadas surgiram no papel. M2-3º, p. 82

Podemos, desta forma, ter aqui exemplo de algumas das fragilidades e das incoerências que podem resultar, especialmente, da supressão de partes ou sequências dos textos. Neste caso, fica a impressão de que o questionário foi pensado para o texto original e não para a versão adulterada/preparada para o manual.

Dissemos, no ponto anterior, que em alguns textos os cortes, incidentes em (partes de) descrições, em sequências de ações/acometimentos, em sequências dialogais ou outros, podem ser limitadores do que se pode afirmar acerca dos seus conteúdos. De facto, é possível comprová-lo quando, a título exemplificativo, os confrontamos com os questionários que surgem,

sobretudo, a seguir a estes e verificamos o que então é solicitado depois da sua leitura. Nas versões dos textos nos manuais, as respostas para essas solicitações podem, na verdade, ter sido abreviadas.

Atente-se nas “supressões” operadas no texto a seguir (cf. sombreados a vermelho).

Texto no livro do autor vs. Texto no manual M1-3º, p. 12	
(...)	
II	
Era no mês de Outubro, num sábado à tarde. Nos sábados à tarde Isabel não tinha aulas. Por isso, mal acabou o almoço, saiu para a quinta. O tempo estava ainda muito quente e nem uma erva bulia. Isabel dirigiu-se para um pequeno bosque que ficava perto da casa.	
Era um lugar muito solitário onde nunca passava ninguém. Mesmo o jardineiro era raro ali ir pois naquele lugar tudo	
crescia selvagem e não havia canteiros nem flores.	
O chão estava todo coberto de musgo e das altas copas das árvores descia uma sombra trémula atravessada aqui e	
além por raios doirados de sol.	
Isabel estendeu-se ao comprido no chão junto dum carvalho e começou a ler. Mas o livro maçou-a e ao fim de um quarto de hora ela pousou-o a seu lado e começou a olhar para um carreiro de formigas que avançando através de musgo se dirigia para um buraco que ficava perto da árvore. Então o olhar de Isabel pousou no tronco do carvalho. Era escuro, enorme e rugoso e seriam precisos três homens para o abraçar. As raízes saindo um pouco da terra formavam arcos e cavidades que lembravam pequenas cavernas.	
– Um sítio bom para morarem anões – pensou Isabel.	
Este pensamento interessou-a extraordinariamente.	
Aos sete anos, logo que tinha aprendido a ler, Isabel tinha lido a história da Branca de Neve e dos Sete Anões. Pensava muitas vezes nessa história. Parecia-lhe que viver entre anões devia ser uma coisa maravilhosa. Imaginava as	
casas dos anões, os seus palácios enterrados na terra como as luras dos coelhos ou escondidos em lugares solitários, dentro do tronco das árvores.	
(...)	
Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>A Floresta</i> , Figueirinhas, 2004, ?ª ed., pp. 12, 13 (excerto)	

Depois do texto no manual, uma das perguntas com que os seus destinatários são confrontados é:

“Como era o bosque para onde a Isabel se dirigiu?” (M1.3º, p. 31)

Vemos, na versão adulterada, que muitos dos elementos a considerar nessa resposta se apresentam omitidos.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Era um lugar muito solitário onde nunca passava ninguém. Mesmo o jardineiro era raro ali ir pois naquele lugar tudo crescia selvagem e não havia canteiros nem flores.	
O chão estava todo coberto de musgo e das altas copas das árvores descia uma sombra trémula atravessada aqui e além por raios doirados de sol.	Era um lugar muito solitário onde nunca passava ninguém. (✖)
(...)	(...)
	M1-3º, p. 12

Observemos mais um exemplo das consequências das supressões (cf. sombreados a vermelho).

Texto no livro do autor vs. Texto no manual M5-4º, pp. 60, 61
<p>(...) «Como é que hei-de encontrar o caminho?», perguntava ela. E levantou a cabeça. Então viu que no céu, lentamente, uma estrela caminhava. «Esta estrela parece um amigo», pensou ela. E começou a seguir a estrela. Até que penetrou no pinhal. Então num instante as sombras fizeram uma roda à sua volta. Eram enormes, verdes, roxas, pretas e azuis, e dançavam com grandes gestos. E a brisa passava entre as agulhas dos pinheiros, que pareciam murmurar frases incompreensíveis. E vendo-se assim rodeada de vozes e de sombras Joana teve medo e quis fugir. Mas viu que no céu, muito alto, para além de todas as sombras, a estrela continuava a caminhar. E seguiu a estrela. Já no meio do pinhal pareceu-lhe ouvir passos. «Será um lobo?», pensou. Parou a escutar. O barulho dos passos aproximava-se. Até que viu surgir entre os pinheiros um vulto muito alto que vinha caminhando ao seu encontro. «Será um ladrão?», pensou. Mas o vulto parou na sua frente e ela viu que era um rei. Tinha na cabeça uma coroa de ouro e dos seus ombros caía um longo manto azul todo bordado de diamantes. – Boa noite – disse a Joana. – Boa noite – disse o rei – Como te chamas? – Eu, Joana – disse ela. – Eu chamo-me Melchior – disse o rei. E perguntou: – Onde vais sozinha a esta hora da noite? – Vou com a estrela – disse ela. – Também eu – disse o rei –, também eu vou com a estrela. E juntos seguiram através do pinhal. E de novo Joana ouviu passos. E um vulto surgiu entre as sombras da noite. Tinha na cabeça uma coroa de brilhantes e dos seus ombros caía um grande manto vermelho coberto de muitas esmeraldas e safiras. Boa noite – disse ela –, Chamo-me Joana e vou com a estrela. – Também eu – disse o rei –, também eu vou com a estrela e o meu nome é Gaspar. E seguiram juntos através dos pinhais. E mais uma vez Joana ouviu um barulho de passos e um terceiro vulto surgiu entre as sombras azuis e os pinheiros escuros. Tinha na cabeça um turbante branco e dos seus ombros caía um longo manto verde bordado de pérolas. A sua cara era preta. – Boa noite – disse ela. – O meu nome é Joana. E vamos com a estrela. – Também eu – disse o rei – caminho com a estrela e o meu nome é Baltasar. E juntos seguiram os quatro através da noite. No chão os galhos secos estalavam sob os passos, a brisa murmurava entre as árvores e os grandes mantos bordados dos três reis do oriente brilhavam entre as sombras verdes, roxas e azuis. Já quase no fundo dos pinhais viram ao longe uma claridade. E sobre essa claridade a estrela parou. E continuaram a caminhar. Até que chegaram ao lugar onde a estrela tinha parado e Joana viu um casebre sem porta. Mas não viu escuridão, nem sombra, nem tristeza. Pois o casebre estava cheio de claridade, porque o brilho dos anjos o iluminava. E Joana viu o seu amigo Manuel. Estava deitado nas palhas entre a vaca e o burro e dormia sorrindo. Em sua roda, ajoelhados no ar, estavam os anjos. O seu corpo não tinha nenhum peso e era feito de luz sem nenhuma sombra. E com as mãos postas os anjos rezavam ajoelhados no ar. Era assim, à luz dos anjos, o Natal de Manuel. – Ah – disse Joana –, aqui é como no presépio! – Sim – disse o rei Baltasar –, aqui é como no presépio. Então Joana ajoelhou-se e poisou no chão os seus presentes.</p>
Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>A Noite de Natal</i> , Figueirinhas, s/d, pp. 26-29

Também aqui surgem perguntas depois do texto. Uma delas é:

“No meio do pinhal, Joana ouviu passos. De que pensou tratar-se?”

(M5-4º, ficha 28)

A resposta que é possível obter na versão do manual limita o número de possibilidades que esta pode abarcar.

Texto no livro do autor	Texto no manual
(...)	(...)
Já no meio do pinhal pareceu-lhe ouvir passos. «Será um lobo?», pensou. Parou a escutar. O barulho dos passos aproximava-se. Até que viu surgir entre os pinheiros um vulto muito alto que vinha caminhando ao seu encontro. «Será um ladrão?», pensou.	Já no meio do pinhal pareceu-lhe ouvir passos. «Será um lobo?», pensou. (✕)
Mas o vulto parou na sua frente e ela viu que era um rei.	(✕) <<Um>> vulto parou <<à>> sua frente e ela viu que era um rei.
(...)	(...)

M5-4º, pp. 60, 61

Estes serão, então, “movimentos” interpretativos tidos como suficientes(?) para responder às solicitações apresentadas e, por conseguinte, para o nível de escolaridade em estudo. Neste sentido, podemos, ainda, afirmar que a leitura (e a interpretação) que os leitores/recetores realizam pode, por meio dos procedimentos de adulteração, ser maniatada.

Considerando esta relação texto-questionário de compreensão(?), quem serve quem, afinal? Os textos serão adulterados/“preparados” para (cor)responderem a questionários habituais, padronizados, “recorrentes”? A este propósito, destacamos, no texto abaixo, o acrescento de uma “frase sumário” no seu final (cf. frase sombreada a verde).

Texto no livro do autor vs. Texto no manual M5-4º, p. 34
Lenda do Verão de S. Martinho
Num dia de tempestuoso ia S. Martinho, valoroso soldado, montado no seu cavalo, quando viu um mendigo quase nu, a a tremer de frio, que lhe estendia a mão suplicante e gelada.
S. Martinho não hesitou: parou o cavalo, poisou a sua mão carinhosamente na do pobre, e, em seguida, com a espada cortou ao meio a sua capa de militar, dando metade ao mendigo.
E apesar de mal agasalhado e de chover torrencialmente, preparava-se para continuar o caminho, cheio de felicidade.
Mas, subitamente, a tempestade desfez-se, o céu ficou límpido, e um sol de estio inundou a terra de luz e calor.
Diz-se que Deus, para que se não apagasse da memória dos homens o acto de bondade praticado pelo Santo, diz-se que todos os anos, nessa mesma época, cessa por alguns dias o tempo frio, e o céu fica azul e a terra sorriem com a bênção dum sol reaparece quente e miraculoso.
E o Verão de S. Martinho.
Fernando Cardoso, <i>Flores Para Crianças</i> , PortugalMundo, 32.ª ed.

Ao que parece, este aditamento decorre da necessidade de, por um lado, os autores dos manuais mostrarem o que pretendem que o leitor compreenda no que lê e, por outro, reforçar o

entendimento do leitor relativamente ao teor da resposta esperada para uma das solicitações apresentadas a seguir à leitura do texto.

“Explica por palavras tuas em que consiste o verão de S. Martinho.”

(M5-4º, p. 35)

Ou, pelo contrário, serão os questionários usados como uma espécie de “garantes” da fidedignidade dos textos, muito embora possam, na verdade, estar a reforçar ou até a acrescentar-lhes adulterações? Retomemos, para o atestar, o exemplo notado no manual M1-3.º (p. 110), no texto “O marujinho que perdeu o Norte” (cf., neste capítulo, as “Transformações”).

O facto de termos identificado exemplos para ilustrar as situações anteriores mostra-nos que ambas são uma possibilidade nos manuais em circulação.

Isolámos, também, um grupo de textos que, muito embora correspondam a narrativas breves, são adulterados. Não se compreendem nestes as motivações das adulterações, em especial, das supressões. Realçamos, a este propósito, que em alguns dos manuais vistos se poderá apontar como justificação o facto de esses textos partilharem o espaço de uma página com uma ilustração de dimensão significativa (cf., no anexo I, o texto 5). Noutros, porém, parece constituir problema apenas o limite da página, uma vez que mesmo sendo breves e as ilustrações de pequena dimensão o espaço que lhes está destinado continua a ser insuficiente. As adulterações constituem, então, solução única para acatar esta “imposição”. Estes são alguns dos critérios por que se pautam os autores dos manuais quando procedem à seleção/delimitação dos textos no seu contexto de origem.

Alertamos, com isto, para uma questão que, não sendo um âmbito estudado neste trabalho, pode também conduzir à (ou contribuir para) adulteração dos textos, pondo em causa a forma da sua disposição, a sua extensão e até mesmo afetar a sua legibilidade. No exemplo que referimos anteriormente, vemos a ilustração empurrar o texto para uma mancha gráfica que dificulta a identificação da sua estrutura ou das partes que o constituem, aspeto que já vimos ser fundamental para o sucesso da sua compreensão. Não será isto o desejável para quem tem de pensar/adotar estratégias de leitura que o assegurem.

“O leitor busca ativamente uma macroestrutura textual reconhecível que lhe permita com eficácia desfazer a incompreensão suscitada pelo título” (Costa, 1992: 84).

Vimos, a propósito das “supressões”, ser incontestável o facto de se privar o leitor de aceder à “integralidade” dos textos, à sua constituição original em termos de conteúdo e de estrutura linguística. Podemos entender, por um lado, que a leitura perde conteúdo(s) e, por isso, perde densidade, perde espessura, torna-se mais leve, porque são ditas menos “coisas”. Portanto, será menor o esforço de compreensão, de retenção/memorização, de relação e convocação de saberes e conhecimentos. Ao serem retirados “constituintes”/ “elementos linguísticos” ou gramaticais e semânticos, exige-se um menor “grau de especialização do conhecimento linguístico requerido para a compreensão do texto escrito” (Costa, 1992: 90). O leitor parece ser, por assim dizer, centrado no que se pretende que adquira.

“Em termos didáticos, para o ensino da leitura, se por um lado é importante garantir a aquisição desse conhecimento, também a própria consciência da organização do texto em níveis contribui para a potencialização do sucesso na compreensão da língua escrita” (*idem: ibidem*).

Por outro lado, quando essas “coisas” se apagam nos textos, pode-se pretender que o leitor preencha os “espaços” deixados e aí a leitura torna-se mais difícil, menos explícita.

Recorremos, novamente, ao confronto do texto no manual com o questionário que se lhe segue e verificámos que a suposição levantada pode ter fundamento. Fixemos a nossa atenção no texto seguinte (cf. “supressões” sombreadas a vermelho).

Texto no livro do autor vs. Texto no manual M5-3º, p. 21
<p style="text-align: center;">CORAÇÃO DE ROBÔ</p> <p>Andava triste o robô “Zê Vírgula Quatro” por não ter ninguém com quem brincar. À noite, depois de ter feito todas as contas, cálculos e outras operações matemáticas e de ter transportado minérios raros de uns sítios para os outros, fechavam-no a sete chaves num armazém escuro onde tinha por companhia tubos de ensaio, provetas, porcas, parafusos, ecrãs e outros aparelhos esquisitos que ele nem sequer sabia para que serviam.</p> <p>Na manhã seguinte davam-lhe instruções rigorosas sobre o que tinha que fazer. As suas tarefas eram sempre muito complicadas e ele não podia falhar.</p> <p>Um dia, cansado de fazer sempre a mesma coisa e já farto de números, de equações e de cálculos difíceis, ficou ainda mais triste e sentiu que pela sua carapaça de lata escorriam gotas de água. Os técnicos analisaram as gotas durante alguns dias e, por fim, chegaram a uma conclusão: “São lágrimas!” O robô “Zê Vírgula Quatro” estava a chorar e para os seus inventores e para os donos da fábrica onde ele trabalhava um robô que chora é um robô que não presta.</p> <p>Imobilizado num canto do grande armazém onde costumavam guardá-lo à noite, “Zê Vírgula Quatro” ouviu a sentença final:</p> <p>– Deixou de prestar. Temos que o vender como sucata!</p> <p>“Zê Vírgula Quatro” sentiu o que nunca tinha sentido: dentro do peito feito de metal e de fios emaranhados havia agora um coração que batia a galope.</p> <p>As crianças que viviam na vizinhança da fábrica souberam do sucedido, juntaram-se e pediram que, em vez de o deitarem para a sucata, o colocassem no meio do jardim onde costumavam brincar. O pedido foi atendido. Hoje, “Zê Vírgula Quatro”, rodeado por crianças e pássaros, já não chora e o seu coração sempre que bate é de alegria.</p> <p style="text-align: right;">José Jorge Letria, <i>Histórias do Sono e do Sonho</i>, Desabrochar, 1990, pp. 7-9</p>

Isso torna-se visível quando explicitamente se solicita ao leitor que preencha o vazio de alguns dos “espaços” resultantes de cortes. Mais um caso de adulteração que evidencia motivações metodológicas/pedagógicas.

“Que tarefas imaginas que desempenhava o robô na fábrica?”

Em função destas duas perspectivas, confirma-se que as supressões podem, por um lado, configurar uma eliminação de barreiras/de empecilhos à leitura, que a tornem mais difícil, ou que se possam revelar distratores ou desviantes da atenção dos leitores no que interessa/importante(?). Por outro lado, podem acrescentar-lhe complexidade/“opacidade”, exigindo mais esforço na definição e na adoção de estratégias que os conduzam à compreensão.

O que acabámos de afirmar é claramente do âmbito das suposições. Aqui e ali, o confronto dos textos com as atividades, sobretudo os questionários de compreensão que se encontram depois destes, permitiu-nos, ainda que timidamente, reconhecer a sua validade.

CONCLUSÕES

Na escola, os textos constituem o fulcro da formação e da construção de leitores. É essencialmente em torno deles que na aula de Língua Portuguesa alunos e professores comunicam e desenvolvem práticas de ensino e de aprendizagem: leem, falam, escrevem, pensam o funcionamento da língua. Fazem-no, sobretudo, a partir dos manuais escolares, suportes com assento privilegiado naqueles lugares, que os veiculam e que criam e definem as condições “ideais”(?) ou instituídas (sociais, culturais, ideológicas, escolares, ...) para que aí ocorra a sua circulação. Nesse processo, a delimitação e a subsequente (re)construção dos textos opera-se não apenas sobre a sua “materialidade”, mas também, ou sobretudo, por meio das práticas ou “situações discursivas” e gráficas que os envolvem (cf., por exemplo, Sousa, 1993; Sousa, 2000; Dionísio, 2000).

A edificação dos textos escolares, particularmente daqueles que não tendo sido produzidos para a escola são por ela apropriados, reporta-se ao ato de reprodução integral ou parcial das suas versões “iniciais”. São extraídos do circuito de destino originalmente previsto e reintroduzidos noutra – o escolar. Nesse trajeto, as versões dos textos que se obtêm podem ser conformes às “vozes” dos respectivos autores (à sua intenção “original”) ou podem ter-se operado modificações por vontade de outras “vozes”, que intervêm neste processo de acordo com pretensões pré-definidas e que, assim sendo, lhes conferem “especificidade” e “singularidade”: os autores dos manuais, os ilustradores, os editores, os professores, etc.

Esta “deslocação” e consequente “recolocação” pressupõem então novas configurações/funções, prevendo como destinatária uma determinada “comunidade interpretativa” (Batista, 2004: 137) – a comunidade constituída pelos leitores escolares em formação.

Tal perspetiva encaminha-nos para a inevitabilidade da “escolarização” e da “instrumentalização” dos textos, convertendo-os em meios para atingir fins, essencialmente, didáticos e pedagógicos. Na verdade, as relações e as formas de organização que caracterizam a escola e o contexto de aula assentam em documentos reguladores do ensino, traduzíveis em objetivos, conteúdos e práticas próprias, e têm os manuais escolares como um dos principais meios de recontextualização desses textos e orientações oficiais. No quotidiano pedagógico, tal é verificável a partir da maneira como estes surgem organizados e estruturados. As escolhas dos autores dos manuais relativamente aos seus “componentes” evidenciam, por isso, entendimentos quanto aos textos e aos saberes “legítimos” que devem/podem circular na escola e quanto à forma como os mesmos devem ser aí “colocados” e transmitidos. Esta relação permite, assim, inferir concepções de ensino e de aprendizagem de natureza variada, entre elas de leitura e de leitor.

Foi com base neste enquadramento que estruturámos e orientámos a fundamentação teórica apresentada no Capítulo I sobre os textos e a leitura na escola. Começámos por caracterizar globalmente os contextos sociais de circulação dos textos, centrando-nos, particularmente, nos suportes e objetivos desse “trânsito”. Sob este olhar, perspetivamo-los como motores de que dependem o funcionamento e o desenvolvimento das sociedades modernas nas suas várias frentes de atuação, onde se requerem leitores e leituras que se coadunem com a sua atividade e necessidade de evolução.

A Escola detém neste âmbito um papel preponderante na formação dos sujeitos que se movimentam nos meios que lhe são exteriores, pela responsabilidade que se lhe atribui (e se lhe exige) em torná-los hábeis e capacitados nessa competência. Fá-lo através dos textos, objetos que tende a transportar de outros contextos de circulação e que eleger como modelos, como referências para o trabalho que desenvolve. Neles se apoia para atingir os objetivos e as metas que lhe são cometidos.

Como atrás dissemos, é fundamentalmente na aula de Língua Portuguesa, um espaço de ensino e de aprendizagem especializado, que esta empreitada tem lugar. Aí se definem e delimitam os objetos de leitura válidos, aqueles a quem se reconhecem substância e características (linguísticas, cognitivas, literárias, etc.) que permitam a construção de “mundos” legítimos e, por conseguinte, de leitores. Ao operar-se a seleção e a (re)construção dos textos está-se, então, obrigatoriamente, a operar a formação de leitores.

Este é um processo, como dissemos, regulado, no sentido em que é regido por textos e documentos oficiais, por um lado, e por outros dispositivos, privilegiadamente o manual escolar, que sendo igualmente “regulado” é, em simultâneo, um instrumento regulador. Preponderância sustentada pelo estatuto e pelas funções que advêm das características que anteriormente lhe apontámos. Referimo-nos, concretamente, ao “poder” que se lhe admite, por exemplo, na determinação/delimitação de um leque de textos, de autores, de obras e até no estabelecimento de capacidades de leitura e de modos de ler.

Relativamente ao (re)enquadramento dos textos que nele tem lugar, verificam-se movimentos que vão no sentido da sua formatação, do seu emolduramento gráfico e discursivo. Dadas estas condições particulares de apropriação, torna possíveis (ou incontornáveis) operações de adulteração e/ou de transformação da sua forma original, quando é esta a versão de proveniência. É precisamente este ato planeado, estruturado e, desta feita, intencional que justifica o facto de o manual escolar não ser simplesmente um suporte de recontextualização dos textos, mas acima de tudo um “dispositivo” de (con)formação de leitores.

Na primeira parte do Capítulo II, desenhámos as linhas de orientação em que apoiámos o nosso estudo. Construámos, assim, uma base teórica e conceptual que trata, em primeiro lugar e de um modo geral, a problemática associada à “mobilidade dos textos”, especificamente o quadro em que se reconhece haver a possibilidade de, no processo da sua transmissão, ocorrerem procedimentos que os transformam mediante ou em função de novos “públicos”. A estas operações estão associados riscos, destacando-se entre os mais gravosos o de serem corrompidos ou falsificados.

Por sua vez, na escola, há agentes especializados que medeiam este processo a partir de concepções relativamente a modelos de leitura e de leitor escolares. Com efeito, acrescentam e/ou subtraem aos textos “traços” que, em resultado, os convertem nos objetos de leitura “ideais” para ensinar e para aprender. Os modos de estruturação, constituição e organização dos manuais – objetos que seleccionámos por se assumirem naquele lugar como suportes de recontextualização centrais –, dos quais destacamos o enquadramento e a apresentação/delimitação dos textos, permitem caracterizar o processo de reprodução ou cópia que lhes esteve subjacente e, com isto, evidenciam representações/concepções de texto “válido” e de leitura/leitor esperável/desejável.

Foi a partir destes princípios que, na segunda parte do capítulo II, começámos por operar a delimitação dos objetos do nosso estudo, traçando um caminho especificador. Assim, no contexto mais geral de circulação dos textos, elegemos a escola como um agente de recontextualização especializado/privilegiado; paralelamente, considerámos o mercado editorial e, dentro dele, o manual escolar como um dispositivo referencial para a sua disponibilização naquele meio; e, por fim, os textos que este veicula. A este nível atendemos a duas das dimensões que os constituem: os “textos de abertura”, por serem lugares/espacos de intenções, de fundamentação de escolhas e de práticas; e os textos que compõem a “antologia” (aqui incluídos a sua tipologia, a sua origem e autoria e os seus níveis de enquadramento: temático, gráfico, interpretativo) como recursos sobre os quais incidem procedimentos de recontextualização (“transformações”; “adições”; “supressões”) reveladores de posicionamentos e de intenções envolvidos no “jogo” da sua “deslocação”/“recolocação”.

Os objetivos pensados para a análise das práticas de adulteração dos textos nos manuais escolares e do modo como, por essa via, se criam/determinam contextos e condições particulares de leitura e de formação de leitores regeu-se, assim, pela pretensão de uma abordagem que abrangesse e/ou englobasse, em cada “projeto editorial” e ainda que com diferentes níveis de aprofundamento, o plano das intenções e o plano das concretizações vigentes, tendo em conta o âmbito em estudo. Essa caracterização da configuração das práticas

escolares de recontextualização dos textos realizou-se através de um quadro de categorias construídas e definidas a partir dos lugares em que se dá a fundamentação das suas escolhas; a partir dos seus modos de estruturação, de organização e de enquadramento dos textos; a partir da descrição dos procedimentos de adulteração e, por conseguinte, de construção/formação de leitores. A consideração dos diferentes dispositivos e procedimentos que posicionam os textos nos manuais escolares e a necessidade de tornar a sua descrição relevante obrigaram a sucessivas subcategorizações. Na sua conceção, o quadro da análise ajustou-se, por isso, à diversidade e à especificidade das marcas indiciadoras de práticas, por um lado, e às intervenções efetivamente operadas, por outro.

A discussão que resultou do dispositivo analítico construído e operacionalizado realizou-se ao longo do Capítulo III e permitiu o estabelecimento de suposições e de certezas. Efetivamente, ao olharmos o quadro analítico traçado percebem-se dois níveis de evidências. Algumas suscitaram uma leitura mais ousada dos dados, na medida em que nos abriam portas para considerações relativamente aos movimentos operados. Outras exigiram cautela nessa análise, encaminhando-nos para o plano das hipóteses e das suposições, onde os graus de certeza são variáveis. São disso reflexo as interrogações que ao longo do trabalho fomos deixando sem resposta. Na verdade, muitas das “intromissões” infligidas nos textos aparecem “estribadas” em impressões, não sendo reconhecíveis as razões que estão na sua origem.

Posto isto, a reflexão sobre os dados recolhidos nos “textos de abertura” permitiu concluir, relativamente aos princípios de valorização dos textos e da leitura, pela primazia desta competência em relação a outras. Tal é verificável através da natureza das referências direta ou indiretamente feitas, tendencialmente focadas no texto e no seu estatuto de recurso central. Daqui se depreende, além disso, ser a leitura uma competência a desenvolver prioritariamente. As inscrições respeitantes aos critérios tidos como referência no processo de seleção dos textos são diversas, mas esporádicas. Ainda assim, tanto podem ocorrer escolhas em função da estruturação/organização, sobretudo temática, do manual, como podem ser tidas como referência justificáveis relacionadas com o seu meio de proveniência, com a sua tipologia ou até com as suas características (linguísticas, estruturais, etc.). A ausência de justificações/explicitações neste campo confere aos manuais uma espécie de legitimidade inata. O que neles se inscreve converte-se em conteúdo de qualidade/fiabilidade (ou verdade) inquestionável. Reconhecidamente ausentes são, ainda, as indicações sobre as condições de deslocação dos textos, demonstrativas de “precauções filológicas”. Também aqui se afirma a autoridade ou o estatuto elevado destes suportes quando se escusam a ser transparentes ou explícitos ao nível dos seus modos de operar neste campo, assumindo a (não) autenticidade dos

seus textos, referindo/assegurando (não) haver “discrepâncias” entre estes e os originais dos autores. Em muitos casos, e independentemente dos procedimentos de adulteração a que tenham sido sujeitos, os textos que são dados a ler são disponibilizados como versões fidedignas.

A discussão dos dados recolhidos a partir da caracterização da configuração dos manuais escolares, nomeadamente ao nível dos textos neles propostos para ensinar e para aprender, tornou visível a concretização de pressupostos iniciais relativamente ao privilégio concedido à leitura e aos textos. Todos os “esquemas” didáticos aí construídos os tomam como elementos centrais em torno dos quais se trabalham as competências da língua. Ao nível do protagonismo e da função que assumem, prevalece a tradição do texto centrado na página, para o qual ou a partir do qual são propostas atividades de compreensão ou outras. Nesse lugar de relevo, a leitura incide marcadamente sobre textos narrativos provenientes do campo da literatura infantil. Estes são, pois, os textos aos quais se reconhecem potencialidades maiores, os que contêm um quadro de referências, ao que parece, assegurado da formação de leitores.

Sobre a sua origem e autoria, no que diz respeito, designadamente, aos autores e às obras citadas, reforçam os manuais o seu tradicional papel antológico, no sentido em que dão conta de recorrências que permitem a sua caracterização como “comunidades” (listagens) exemplares que se deseja perpetuar. Com efeito, nestes suportes é destinado um lugar de destaque a referências consagradas no campo da escrita literária infantil, frequentemente selecionadas e, por isso, mais trabalhadas, mais exploradas, mais conhecidas. São, então, pouco abertos à novidade, à produção recente, particularmente no que se refere à citação de autores/escritores emergentes. Esta não seleção ou exclusão traduz algum grau de impenetrabilidade ou de conservadorismo do meio escolar, que assim se acomoda ou resguarda no que habitualmente é feito/escolhido, rejeitando determinado tipo de textos cujo estatuto de “literário” é recente ou ainda pouco reconhecido entre as “comunidades de leitores”.

Registámos que a proveniência dos textos dos manuais se averigua, sendo as referências completas, através das fontes de autoria indicadas a seguir a estes. Também a este nível estes suportes são omissos, sendo prática corrente o não fornecimento da totalidade dos dados que permitem traçar o caminho da sua recontextualização. Vigora nestes recursos a despromoção ou a desvalorização da sua identidade. Vê-se ser operada uma apropriação que, ao não atribuir importância a este tipo de informações, reforça a intenção de “instrumentalizar” estas unidades de leitura. O seu valor esgota-se, assim, numa materialidade cuja fidedignidade não interessa ou não é importante garantir, sendo que o que realmente conta é a sua capacidade para servir a escola.

Ainda que de referenciação inconsistente/incoerente, estas fragilidades são reforçadas/confirmadas quando se acrescem às fontes de autoria marcas (palavras) que tornam expressos procedimentos de “adaptação”. Tais indicações não esclarecem, no entanto, os destinatários destes textos relativamente ao tipo, ao significado ou à intenção das modificações realizadas. Esta situação, ao invés de tornar credível o processo de transposição dos textos para os manuais escolares, torna ainda mais visíveis as suas debilidades, criando nos leitores não apenas desconfiança, mas também um elevado grau de incerteza(s) em relação à veracidade do que leem.

A análise das práticas de recontextualização dos textos que se seguiu foi dividida em dois momentos. O primeiro centrou-se nos modos do seu enquadramento, isto é, na descrição de alguns dos elementos/componentes que contribuem para a configuração dos contextos de leitura escolar por meio dos manuais – o “enquadramento temático”. Seguiu-se a análise dos procedimentos de adulteração dos textos incidentes na sua mancha gráfica ou na sua “textura”. A descrição desenvolvida possibilitou particularizar situações demonstrativas de várias das características e dos pressupostos anotados anteriormente, por um lado, e permitiu o acesso a um leque alargado de razões justificativas dessas intervenções, por outro. Repartimos esse segundo momento do trabalho em fases, consoante os tipos de adulterações. Detivemo-nos, primeiramente, nas “supressões”, por serem as mais recorrentes. Depois, analisámos as “transformações” e as “adições”.

Para a análise do “enquadramento temático” levaram-se em conta dois tipos de títulos: os títulos das unidades didáticas ou das partes em que os manuais surgem organizados e os títulos dos textos. Percebe-se, por meio da sua natureza e do seu confronto, o posicionamento subserviente dos textos em relação aos títulos. Esta constatação acresce, sobretudo, dados sobre os critérios de seleção considerados aquando da sua delimitação, não podendo ser desvalorizado neste nível de recontextualização o facto de indiciar, também, práticas de adulteração. Com efeito, i) no âmbito da sua escolha para os manuais são tendencialmente encarados como “pretextos”, sobretudo, para tratar temáticas de outras áreas; ii) não é privilegiada, no seu (re)enquadramento, a comunicação entre eles e a estruturação temática dos manuais, podendo isto significar que também não estabelecem comunicação uns com os outros; iii) opera-se a sua desvalorização enquanto unidade veiculadora/potenciadora de sentidos, na medida em que, por meio destes manuais, se privilegiam leituras isoladas/desgarradas, que nestas circunstâncias mostram ser os textos uma espécie de objetos descartáveis de uso limitado e, por conseguinte, limitador.

Verificámos, a seguir, e como pressupúnhamos, estarem estreitamente relacionadas com o “enquadramento temático” dos textos as operações de adulteração, muitas delas efetuadas em função de um “ideal” de texto para servir um tema, uma visão de mundo, um modelo de língua. Os resultados obtidos estabelecem-nas como prática com presença sistemática e naturalmente adotada (mas raramente assumida) nos manuais, à qual se recorre em nome de um modelo/exemplo de texto e de leitor.

O que na sequência destes diferentes procedimentos se tornou mais evidente foi que estes se reforçam e validam mutuamente, atuando de modo convergente para assegurarem versões dos textos que possam ser recebidas como gramaticalmente corretas e como unidades de comunicação e de sentido verdadeiras. Ao serem aplicados, não se escusam, no entanto, a interferir fortemente na sua composição e na sua forma, moldando-os em obediência a um conjunto de predeterminações (temáticas; de legibilidade; de aperfeiçoamento/correção; de representação de “mundos” e/ou de leitor; entre outras); conduzem intencionalmente a sua reconstrução, convertendo-os num discurso que é reduzido e/ou transformado e/ou acrescentado e cujos “pedaços” se (re)articulam para dar corpo a um outro texto, o “texto escolar”; materializam, ainda, uma forma de controlar e de dirigir o leitor, impondo-lhe determinado(s) caminho(s) e/ou nível(eis) de leitura.

Ficou, desta maneira, patente que a “atualização” dos textos por parte dos leitores sofre interferências que, em traços largos, ora explicitam o que neles se diz, eliminando-lhes os supostos obstáculos (gramaticais, linguísticos, semânticos, etc.), ora tornam o seu discurso mais opaco, aditando-lhes “interstícios”.

Os textos são, por esta via, estrategicamente apropriados. Controla-se o que (não) podem dizer quando, por meio de supressões, lhes são subtraídos conteúdos ou, por meio de adições, estes lhes são acrescentados. E controla-se o modo como dizem “coisas” quando se procede à substituição de palavras por outras com o mesmo sentido, quando se parafraseiam expressões/frases ou quando se lhes modificam os sinais de pontuação. Esta forma de “carrear” a sua reconstrução, pelo que vimos predominantemente por meio de supressões, converte-os ou redu-los a manchas de texto fragmentadas, despojadas do que neles se entende ser, tendo em conta estas intervenções, dispensável na “encenação” da leitura que se antecipa. O leitor é também ele dirigido, porque se preveem os níveis de leitura que pode concretizar, porque se lhe limita um determinado número e tipo de estratégias de leitura, porque se direciona a sua leitura para determinados aspetos do texto e se impede o seu olhar de seguir outros rumos, outros sentidos. A coberto de uma dada intenção, impõe-se-lhe um caminho e uma visão, sendo-lhe, na maioria das vezes, privado o acesso a alguns dos “lugares” dos textos

geradores/complementadores de (outros) sentidos. Por isso, o que neles se deixa e como se deixa é o elementar ou o suficiente ou até o adequado para servir tais intentos.

O valor atribuído aos textos e à leitura, e por extensão ao leitor, sustentado pelas intenções dos autores e pela forma da configuração dos manuais, contrasta, agora, com esta sua “castração”. Estes suportes colocam-se numa posição que tende a apagar/anular as “vozes” que têm como uma das suas principais tarefas mediar a leitura na escola – os professores.

A “voz” do manual, por meio da “voz” dos seus autores, (re)constrói e oferece como verdadeiros e confiáveis os textos que transporta. Esse processo assume-se como certificador das versões válidas/legítimas que poderão ser dadas a ler, distinguindo-as ou demarcando-as das versões dos seus autores. No contexto de leitura que assim se desenha, o texto diz apenas o que se quer que ele diga num dado momento e/ou numa dada situação, defraudando os leitores na liberdade privada que se pressupõe em todos os atos de leitura.

Este estudo revelou algumas das leituras possíveis sobre os modos de (re)construção dos textos na escola e, por isso, sobre os objetos de leitura que, uma vez submetidos a práticas de adulteração, se constituem como recursos “ideais” para ensinar e aprender naquele lugar, e subsequentemente sobre a função destes no complexo quadro da formação de leitores.

Pudemos verificar mais consensualidades do que divergências entre os manuais analisados. Desde logo, a de que neles circulam “textos escolares”, assim adjetivados não apenas porque se leva a cabo um processo que os extrai do seu suporte de proveniência e os transpõe para um novo, mas também, ou sobretudo, porque se operam neles transformações de outra natureza, nomeadamente modificações na sua “letra”, em função de um destinatário específico. Ainda a de que essas alterações surgem estreitamente relacionadas com a necessidade de lhes serem cometidas “funções instrumentais”, sendo encarados, nesta medida, como meios por excelência para atender os interesses e as especificidades da escola. Na sequência desta intenção, emergem textos que servem professores e determinados perfis de alunos/leitores. Estes só possibilitam ou só podem possibilitar, assim, uma leitura de feição marcadamente pedagógica e/ou didática.

A análise de algumas das dimensões que concretizam a recontextualização dos textos (os “textos de abertura”; as fontes de autoria; as marcas expressas de adulteração; os temas/títulos; as intervenções realizadas na mancha gráfica) é reveladora de uma pirâmide ou de uma hierarquia de submissões em que estes são, por norma, os objetos pior posicionados e, como tal, mais facilmente manipuláveis. Primeiro, porque a sua delimitação se realiza em função das condições de integração criadas no seu novo suporte (espaço, localização, relação com os

títulos e com a ilustração, etc.), depois, porque tal delimitação e deslocamento pressupõem determinado fim, pelo que podem dar lugar a recortes ou perdas, a modificações e/ou aditamentos.

Nos manuais escolares estudados, os textos resultam de uma “teia” de procedimentos que nem sempre se pauta por uma linha de coerência que permita ter percepção de alguma “tipificação” (linguística; temática; estrutural; ...) destes, das leituras e dos leitores. Se nuns casos a tendência notada é a de preparar o texto, sob um ponto de vista global, ao nível dos conteúdos que veicula ou que se quer que veicule, noutras as intervenções são mais locais e visam, entre várias possibilidades: preencher subentendidos ou construções supostamente incompletas; suprimir o que parece estar a mais ou constituir uma perturbação para a leitura; substituir o que não terá sido a opção correta ou a melhor opção por parte do autor original, por exemplo, ao nível da escolha das palavras ou até dos sinais de pontuação. Estes textos são, assim, objetos conformáveis, inadvertidamente e/ou propositadamente desvinculados do seu contexto de origem, sujeitos a modificações de tipo e impacto variáveis.

Com eles, ou principalmente através deles, são criadas as condições que servem idealmente a pedagogia da leitura, visando, pelo que os dados nos reportam, formar/construir leitores de forma controlada, previsível, com um determinado “peso e medida”. Por meio das práticas de adulteração dos textos, privilegiam-se as leituras que dizem apenas o que importa, que não se detêm em aspetos (aparentemente?) acessórios, que não desafiam os leitores a ultrapassar ou a resolver dificuldades/entraves linguísticos e/ou semânticos, optando-se antes por os sanar, que evitam devaneios por zonas dos textos aparentemente desnecessárias, que dispensam o leitor do esforço de ser criativo/imaginativo ou de expandir ideias, acontecimentos, descrições. O “peso” e “medida” destes textos, e destas leituras, pendem para a “leveza”, não no sentido em que permitem aos leitores voar e crescer, constituindo e consolidando progressivamente estratégias e competências, mas no sentido em que tornam esses objetos de leitura lineares. Retira-se-lhes substância ou densidade de saberes linguísticos e sobre o “mundo”, privando os leitores da tão necessária, porque marcante, aprendizagem pelo esforço, pela descoberta, pela busca de sentidos em diferentes níveis de profundidade, e de “peso”, dos textos.

Não nos foi possível neste estudo caracterizar e analisar, porque não era essa a nossa intenção, todas as dimensões e níveis que permitem traçar o quadro das práticas e das condições sob as quais se processa a recontextualização dos textos em contexto escolar. De facto, a proveniência e/ou a disponibilização dos textos realiza-se não só por meio dos manuais,

mas também de outros suportes e entidades. Como tal, a construção do leitor pode não se operar apenas através dos textos que neles circulam. Há que considerar, a este nível, o entendimento dos professores quanto ao modo e à frequência do seu uso. Em espaço de aula, este mediador é soberano, no sentido em que lhe cabe decidir sobre os objetos e suportes de leitura, por um lado, e sobre as condições e as práticas do seu ensino e aprendizagem, por outro.

Neste cenário, apoiámos o nosso trabalho, primeiramente, no facto de os manuais se constituírem como recursos privilegiados para se operar a circulação dos textos na escola, na sala de aula. Também, no facto de tais suportes de leitura, pela centralidade, estatuto e função que lhes são conferidos, instruindo, direcionando, determinando e uniformizando práticas, espelharem o que tendencialmente se faz aos textos neste processo. Baseámo-nos, por isso, nas concepções dos seus autores relativamente ao valor e à importância a atribuir aos textos e à leitura, aos critérios e às condições a ter em conta no processo da sua transposição, ao que, de acordo com as suas opções, vale como texto, como leitor e como leitura, tendo em conta o papel e a responsabilidade da escola no ensino e na aprendizagem desta competência. Se em causa está a análise dos manuais mais adotados, que adquirem essa posição na sequência de terem sido selecionados por quem os usa – os professores –, então, partimos do pressuposto de que tais entendimentos e posicionamentos são por eles partilhados, já que lhes é permitida a liberdade de selecionar/adotar tais recursos.

Ora, por isso, os dados produzidos e os resultados obtidos abrangem uma parte significativa das possibilidades e níveis de análise do ato de (re)construção dos textos escolares. Como tal, detêm um peso substancial entre as condições que não só permitem reconhecer os contornos dessa(s) prática(s), como possibilitam, por inerência, caracterizar e estabelecer concepções relativas à “pedagogia da leitura” e à formação de leitores.

Evidentemente que, ao fazermos incidir o trabalho sobre alguns e não todos os dispositivos e todas as dimensões que configuram a recontextualização dos textos, não temos aqui forma de assegurar, sem reservas, que todos os níveis de enquadramento que constituem as condições da sua integração nos manuais configuram adulterações de algum tipo e que determinam o modo como os leitores os recebem e com eles se podem/devem relacionar. É facto inegável, efetivamente, que neste processo se preveem e estabelecem os limites de ação e/ou de entendimento destes sujeitos no que toca a níveis de compreensão, a saberes e competências.

Elegemos como objetos centrais os textos e o seu *enquadramento temático*, sendo que não são de somenos importância, nesta caracterização, o seu *enquadramento gráfico* (relação

texto-imagem) e o seu *enquadramento interpretativo* (relação das atividades cujo fim é guiar/orientar a leitura dos textos), que nos permitiriam não apenas confirmar pressuposições como também reforçar conclusões. Além disso, alertamos para o facto de que muito embora, e como já antes referimos, os dados recolhidos tornem óbvio haver uma prática enraizada de manipulação dos textos nos manuais escolares, com tendências visíveis, não era comportável neste estudo empreender uma análise rigorosa do seu conteúdo para quantificar e aferir os efeitos destes procedimentos em termos semânticos ou, por exemplo, ao nível das possibilidades de comunicação/interpretação que (não) permitem ou, ainda, das estratégias/níveis de leitura que requerem ou possibilitam desenvolver. Isso obrigar-nos-ia a outros níveis de recolha e de análise de dados e, como tal, à criação de outros instrumentos que servissem de suporte a esse trabalho. O que se mostra incontestável, no entanto, é que a frequência das situações em que os vemos serem atingidos faz deles alvos fáceis ou mais facilmente adaptáveis/ajustáveis neste processo.

Apesar disso, a análise e a compreensão dos manuais escolares enquanto recursos por excelência para operar a recontextualização dos textos e, assim, possibilitar a sua disponibilização em meio escolar deu mostras do seu valor quando o intuito é avaliar, a este nível, a adequabilidade, a produtividade e a suficiência dos recursos, das metodologias e das práticas de ensino e de aprendizagem por eles definidos para fazer leitores. A reflexão sobre as considerações tecidas ao longo deste trabalho, concretamente no que diz respeito aos procedimentos de adulteração dos textos e às intenções a eles subjacentes, torna patente um conjunto de restrições e de “vícios” sob os quais estes são reproduzidos e conformados. Esta impositividade torna necessário haver uma modificação de práticas, uma tomada de consciência que valorize mais os textos, a leitura e os leitores, respeitando-se desde logo a “propriedade intelectual” dos primeiros e afirmando-se os manuais não apenas como seus “repositórios”, mas também, ou sobretudo, dado o grau de exemplaridade que se lhes pressupõe, como referências a seguir no que é relativo aos modos da sua apropriação e do seu uso.

BIBLIOGRAFIA

1. Livros e artigos citados

- ADAM, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- ADAM, Jean-Michel (2002). «Connecteur», «Plan de texte» e «Segmentation graphique». In P. Charaudeau & D. Maingueneau, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Seuil.
- AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de (1981). Nótula Sobre o Conceito de Literatura Infantil. In Domingos Guimarães de Sá, *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana, pp. 11-15.
- AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de (2006). *Teoria da Literatura*, 8.ª ed. Coimbra: Almedina.
- AGUIAR, Tarcísia M.ª Travassos de (2002). *Títulos, para que os quero?* Brasil: Universidade Federal de Pernambuco.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (2006). Leitura literária e escola. In Aracy A. M. Evangelista; Heliana M.ª B. Brandão & M.ª Zélia Versiani Machado (Orgs.), *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*, 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 235-255.
- ALMEIDA, Marco Antônio de (2009). A cada leitor seu texto: dos livros às redes. In *Encontros Bibli.* Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 154-173. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14712771011>
- AMOR, Emília (2006). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*, 6.ª ed. Lisboa: Texto Editores.
- APPLE, Michael W. & CHRISTIAN-SMITH, Linda K. (1991). The Politics of the Textbook. In Michael W. Apple & Linda K. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*. New York, London: Routledge, pp. 1-21.
- ARAÚJO, Manuel António Teixeira (2008). *A emancipação da Literatura Infantil*. Porto: Campo das Letras.
- AVELINO, Cristina (1994). *Leituras Preliminares*. Lisboa: Plátano Editora.
- BAKER, Carolyn D. & FREEBODY, Peter (1989). *Children's First School Books*. Oxford and Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- BATISTA, António A. G. (2004). *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BEAUGRANDE, Robert de & DRESSLER (1981), Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. Londres and New York: Longman.
- BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre; COSTA, A. Firmino & ÁVILA, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BERNARDES, José Augusto (2004). A construção da história da literatura e a dinâmica do cânone escolar: o caso de Bernardim Ribeiro. In *Península. Revista de Estudos Ibéricos*, n.º 1, pp. 131-148.
- BERNARDES, José Augusto (2005). A literatura no Ensino Secundário: Excessos, expiações e caminhos novos. In M.ª de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (Orgs.), *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 93-131.
- BERNSTEIN, Basil (1996). Pedagogic Discourse: a sociological analysis. In Emília Pedro, *Proceedings of 1st. International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa: Colibri, pp. 11-26.
- BLECUA, Alberto (1983). *Manual de crítica textual*. Madrid: Editorial Castalia.
- BORGES, Maria Aparecida Mendes (2006). *Crítica textual: variantes semânticas, sintáticas e lexicais na edição "Uspiana Brasil 500 anos"*. Síntese do capítulo 3, da dissertação de mestrado intitulada: Diário da navegação: reprodução e estudo das variantes da Edição

- 'Uspiana Brasil 500 anos', com orientação do professor doutor Manoel Mourivaldo Santiago Almeida, defendida em 2006, pela UFMT.
- BOYER, Jean-Yves (1992). La lisibilité. In *Revue Française de Pédagogie*, n.º 99, pp. 5-14.
- BRANCO, António (2008). Da 'leitura literária escolar' à 'leitura escolar de/da literatura': poder e participação. In Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino & Zélia Versiani (Orgs.), *Leituras Literárias: discursos transitivos*, 1.ª reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, pp. 85-110.
- BRITTO, Luiz Percival Leme (2006). Leitura e Política. In Aracy A. M. Evangelista; Heliana M. B. Brandão & Maria Zélia V. Machado (Orgs.), *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*, 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 77-91.
- CADEMARTORI, Lígia (2008). Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil. In Aparecida Paiva e Magda Soares (Orgs.), *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 79-90.
- CALADO, Isabel (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- CALVINO, Ítalo (2002). *Seis propostas para o próximo milénio*, 4.ª ed. Lisboa: Teorema.
- CARNEY, Russel N. & LEVIN, Joel R. (2002). Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning From Text. In *Educational Psychology Review*, Vol. 14, n.º 1, pp. 5-21.
- CASTRO, Ivo (1976). Problemas Filológicos do Texto Literário Escolar. In AAVV., *1.º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português (atas)*, pp. 147-156.
- 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 & SOUSA, M.ª de Lourdes (1996). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. In <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>
- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, M.ª de Lourdes (1997). World and language through *exempla*. A discourse analysis of pedagogic texts. In Emília Ribeiro Pedro (ed.), *Discourse analysis. Proceedings of the 1st. International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa: APL/Edições Colibri, pp. 73-86.
- CASTRO, Rui Vieira de (1998). Leitura e escrita em contexto escolar. Para a caracterização de um campo de investigação. In Rui Vieira de Castro & M.ª de Lourdes Dionísio de Sousa, *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Coimbra: Angelus Novus, pp. 39-54.
- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, M.ª de Lourdes (Orgs.) (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. In Rui Vieira de Castro & M.ª de Lourdes Sousa, *Linguística e Educação. Atas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri/APL, pp. 43-68.
- CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís; SOUSA, M.ª de Lourdes Dionísio de (1999). *Manuais Escolares. Estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- CASTRO, São Luís & GOMES, Inês (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CEIA, Carlos (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Edições Colibri.
- CHAROLLES, Michel (1988). Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences. In *Pratiques*, n.º 57, pp. 3-13.
- CHARTIER, Anne-Marie (2008). Que leitores queremos formar com a literatura infantojuvenil? In Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino & Zélia Versiani (Orgs.), *Leituras literárias: discursos transitivos* (1.ª reimp.). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, pp. 127-144.
- CHARTIER, Roger (1997). *A ordem dos livros*, 1.ª ed. Lisboa: Vega.

- CHARTIER, Roger (2002). *Os desafios da escrita*. Traduzido por Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Éditions Hachette.
- CHOPPIN, Alain (1999). *Les manuels scolaires. De la production aux modes de consommation*. In de Rui Vieira de Castro; Angelina Rodrigues; José Luís Silva & M.^a de Lourdes Dionísio de Sousa (Orgs.), *Manuais Escolares. Estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3-17.
- COLOMER, Teresa (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In Carlos Lomas, *O valor das palavras (I)*. Porto: Edições ASA, pp. 159-178.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo (1999). *Títulos e macroestruturas textuais*. In *Rev. Est. Ling.*, vol. 8, n.º 2. Belo Horizonte: Centro Universitário de Belo Horizonte - UNI-BH, pp. 53-78.
- COSSON, Rildo (2009). A seleção de textos literários em três modos de ler. In M.^a Zélia Versiani Machado; Aparecida Paiva; Aracy Alves Martins & Graça Paulino (Orgs.), *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, pp. 35-47.
- COSTA, M.^a Armanda (1991). Programas de Língua Portuguesa: Competências Linguísticas e Práticas de Língua. In AAVV., *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 9-20.
- COSTA, M.^a Armanda (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In de AAVV, *Para a didática do português. Seis Estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-113.
- COUTINHO, M.^a Antónia (2003). *Texto(s) e competência textual*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- COUTINHO, M.^a Antónia (2004/2005). *Sobre organizadores textuais*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan & LUKE, Carmen (1989). Editorial Introduction: Language, Authority and Criticism. In Suzanne de Castell; Allan Luke & Carmen Luke (eds.), *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London/NY/Philadelphia: The Palmer Press, pp. vii-xi.
- DELGADO-MARTINS, Raquel; RAMALHO, Glória & COSTA, Armanda (Org.) (2000). *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.
- DIOGO, Américo António Lindeza (1994). *Literatura Infantil. História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- DIONÍSIO, M.^a de Lourdes (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra: Almedina.
- DIONÍSIO, M.^a de Lourdes (2004). *Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita*. *Palavras*, pp. 67-74.
- DIONÍSIO, M.^a de Lourdes (2005). *Pedagogia da leitura: princípios e práticas*. In Fernanda Leopoldina Viana; Eduarda Coquet & Marta Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração 5*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 29-39.
- DOMINGOS, Ana M.^a; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena & NEVES, Isabel (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DUARTE, Inês (2006). *Ensinar Português para o Desenvolvimento Diagnóstico e Propostas Terapêuticas*. In Inês Duarte & Paula Morão, *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 25-40.
- ECO, Umberto (1993). *Leitura do texto literário*, 2.^a ed. Lisboa: Editorial Presença.
- ECO, Umberto (2004). *Os Limites da Interpretação*, 2.^a ed. Lisboa: Difel.
- FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

- FONSECA, Joaquim (1992). *Linguística e Texto / Discurso. Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- FRANCO, José António (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- FREITAS, M.^a Teresa de Assunção (2007). Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino & Zélia Versiani (Orgs.), *Literatura e Letramento. Espaços, suportes e interfaces. O Jogo do livro*, 2.^a reimp. São Paulo: Autêntica Editora, pp. 155-173.
- FURTADO, José Afonso (2000). *Os livros e as leituras. Novas ecologias da informação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- GEE, James Paul (2000). New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (eds.), *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, pp. 43-68.
- GÉRARD, François-Marie & ROGIERS, Xavier (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- GIASSON, Jocelyne (2006). *Les textes littéraires à l'école*, 2.^o tirage. Bruxelles: Édition De Boeck.
- GOMES, José António (1991). *Literatura para crianças e jovens. Alguns percursos*. Lisboa: Caminho.
- GOMES, José António (2000). *Da Nascente à Voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*, 2.^a ed. Lisboa: Caminho.
- HALLIDAY, Michael A. K. & HASAN, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- JOHNSEN, Egil B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- KINTSCH, Walter & van DIJK, Teun A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. In *Psychological Review*, vol. 85, n.º 5, pp. 363-394.
- KRESS, Gunther (1997). Multimodal Texts and Critical Discourse Analysis. In Emília Pedro, *Discourse analysis. Proceedings of the 1st. International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa: APL/Edições Colibri, pp. 367-386.
- LAGES, Mário F.; LIZ, Carlos; ANTÓNIO, João H. C. & CORREIA, Tânia Sofia (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Ministério da Educação.
- LENCASTRE, Leonor (2003). *Leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- LOMAS, Carlos (2003). *O valor das palavras (I)*. Porto: Edições ASA.
- LOMAS, Carlos (2006). A educação literária. In Carlos Lomas, *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*, 1.^a ed. Porto: Edições Asa.
- LUKE, Allan (1991). The Secular Word: Catholic Reconstructions of Dick and Jane. In Michael W. Apple & Linda K. Christian-Smith, *The Politics of the Textbook*. New York, London: Routledge, pp. 166-190.
- LUKE, Allan (1997). Textbooks and primers. In de D. Wagner; B. Street e R. Venezky & E. Nisbet (eds.), *Literacy: An International handbook*. New York: Garland Press. Version I/97.
- MAGALHÃES, Justino (1999). Um apontamento para a história do manual escolar. Entre a produção e a representação. In Rui Vieira Castro; Angelina Rodrigues; José Luís Silva & M.^a Lourdes Dionísio de Sousa (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- MAGALHÃES, Justino (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, pp. 5-14.

- MAGALHÃES, Justino (2008). O manual escolar como fonte historiográfica. In Jorge Vale Costa; Margarida Louro Felgueiras & Luís Grosso Correia (Coord.), *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Faculdade de Letras do Porto, pp. 11-15.
- MAIA¹, Gil (2003). As capitais da ilustração. In www.casdaleitura.org, pp.1-24, originalmente para: *No Branco do Sul, As Cores dos Livros*. Beja, 20 e 21 de fevereiro de 2003.
- MAIA², Gil (2003). Entrelinhas: quando o texto também é ilustração. In Fernanda L. Viana; Marta Martins & Eduarda Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, pp.145-155.
- MARTINS, M.^a da Esperança de Oliveira & SÁ, Cristina Manuela (2008). Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. In *Saber (e) Educar*, n.º 13. Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 235-246.
- MATEUS, M.^a Helena Mira; BRITO, Ana M.^a; DUARTE, Inês & FARIA, Isabel Hub (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, 6.^a ed. Lisboa: Caminho.
- MENEGASSI, Renilson José & CHAVES, Maria Izabel Afonso (2000). O título e sua função estratégica na articulação do texto. In *Linguagem & Ensino*, vol. 3, n.º 1, pp. 27-44.
- MORAIS, José (1997). *A Arte de Ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- NASCIMENTO, Aires A. (2006). Literacia, leitura, (des)bloqueamentos. In *Península. Revista de Estudos Ibéricos*, n.º 3, pp. 289-309.
- NEVES, Dulce Raquel & OLIVEIRA, Vítor Manuel (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA.
- OLIVEIRA, Adriane Camara de (2008). A crítica textual em *A Hora da Estrela*. In *Cadernos do CNLF*, Vol. XI, n.º 6, pp. 36-44.
- PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça & VERSIANI, Zélia (Orgs.) (2007). *Literatura e Letramento. Espaços, suportes e interfaces. O Jogo do livro*, 1.^a ed., 2.^a reimp. São Paulo: Autêntica.
- PAIVA, Aparecida (2008). A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In Aparecida Paiva & Magda Soares (Orgs.), *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 35-52.
- PENNAC, Daniel (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PINTO, Mariana Oliveira (2003). *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- PRIEGO, Miguel Ángel Pérez (1997). *La edición de textos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- PRISTA, Luís (1998). Textos e preparação do ensino. In *2.º Encontro de professores de português*. Porto: Areal Editores.
- RAMOS, Ana Margarida (2007). *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- ROCHA, M.^a Regina Matos (2007). *A compreensão na leitura: análise de manuais do 4.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Psicologia da Educação) apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ROCHA, Natércia (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, 2.^a ed. Lisboa: Caminho.
- SANTOS, M.^a de Lourdes Lima dos (Coord.); NEVES, José Soares; LIMA, M.^a João & CARVALHO, Margarida (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Ministério da Educação.

- SEQUEIRA, Fátima (1989). Psicolinguística e leitura. In Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim, *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*, Vol. I. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-68.
- SEQUEIRA, Fátima (2000). A leitura e a crise paradigmática do Séc. XXI. In M.^a de Fátima Sequeira, *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 51-58.
- SILVA, Ezequiel Theodoro (1988). A leitura no contexto escolar. In *Caderno Idéias 5 - Leitura: caminhos da aprendizagem*, pp. 63-70.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da & ZILBERMAN, Regina (2004). Pedagogia da leitura: movimento e história. In Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva (Org.), *Leitura. Perspetivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, pp. 111-115.
- SILVA, Susana (2006). A ilustração de Maria Keil: Análise gráfica e composição de página. In www.casadaleitura.org, pp. 1-16, originalmente publicado em: *Atas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, pp. 199-209.
- SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês & FERRAZ, M.^a José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- SIM-SIM, Inês (2001). A formação para o ensino da leitura. In Inês Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, pp. 51-61.
- SIM-SIM, Inês (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 197-226.
- SIM-SIM, Inês (2004). Sabe-se hoje o que é preciso fazer para formar bons leitores. In *Pavras*, n.º 26, pp. 7-17.
- SIM-SIM, Inês; RAMOS, Cláudia; SILVA, Eveline; MICAEL, Manuela; SANTOS, Maria Manuel & RODRIGUES, Palmira (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- SOARES, Magda (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n.º 81, pp. 143-160.
- SOARES, Magda (2006). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In Aracy A. M. Evangelista; Heliana M. B. Brandão & M.^a Zélia Versiani Machado (Orgs.), *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*, 2.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 17-48.
- SOARES, Magda (2009). O jogo das escolhas. In M.^a Zélia Versiani Machado; Aparecida Paiva; Aracy Alves Martins & Graça Paulino (Orgs.), *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, pp. 19-32.
- SOUSA, M.^a de Lourdes (1989). Ler na escola. In M.^a de Fátima Sequeira; Rui Vieira de Castro e M.^a de Lourdes Sousa (Orgs.), *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 45-75.
- SOUSA, M.^a de Lourdes Dionísio de (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Porto: Edições Asa.
- SOUSA, M.^a de Lourdes Dionísio de (1997). What do Textbooks say about Reading. In Emília Ribeiro Pedro, *Discourse analysis. Proceedings of the 1st. International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa: APL/Edições Colibri, pp. 87-102.
- SOUSA, M.^a de Lourdes Dionísio de (1998). Agora não posso. Estou a ler!, In Rui Vieira de Castro e M.^a de Lourdes de Sousa, *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus, pp. 55-70.
- SOUSA¹, M.^a de Lourdes Dionísio de (1999). Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de português. In Rui Vieira de Castro; Angelina Rodrigues; José

- Luís Silva e M.^a de Lourdes Dionísio de Sousa (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 495-505.
- SOUSA², M.^a Elisa Silva (1999). A formação de leitores - o contributo do manual escolar. Um olhar através de um manual de Língua Portuguesa do 1.º C.E.B. In Rui Vieira de Castro; Angelina Rodrigues; José Luís Silva e M.^a de Lourdes Dionísio de Sousa, *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 507-513.
- SOUSA³, M.^a Elisa (1999). A biblioteca escolar e a conquista de leitores. In *Malasartes 1. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*, pp. 22-24.
- SOUSA, M.^a Elisa (2000). *Ler na Escola. O Manual Escolar e a Construção de Leitores*. Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, M.^a Elisa (2008). Mistérios da escrita: ler para desvendar. In *Malasartes 16 (II Série). Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*. Porto: Porto Editora, pp. 55-61.
- SOUSA, M.^a Elisa (2010). Questões de edição: a fidedignidade dos textos. In *Malasartes 20, Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, pp. 57-59.
- TAPIA, Jesus Alonso (2003). A avaliação da compreensão em leitura. In Carlos Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp. 179-200.
- van DIJK, Teun A. & KINTSCH, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van DIJK, Teun A. (1989). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario, 1.ª reimp.* Barcelona: Ediciones Paidós.
- VILELA, Graciete; DUARTE, Isabel M. & FIGUEIREDO, Olívia (1995). Metodologia do Ensino do Português. In Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- WEST, Martin L. (2002). *Crítica Textual e Técnica Editorial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZILBERMAN, Regina (1988). Leitura: História e Sociedade. In *Série Idéias*, n.º 5. São Paulo: FDE, pp. 13-17.
- ZILBERMAN, Regina (2003). *A Literatura Infantil na Escola*, 11.ª ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global.

2. Legislação e outros textos

- Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2001). Lisboa: ME.DEB. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- DGEBS (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- D.T. – *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>. Estabelecida pela portaria 1488/2004, a nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário assume-se como o documento de referência para o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa.
- Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986). Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro
- Despacho n.º 19575/2006
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro
- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril
- Portaria n.º 476/2007

3. Manuais escolares

- (M1.3.º) *Língua Portuguesa 3 - 3.º Ano*, Cláudia Pereira; Isabel Borges; Angelina Rodrigues; Luísa Azevedo. Areal Editores, SA. 2007 (1.ª ed.).
- (M2-3.º) *Amiguinhos Língua Portuguesa 3.º ano*. Alberta Rocha; Carla do Lago; Manuel Linhares. Texto Editores, Lda. 2007 (1.ª ed.)
- (M3-3.º) *As Leituras do João 3º Ano*. João Monteiro; Miguel Paiva. Edições Gailivro. 2006 (2.ª ed.).
- (M4-3.º) *Pirilampo 3*. Noémia Torres. Edições Nova Gaia. 2007 (3.ª ed.).
- (M5-3.º) *Fio de Prumo - Língua Portuguesa - 3.º Ano*. António Monteiro. Livraria Arnado. 2006 (1.ª ed.).
- (M1-4.º) *Língua Portuguesa 4*. Cláudia Pereira; Isabel Borges; Angelina Rodrigues; Luísa Azevedo. Areal Editores, SA. 2007 (1.ª ed.).
- (M2-4.º) *As Leituras do João 4º Ano*. João Monteiro; Miguel Paiva. Edições Gailivro. 2007 (2.ª ed.).
- (M3-4.º) *Amiguinhos - Língua Portuguesa 4.º ano*. Alberta Rocha; Carla do Lago; Manuel Linhares. Texto Editores, Lda. 2007 (1.ª ed.).
- (M4-4.º) *Trampolim 4 - Língua Portuguesa*. Felisbina Antunes; Fátima Lemos. Porto Editora. 2006 (1.ª ed.).
- (M5-4.º) *Pirilampo 4 - Língua Portuguesa*. Noémia Torres. Edições Nova Gaia. 2007 (2.ª ed.).

ANEXO I



CHEGOU O OUTONO!

Imaginação é...

- algo que se fantasia.
- uma mentira.
- um sonho.



A floresta

Era no mês de Outubro, num sábado à tarde. Nos sábados à tarde Isabel não tinha aulas.

Por isso, mal acabou o almoço, saiu para a quinta.

O tempo estava muito quente e nem uma erva bulia.

Isabel dirigiu-se para um pequeno bosque que ficava perto da casa.

Era um lugar muito solitário onde nunca passava ninguém.

Isabel estendeu-se ao comprido no chão junto dum carvalho e começou a ler. Mas o livro maçou-a e ao fim de um quarto de hora ela pousou-o a seu lado e começou a olhar para um carreiro de formigas que, avançando através do musgo, se dirigia para um buraco que ficava perto da árvore. Então o olhar de Isabel pousou no tronco do carvalho. Era escuro, enorme e rugoso e seriam precisos três homens para o abraçar. As raízes saindo um pouco da terra formavam arcos e cavidades que lembravam pequenas cavernas.

– Um sítio bom para morarem anões – pensou Isabel.

Este pensamento interessou-a extraordinariamente.

Aos sete anos, logo que tinha aprendido a ler, Isabel tinha lido a história da Branca de Neve e dos Sete Anões. Pensava muitas vezes nessa história. Parecia-lhe que seria maravilhoso viver entre anões, nos seus palácios enterrados na terra como as luras dos coelhos ou escondidos em lugares solitários, dentro do tronco das árvores.

Sophia de Mello Breyner Andresen, A floresta, Figueirinhas (adaptado)

Texto 2

Texto no livro do autor vs. texto no manual M2-3.º, p. 146

Estranhões, bizarros e outros seres sem exemplo

Jácóme era um inventor de coisas impossíveis: tinta invisível, formigas mecânicas, pássaros a vapor, sapatos voadores, aparelhos de produzir espirros. Não se podia dizer dele que não tinha imaginação – tinha, e de sobra. Não se podia dizer que não fosse trabalhador – Jácóme trabalhava o dia inteiro. O problema era que nada do que ele inventava parecia ter utilidade.

– Jácóme – diziam-lhe os amigos – o que tu fazes são inutilidades. Inventa alguma coisa que preste. Por exemplo: couves com sabor a chocolate. Máquinas de fazer sol. Peúgas à prova de buracos.

Jácóme concordava com os amigos. Sim, eles tinham razão. Fechava-se na sua oficina e começava a desenhar novos projectos. Porém, o que saía das suas mãos, nem ele percebia como, eram só engenhosos disparates: água em pó, pregos de papel, comprimidos para adormecer caracóis.

Os amigos começaram a afastar-se dele. "É maluquinho", comentavam. "não faz mal a ninguém, mas é assim meio maluquinho". Um dia, Jácóme acordou e percebeu que já não tinha amigos. Estava sozinho no mundo. Completamente sozinho. Tinha os pássaros a vapor, é certo, e as formigas mecânicas. Então, para lhe fazerem companhia, inventou outros animais. A uns chamou-lhes Estranhões e a outros Bizarros. Um mundo inteiramente novo começou a nascer na sua oficina: eram lagartixas com todas as cores do arco-íris, camelos de cinco bossas, camaleões cantores, de pele luminosa, gatos que pareciam anjos, com pequenas asas de seda plantadas no meio das costas. Um dia inventou um animal que não se assemelhava a mais nenhum. Chamou-lhe Estranhão. No dia seguinte criou um segundo, igualmente estranho e chamou-lhe Bizarro.

Quando as outras pessoas descobriram o que se estava a passar já era demasiado tarde. Os bichos de Jácóme não cabiam na oficina e espalhavam-se pelo quintal, pelo pátio, e até pelo passeio em frente. Os vizinhos resolveram chamar a polícia:

– Aquele homem – acusaram –, inventou um mundo. E o mundo dele está a engolir o nosso.

Alguns traziam fotografias dos estranhões e dos bizarros:

– Vejam bem – mostravam –, estas coisas não podem existir. Elas assustam as nossas crianças.

Não era verdade. As crianças não se assustavam com os bizarros e nem sequer com os estranhões. Eles nunca tinham visto nada assim, mas todos os dias descobriam coisas novas, que nunca tinham visto antes, e por isso achavam os estranhões e os bizarros muito naturais e gostavam deles.

Os vizinhos, porém, insistiram tanto, tanto, que os polícias foram obrigados a intervir. Numa tarde de chuva, muitíssimo triste, bateram à porta da oficina e levaram Jácóme para a prisão.

Nos primeiros dias Jácóme deixou-se ficar estendido na sua cela, a pensar, tentando perceber por que é que fora parar ali. A cela possuía uma pequena janela, com grades, e ele podia ver o céu e os pássaros a voar. "As pessoas", concluiu Jácóme, "as pessoas grandes têm medo de tudo o que é novo". Uma manhã acordou e viu um dos seus pássaros a vapor pousado na janela.

– As crianças – disse-lhe o pássaro –, querem tirar-te da prisão.

Um pouco por toda a cidade as crianças organizavam manifestações a pedir a libertação de Jácóme. Os bichos iam com elas. Viam-se meninos às costas dos estranhões. Viam-se bizarros aos gritos, segurando cartazes: "Queremos Jácóme!". "Jácóme é um bom companheiro". "Viva o inventor do impossível". Os adultos não sabiam o que fazer. Era uma revolução. As crianças, nas escolas, só falavam naquele assunto. Vinham para casa e exigiam aos pais a libertação de Jácóme. Finalmente, quando o chefe da polícia concordou em libertar o inventor, quando chegaram à cela dele, porém, não o encontraram. A partir de um relógio de pulso, de um botão de camisa, de algumas molas da cama e de um lençol, Jácóme tinha inventado, alguns dias antes, um aparelho atravessador de paredes. Montado nele, atravessou as paredes, como se estas fossem feitas de água e voltou tranquilamente para a sua oficina. As crianças, os estranhões, os bizarros, os pássaros a vapor, as lagartixas com pele de arco-íris, enfim todos os bichos que ele havia inventado receberam-no em festa. Uma festa que durou três dias. O atravessador de paredes foi a única coisa útil que Jácóme inventou. Tudo o resto nunca serviu para nada.

Mas é muito importante.

José Eduardo Agualusa, *Estranhões & Bizarros*, Dom Quixote, 2000 (pp. 8-12)

Texto 3

Texto no livro do autor vs. Texto no manual M2-4.º, p. 24

OS BISCOITOS DA AVÓ **GENOVEVA**

Ninguém fazia biscoitos tão doces, tão saborosos e tão bonitos como a avó Geneveva que, ainda por cima, sabia contar histórias em que entravam príncipes, piratas, duendes e fadas.

A avó fez os biscoitos como os netos pediram.

Pareciam mesmo os bicharocos. As avós são assim...

A chegada do Outono, com as aulas quase a começarem, os cinco netos da avó Geneveva vieram cair as folhas amarelecidas de um velho plátano que havia no quintal e assistiram à partida dos bandos de pássaros e de patos para as terras mais quentes do sul.

– Eu sou capaz – gabou-se a avó Geneveva, num dia cinzento de Setembro – de dar aos meus biscoitos a forma de todos os bichos de que vocês gostam, mesmo dos mais fantásticos.

– Se calhar não és! – duvidou o neto mais velho da avó Geneveva.

– Ah, não sou? – exclamou ela – Então digam-me lá os que querem e eu esta noite já os tenho prontos.

Eles ficaram uns instantes a pensar, lembrando-se de todas as fotografias e desenhos que tinham visto nos compêndios de Zoologia e História Natural e começaram a pedir:

– Eu quero um crocodilo!

– E eu um dinossauro!

– Eu um elefante!

– E eu um golfinho!

– E eu um leão!

A avó Geneveva escreveu com letra miudinha os nomes dos animais num pequeno caderno quadriculado que costumava trazer no bolso do avental para fazer as contas do talho e da mercearia e, quando começou a anoitecer, chamou os netos e mostrou-lhes a obra acabada. Os bichos eram tão perfeitos que até pareciam verdadeiros. A Joana quase jurava que tinha ouvido o leão a rugir, o Miguel que ouvira o elefante a urrar e o André que tinha sido salpicado pelo golfinho ao mergulhar. A avó Geneveva sorriu e não chegou a explicar-lhes se tudo aquilo fora ou não imaginação deles. Era essa a sua parte no jogo.

José Jorge Letria, *Histórias do Sono e do Sonho*, Desabrochar, 1990 (pp. 15-17)

Texto 4

Texto no livro do autor vs. Texto no manual M2-3.º, p. 82

COMO SE FAZ COR-DE-LARANJA

Deram ao Menino uma caixa de aguarelas. O Menino gostava de pintar pássaros, flores, casas, árvores, rios, montanhas e tudo o mais que lhe vinha à cabeça. Mas faltavam muitas cores na caixa de aguarelas.

Um dia, o Menino quis pintar um submarino no fundo do mar. À volta do submarino havia algas azuis, verdes, roxas e vermelhas. Mas o Menino queria que houvesse também algas alaranjadas. Ficariam bem a ondular, ao lado das algas azuis e verdes. Que pena a caixa de aguarelas não ter cor-de-laranja! Como se faria? Que outras cores se devia misturar para conseguir cor-de-laranja? O Menino não sabia.

Foi ter com o Avô e perguntou-lhe:

– Eu já soube, meu neto – respondeu o Avô. – Quando tinha a tua idade também

gostava de pintar pássaros azuis,

flores amarelas,

árvores doiradas,

montanhas verdes...

e céus cor-de-laranja.

Mas não me consigo lembrar como fazia...

O Menino saiu à rua e perguntou a um senhor que entrava para um automóvel:

– O senhor podia dizer-me, por favor, como se faz cor-de-laranja?

– Cor-de-laranja? O que é isso? – e partiu a toda a velocidade.

O Menino entrou numa loja e perguntou por cor-de-laranja.

– Cor-de-laranja? Pois decerto, pequeno cavalheiro – disse o dono da loja. – Tenho uns belíssimos lenços alaranjados, chegados ontem de Beirute, artigo de primeira qualidade, seda natural, como não encontra melhor em nenhuma loja do país. Espere vossa excelência um momento, que eu vou buscar.

O Menino saiu da loja e foi bater à porta do Sábio (convém avisar que era um falso sábio, um tolo a fingir de sábio...).

– Para fazer cor-de-laranja são necessárias complexíssimas operações químicas – disse o sabichão. – Primeiro precisará de destilar uma solução aquosa de monóxido de naftalina de densidade mínima, à temperatura de cinquenta e quatro graus centígrados, para depois, aproveitando o extracto residual de paradimetilfenoledeonorodamina x³, potência O, função de si próprio, utilizar o reagente FT₂ SO₂ DD₃ PI até conseguir cor-de-laranja. Muito complexo, como vê! Mas se quer utilizar apenas tintas, talvez o Pintor, que mora aqui ao lado, lhe saiba responder.

O Menino bateu à porta do Pintor (mau pintor, mau e trapalhão, diga-se de passagem).

– Queria saber como se faz cor-de-laranja – disse o Menino.

O Pintor olhou-o, carrancudo e desconfiado.

– Isso são segredos de artista, segredos profissionais, segredos que cada um guarda como pode – respondeu ele.

O Menino saiu de casa do Pintor e foi ter com o Poeta (muito mau poeta, aliás), que estava no jardim a rebuscar rimas para os seus versos. Mal lhe perguntou como se fazia cor-de-laranja, o Poeta começou a declamar:

Oh cor-de-laranja, palavra bela,

Sumarenta palavra que alimenta

A minha Dona Felisbela,

Oh cor-de-laranja, oh arco-íris,

Oh canela, mais pimenta,

Oh Dona Felisbela Pires.

O Menino fugiu do mau poeta e não foi ter com mais ninguém. Sentou-se num banco do jardim e descansou. Seria assim tão difícil conseguir fazer cor-de-laranja?

Lá em casa, a folha de papel esperava em cima da mesa, e as algas alaranjadas continuavam a ondular nos olhos do Menino.

Aproximou-se um cego, cautelosamente, tacteando os troncos das árvores.

O Menino ajudou-o a sentar-se ao seu lado, no mesmo banco.

Perguntou-lhe o Cego o que fazia naquele jardim e o Menino falou da cor-de-laranja do fundo do mar, das algas e contou as casas que corraera, as pessoas a quem falara. Enquanto O Cego sorria.

– Ainda não sabes como se faz cor-de-laranja? – perguntou o Cego.

Ninguém lhe tinha dito, como podia o Menino saber?

– Então diz-me – continuou o Cego – de que cor é o sol? – perguntou o cego.

– Amarelo – respondeu o Menino.

– Isso, amarelo, alegre, risonho, como o som de um pandeiro. E a terra, de que cor é ela?

– Preta – respondeu o Menino.

– Olha bem para a terra dos canteiros. É, de facto, preta?

O Menino olhou bem e corrigiu:

– A terra é castanha e em alguns bocados parece... – o Menino hesitava.

– Diz!

– ... parece vermelha.

– Pois, vermelha como um clarim a tocar, não é assim? Agora repara: o Sol, que estende o seu calor sobre a terra, faz crescer as árvores, abrir as folhas, despontar os ramos, arredondar os frutos. Diz-me: de que cor são os frutos?

– Verdes, amarelos, cor-de-laranja... – respondeu o Menino.

O Cego estava contente:

– Ora vês que não é difícil fazer cor-de-laranja. Junta o amarelo do sol ao vermelho da terra, o som do pandeiro ao som do clarim... Vai depressa acabar de pintar.

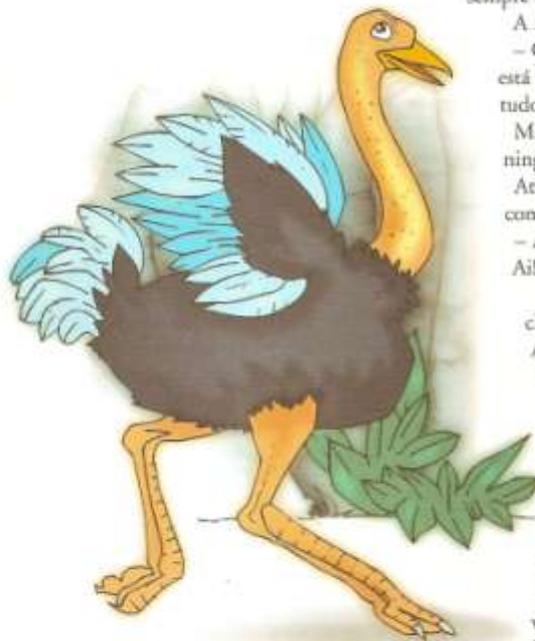
O Menino correu para casa, misturou as cores e as algas alaranjadas surgiram no papel.

António Torrado, *Como se faz cor-de-laranja*, Edições ASA, 1986 (4.ª ed.)

Unidade I

Que avestruz gulosa!

Como todas as avestruzes, a desta história tinha pernas bonitas, pescoço comprido, uma cabeça pequenina com dois olhos que pareciam rir, um bico forte. E tinha sempre fome.



A mãe bem lhe dizia:
 – Ó filha! Que tenhas apetite, está bem. Não podes é comer tudo o que encontras.

Mas a avestruz não escutava ninguém: comia, comia, comia.

Até que, um certo dia, começou aos gritos:

– Ai minha mãezinha! Ai! Ai!
 Ai! Ai que me dói a barriga!

Aflita, a mãe avestruz foi chamar o Mocho dos Cem Anos, que era o melhor médico da região. Ele olhou, pensou e disse que tinha de a operar.

E sabem o que o doutor encontrou no estômago da gulosa? Vejam só: vinte e sete parafusos, cem laranjas, um prato, uma roda de bicicleta, um sapato velho, nove pedras, quatro esferográficas e uma formiguinha que entrara por engano.

Mal acabou a operação, a nossa comilona suspirou e disse:

– Ai, mãezinha! Sinto-me tão fraquinha! O que me arranjias para o almoço?

Maria Beatriz Colares,
 O Gato e o Livro

ANEXO II

Quadro 1
Listagem dos textos selecionados em cada manual

Nível	Ano	Título Manual	Editora	Texto no manual			
				Pág.	Título	Género textual	Autor (conforme consta no manual)
1.º Ciclo do Ensino Básico	3.º ano	<i>Lingua Portuguesa 3 - 3.º Ano</i>	Areal Editores, SA	12	s/ título	Narrativa	Sophia de Mello Breyner Andresen
				30	<i>A floresta</i>	Narrativa	Sophia de Mello Breyner Andresen
				94	<i>Protege os animais</i>	Narrativa	Carlos Pinhão
				104	<i>As estrelas</i>	Narrativa	Miguel Sousa Tavares
				110	<i>Os pontos cardeais</i>	Narrativa	Maria Isabel Soares
		<i>Amiguinhos Lingua Portuguesa 3.º ano</i>	Texto Editores, Lda.	82	<i>Como se faz cor-de-laranja</i>	Narrativa	António Torrado
				90	<i>A Terra</i>	Poesia	Jorge Sousa Braga
				98	<i>A colheita</i>	Narrativa	Maria Isabel de Mendonça Soares
				110	<i>A ponte</i>	Narrativa	Ilse Losa
				146	<i>Estranhões, bizarros e outros seres sem exemplo</i>	Narrativa	José Eduardo Agualusa
		<i>As Leituras do João 3º Ano</i>	Edições Gailivro	12	<i>Era uma vez um pião</i>	Poesia	Alexandre Perafita
				18	<i>Que avestruz gulosa!</i>	Narrativa	Maria Rosa Colaço
				28	<i>Imaginação</i>	Narrativa	Sophia de Mello Breyner Andresen
				42	<i>Já não dói nada!</i>	Narrativa	Matilde Rosa Araújo
				136	<i>O Pedro, o avô e o mar</i>	Narrativa	Natércia Rocha
	<i>Pirilampo 3</i>	Edições Nova Gaia	12	<i>A cidade</i>	Narrativa	Sophia de Mello Breyner	
			30	<i>Não dói nada</i>	Narrativa	Matilde Rosa Araújo	
			68	<i>O ouriço-cacheiro</i>	Narrativa	Maria Alberta Menéres	
			76	<i>O mar está perto!</i>	Poesia	Papiniano Carlos	
			126	<i>A esperteza de um lavrador</i>	Narrativa	Luísa Ducla Soares	
	<i>Fio de Prumo – Lingua Portuguesa – 3.º Ano</i>	Livraria Arnado	21	<i>Coração de robô</i>	Narrativa	José Jorge Letria	
			29	<i>De quem é a bola?</i>	Narrativa	José Jorge Letria	
			50	<i>A prenda do Pai Natal</i>	Narrativa	Ana Saldanha	
			68	<i>O casamento do pargo</i>	Poesia	Isabel Lamas	
			109	<i>Um segredo</i>	Narrativa	Esther de Lemos	
	4.º ano	<i>Lingua Portuguesa 4</i>	Areal Editores, SA	10, 11	s/ título	Narrativa	António Mota
46, 47				<i>O cavalo de Troia</i>	Narrativa	Maria Alberta Menéres	
78				<i>O lago</i>	Narrativa	Miguel Sousa Tavares	
92, 93				<i>Galaró, meu amigo...</i>	Narrativa	António Mota	
148				<i>Memória aos canecos...</i>	Narrativa	Agustina Bessa-Luís	
<i>As Leituras do João 4º Ano</i>				Edições Gailivro	24	<i>Os biscoitos da avó</i>	Narrativa
		38	<i>Não dói nada</i>		Narrativa	Matilde Rosa Araújo	
		94	<i>A chegada da primavera</i>		Narrativa	Jorge Amado	
		116	<i>As estrelas</i>		Narrativa	António Quadros	
		130	<i>A borracha cansada</i>		Narrativa	António Torrado	
<i>Amiguinhos – Lingua Portuguesa 4.º ano</i>		Texto Editores, Lda.	38	<i>Voar em Guimarães</i>	Narrativa	Maria José Meireles	
			62	<i>História de uma gota de água</i>	Narrativa	Vaz da Silva	
			126	<i>O diabo e o lavrador</i>	Narrativa	Alexandre Parafita	
			134	s/título	Narrativa	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	
<i>Trampolim 4 – Lingua Portuguesa</i>		Porto Editora	146	<i>A poluição</i>	Poesia	Adriano da Cruz Guimarães	
	14, 15		<i>A ambição das luas</i>	Narrativa	José Jorge Letria		
	36, 37		<i>O anão</i>	Narrativa	Sophia de Mello Breyner Andresen		
	70		<i>Desejos de um caranguejo</i>	Narrativa	Luísa Ducla Soares		
	94		<i>Um olhar do Espaço</i>	Narrativa	Miguel Sousa Tavares		
<i>Pirilampo 4 – Lingua Portuguesa</i>	Edições Nova Gaia	124	<i>Noite, dia</i>	Poesia	João Pedro Mésseder		
		34	<i>Verão de S. Martinho</i>	Narrativa	Fernando Cardoso		
		60, 61	<i>Ao Encontro do Presépio</i>	Narrativa	Sophia de Mello Breyner Andresen		
		74	<i>Uma Viagem ao Espaço</i>	Narrativa	Miguel Sousa Tavares		
		134	<i>Boa Sentença</i>	Narrativa	Guerra Junqueiro		
142	<i>O Monstro</i>	Narrativa	Luísa Ducla Soares				

Quadro 2
Obras consultadas para confrontação dos textos nos manuais

Textos no manual		Obras consultadas					
Pág.	Título	Autor	Obra	Editora	N.º ed.	Data	
M1-3.º	12	s/ título	Sophia de Mello Breyner Andresen	<i>A menina do mar</i>	Figueirinhas	37.ª	1998
	30	<i>A floresta</i>	Sophia de Mello Breyner Andresen	<i>A floresta</i>	Figueirinhas	23.ª	1994
	94	<i>Protege os animais</i>	Carlos Pinhão	<i>Vovô Bicho</i>	Livros Horizonte	-	1984
	104	<i>As estrelas</i>	Miguel Sousa Tavares	<i>O segredo do rio</i>	Oficina do Livro	7.ª tiragem	2006
	110	<i>Os pontos cardeais</i>	Maria Isabel de Mendonça Soares	<i>O Marujinho que perdeu o Norte</i>	Edições Ática	2.ª	1976
M2-3.º	82	<i>Como se faz cor-de-laranja</i>	António Torrado	<i>Como se faz cor-de-laranja</i>	Edições Asa	5.ª	1992
	90	<i>A Terra</i>	Jorge Sousa Braga	<i>Pó de Estrelas</i> (livro) <i>A Terra</i> (poema)	Assírio & Alvim	-	2004
	98	<i>A colheita</i>	Maria Isabel de Mendonça Soares	<i>Logo se vê</i> (livro) <i>A colheita</i> (capítulo)	Editorial Verbo	-	1994
	110	<i>A ponte</i>	Ilse Losa	<i>A Flor Azul</i> (livro) <i>A ponte</i> (conto)	Edições Asa	6.ª	1986
	146	<i>Estranhões, bizarros e outros seres sem exemplo</i>	José Eduardo Agualusa	<i>Estranhões & Bizarros</i>	Publicações Dom Quixote	1.ª	2000
M3-3.º	12	<i>Era uma vez um pião</i>	Alexandre Parafita	<i>A Mala Vazia e Algumas Histórias de Tradição Oral</i>	Ambar	-	2003
	18	<i>Que avestruz gulosa!</i>	Maria Rosa Colaço	<i>O Coração e o Livro</i> (livro) <i>Que avestruz gulosa!</i> (conto)	Desabrochar	-	1993
	28	<i>Imaginação</i>	Sophia de Mello Breyner Andresen	<i>A floresta</i>	Figueirinhas	23.ª	1994
	42	<i>Já não dói nada!</i>	Matilde Rosa Araújo	<i>O Gato Dourado</i>	Livros Horizonte	3.ª	1985
	136	<i>O Pedro, o avô e o mar</i>	Natércia Rocha	<i>Contos de agosto</i> (livro) <i>Pedro, o avô e o mar</i> (conto)	Desabrochar	-	1989
M4-3.º	12	<i>A cidade</i>	Sophia de Mello Breyner Andresen	<i>A fada Oriana</i>	Figueirinhas	19.ª	1994
	30	<i>Não dói nada</i>	Matilde Rosa Araújo	<i>O Gato Dourado</i>	Livros Horizonte	3.ª	1985
	68	<i>O ouriço-cacheiro</i>	Maria Alberta Menéres	<i>O ouriço-cacheiro espreitou 3 vezes</i>	Edições Asa	5.ª	1990
	78	<i>O mar está perto!</i>	Papiniano Carlos	<i>A Menina Gotinha de Água</i>	Campo das Letras	1.ª	1999
	126	<i>A esperteza de um lavrador</i>	Lúisa Ducla Soares	<i>O Dragão</i> (livro) <i>As sementes de macarrão</i> (conto)	Livros Horizonte	-	1982
M5-3.º	21	<i>Coração de robô</i>	José Jorge Letria	<i>Histórias do sono e do sonho</i> (livro)	Desabrochar	-	1990
	29	<i>De quem é a bola?</i>	José Jorge Letria	<i>Histórias de ir à bola</i> (livro) <i>De quem é a bola?</i> (conto)	Ambar	-	2000
	50	<i>A prenda do Pai Natal</i>	Ana Saldanha	<i>Ninguém dá prendas ao Pai Natal</i>	Campo das Letras	1.ª	1996
	68	<i>O casamento do pargo</i>	Isabel Lamas	<i>O Pai Natal Quer Ser Poeta...</i>	Impala Editores	2.ª	2003
	109	<i>Um segredo</i>	Esther de Lemos	<i>O balão cor de laranja e outras histórias</i> (livro) <i>O menino-pintor e o retrato do vento</i> (conto)	Editorial Verbo	-	1982
M1-4.º	10, 11	s/ título	António Mota	<i>A aldeia das flores</i>	Edições Asa	8.ª	2003
	46, 47	<i>O cavalo de Troia</i>	Maria Alberta Menéres	<i>Ulisses</i>	Edições Asa	30.ª	2005
	78	<i>O lago</i>	Miguel Sousa Tavares	<i>O segredo do rio</i>	Oficina do Livro	7.ª tiragem	2006

92, 93	Galaró, meu amigo...	António Mota	<i>De que são feitos os sonhos</i> (livro) O galo da tia Luciana (conto)	Areal Editores	1. ^a	s.d.	
148	Memória aos canecos...	Agustina Bessa-Luis	<i>A Memória de Giz</i>	Contexto Editora	-	1994	
M2-4.º	24	Os biscoitos da avó	José Jorge Letria	<i>Histórias do sono e do sonho</i> (livro)	Desabrochar	-	1990
	38	Não dói nada	Matilde Rosa Araújo	<i>O Gato Dourado</i>	Livros Horizonte	3. ^a	1985
	94	A chegada da primavera	Jorge Amado	<i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá. Uma história de amor</i>	Publicações Dom Quixote	10. ^a	2005
	116	As estrelas	António Quadros	<i>Pedro e o Mágico</i> (livro) <i>Os candeeiros da noite</i>	Plátano Editora	3. ^a	1986
	130	A borracha cansada	António Torrado	<i>Da rua do contador para a rua do ouvidor</i> (livro)	Desabrochar	-	1990
M3-4.º	38	Voar em Guimarães	Maria José Meireles	<i>Voar em Guimarães</i>	Campo das Letras	3. ^a	2006
	62	História de uma gota de água	Vaz da Silva	<i>História de uma Gota de Água</i>	Edições Afrontamento	2. ^a	1979
	126	O diabo e o lavrador	Alexandre Parafita	<i>Diabos, Diabritos e Outros Mafarricos</i> (livro)	Texto Editora	1. ^a	2003
	134	s/título	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	<i>Uma Aventura no Deserto</i> (livro) <i>O naufrágio</i> (capítulo)	Editorial Caminho	6. ^a	1993
	146	A poluição	Adriana da Cruz Guimarães	<i>Salvem os Rios</i> (livro) <i>A poluição</i> (poema)	Figueirinhas	-	1991
M4-4.º	14, 15	A ambição das luas	José Jorge Letria	<i>Lendas do mar</i> (livro) <i>A ambição das luas</i> (conto)	Terramar	4. ^a	2003
	36, 37	O anão	Sophia de Mello Breyner Andresen	<i>A floresta</i>	Figueirinhas	23. ^a	1994
	70	Desejos de um caranguejo	Lúisa Ducla Soares	<i>Histórias de Bichos</i> (livro) <i>O caranguejo verde</i> (conto)	Livros Horizonte	-	1981
	94	Um olhar do Espaço	Miguel Sousa Tavares	<i>O Planeta Branco</i>	Oficina do Livro	1. ^a	2005
	124	Noite, dia	João Pedro Mésseder	<i>Versos com Reversos</i> (livro) <i>Noite, dia</i> (poema)	Editorial Caminho	-	2001
M5-4.º	34	Verão de S. Martinho	Fernando Cardoso	<i>Flores para crianças</i> (livro) <i>Lenda do verão de S. Martinho</i> (lenda)	Portugalmundo	32. ^a	2000
	60, 61	Ao Encontro do Presépio	Sophia de Mello Breyner Andresen	<i>A Noite de Natal</i>	Figueirinhas	-	s.d.
	74	Uma Viagem ao Espaço	Miguel Sousa Tavares	<i>O Planeta Branco</i>	Oficina do Livro	1. ^a	2005
	134	Boa Sentença	Guerra Junqueiro	<i>Contos Para a Infância</i> (livro) <i>Boa sentença</i> (conto)	Colares Editora	-	1999
	142	O Monstro	Lúisa Ducla Soares	<i>Seis histórias às avessas</i> (livro) <i>O monstro</i> (conto)	Civilização Editora	-	2003

Quadro 3
Autores citados nos manuais

Autores/Escretores	N.º de citações por manual										Tot. cit.	N.º man.
	M1-3.º	M2-3.º	M3-3.º	M4-3.º	M5-3.º	M1-4.º	M2-4.º	M3-4.º	M4-4.º	M5-4.º		
Luísa Ducla Soares	1	11	3	5	5	1	3	12	3	6	50	10
Matilde Rosa Araújo	2	2	2	4	1		4	2	2	4	23	9
José Jorge Letria		1		4	10	3	3	2	7	2	32	8
Sophia de Mello Breyner Andresen	3		5	3		5	4	1	5	2	28	8
António Torrado		4	2	3		1	1	3		4	18	7
Maria Alberta Menéres	1		1	1	1	3	2		1		10	7
Maria Isabel de Mendonça Soares	2	2		12		2	2	1		4	25	7
António Mota	1		11	5		3	9	4			33	6
Esther de Lemos			1	1	1	2		1		2	8	6
Fernando Cardoso		1	2	2			1	1		1	8	6
Álvaro Magalhães		5		2				10	4	1	22	5
Isabel Lamas		1	1		7		1			7	17	5
José Vaz		1	2	1			4			1	9	5
Papiniano Carlos	1			2			1		4	1	9	5
Ricardo Alberty			1			1	2	1		1	6	5
Sidónio Muralha			2		1		2		1	1	7	5
Alexandre Honrado	1					9	1	1			12	4
Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada						1	2	2	2		7	4
Ilse Losa		1	1	1				1			4	4
Maria Cândida Mendonça	1	1		1	1						4	4
Miguel Sousa Tavares	1					2			1	2	6	4
Natércia Rocha			1	2				1		6	10	4
Alexandre Perafita		2	1					2			5	3
Alice Vieira				1		1				1	3	3
Cecília Meireles	1						1	1			3	3
Manuel António Pina		1				1			2		4	3
Orízia Alinho			1		1	1					3	3
Teófilo Braga			1	1						2	4	3
Violeta Figueiredo			1				3			1	5	3
Adélia Grande					1					1	2	2
Afonso Lopes Vieira								1		1	2	2
Aida E. Marcuse				1	1						2	2
António Manuel Couto Viana			1		1						2	2
António Monteiro					1	1					2	2
Campos de Oliveira	1			1							2	2
Fernanda Frazão								1		1	2	2
Hans Christian Andersen						1			1		2	2
Henrique Lopes de Mendonça							1			2	3	2
Jorge Amado							1		1		2	2
Jorge Sousa Braga		1							1		2	2
José Guedes			4				2				6	2
José Víale Moutinho	1					1					2	2
Júlio Dinis						1	1				2	2
Lourdes Custódio					4		1				5	2
M. Subtil					1	1					2	2
Madalena Gomes		1		1							2	2
Maria Adelaide Vasconcelos			1				1				2	2
Maria Lamas							1	3			4	2
Maria Lúcio Namorado					1		1				2	2
Maria Rosa Colaço			2				1				3	2
Patrícia Joyce	1		1								2	2
Rosa Lobato Faria	1				1						2	2
Soledade Martinho Costa				1			1				2	2
A. Himmel							1				1	1
Adriano da Cruz Guimarães								1			1	1
Agustina Bessa-Luís						1					1	1
Alain Greé	1										1	1
Alessia Garilli					1						1	1
Alexandra do Carmo					5						5	1
Aline de Pétigny					1						1	1
Amélia Sousa Fernandes					1						1	1

Ana Luísa Amaral					1						1	1
Ana Rita Domingos						1					1	1
Ana Saldanha					1						1	1
Anabela Batista					1						1	1
Anabela Ferreira		1									1	1
Anabela Mimoso			1								1	1
André Gago								1			1	1
Ângela Casari										1	1	1
Ângela Furtado-Brum										1	1	1
Antoine de Saint-Exupéry								1			1	1
António Aleixo										1	1	1
António Botto	1										1	1
António C. de Almeida							1				1	1
António G. Mattoso e A. Marques Matias		1									1	1
António Quadros							1				1	1
António San Payo de Araújo			1								1	1
António Sérgio										1	1	1
Armindo Reis							1				1	1
Armindo Reis e Beatriz Weigert	1										1	1
Artur Correia						1					1	1
Aurélia Sousa Fernandes					2						2	1
Baltazar Caeiro					1						1	1
Becky Bloom					1						1	1
Bernardo Pinto de Almeida		1									1	1
Carlos Amaro							1				1	1
Carlos Letra			3								3	1
Carlos Paião				1							1	1
Carlos Pinhão	1										1	1
Carmo Pereira da Cruz					1						1	1
Catherine Metzmeier					1						1	1
Christine Adams					1						1	1
Christopher Rawson					1						1	1
Cidália Fernandes							1				1	1
Conceição Marques			1								1	1
Costa Barros			1								1	1
Cristina de Melo							1				1	1
Dean Walley									1		1	1
Diana Felizardo		3									3	1
Dinis Salgado				1							1	1
Elsa Barros (baseado no filme "A zanga da Lua")						1					1	1
Érico Veríssimo	1										1	1
Esopo, La Fontaine				1							1	1
Esopo										3	3	1
F. C. Domingues e J. Guerreiro									1		1	1
Felisbina Carvalho									1		1	1
Fernanda de Castro										1	1	1
Fernanda Montenegro			1								1	1
Fernando Bernardes							1				1	1
Fernando Pessoa									1		1	1
Frances Burnett							1				1	1
Francisco Vieira		1									1	1
Françoise Rastoin					2						2	1
Garcia Barreto							1				1	1
Gianni Rodari										1	1	1
Guerra Junqueiro										1	1	1
Hélio da Costa Ferreira				1							1	1
Henriqueta Lisboa			1								1	1
Inácio Pignatelli				1							1	1
Isabella Camino					2						2	1
João Mendes					1						1	1
João Pedro Méseder									3		3	1
Jorge Branquinho					1						1	1
José Abrantes							1				1	1

José Eduardo Agualusa		1								1	1
José Pedrosa Ferreira				1						1	1
José-Alberto Marques					1					1	1
La Fontaine (Fábula de)		1								1	1
Leonel Neves						1				1	1
Leonilde Rodrigues				1						1	1
Liliana H.			1							1	1
Luis Cruz				1						1	1
Luís de Albuquerque, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada						1				1	1
Luis de Camões								1		1	1
Luís Infante		3								3	1
Luís Matos				1						1	1
Luís Monte Branco						1				1	1
Luís Novo		1								1	1
Luís Silva				1						1	1
Luísa Dacosta								1		1	1
M. Angelina e Raul Brandão						1				1	1
Manuel Alegre							1			1	1
Manuel Leitão / Raquel Martins		1								1	1
Manuel Paiva Teixeira						1				1	1
Margarida Monteiro	1									1	1
Margarida Ofélia			1							1	1
Maria Alzira Machado			1							1	1
Maria Bradford, Mariana Magalhães e Joana Medeiros	1									1	1
Maria Brito				1						1	1
Maria Cecília Correia						1				1	1
Maria da Conceição Campos				1						1	1
Maria de Deus Brito da Silva		1								1	1
Maria do Carmo Rodrigues						1				1	1
Maria Gracinda Coelho de Sousa				1						1	1
Maria Helena				1						1	1
Maria Isabel Loureiro			2							2	1
Maria João Carvalho				1						1	1
Maria José Meireles							1			1	1
Maria Maya								1		1	1
Maria Mazzetti	1									1	1
Maria Natália Miranda		1								1	1
Mário Sala Gallini				3						3	1
Marques Portugal						1				1	1
Mary Katherine Martins e Silva				1						1	1
Miguel Torga	1									1	1
Mimosa Bastos						1				1	1
Moisés Silva				1						1	1
Nazaré de Castro				5						5	1
Nicha Alvim				1						1	1
Nuno Garcia Lopes				1						1	1
Oliveira Cosme		1								1	1
Orlando Amarílis			1							1	1
Oscar Wilde								1		1	1
Paula Pinto da Silva				1						1	1
Pedro Bandeira				1						1	1
Pedro Dinis	1									1	1
Pedro Homem de Melo			2							2	1
Pero Vaz de Caminha								1		1	1
Pierre Coran				1						1	1
Ramiro S. Osório								1		1	1
Raquel Delgado			1							1	1
Renata Gil						2				2	1
Renata Serrano da Fonseca		1								1	1
Roberta Giommi				1						1	1
Rogério Duarte		3								3	1
Romeu Correia						1				1	1
Ronne Randall				1						1	1

Rui Pedro Monteiro				2						2	1
Ruth Rocha				1						1	1
Sara Horta Monteiro			1							1	1
Sempé - Gosciny				1						1	1
Sérgio Bambarén					1					1	1
Soeiro Pereira Gomes						1				1	1
Sylvie Ramón					1					1	1
Teresa Martinho Marques					1					1	1
Travassos Lopes				1						1	1
Vânia Amarante	1									1	1
Vaz da Silva							1			1	1
Viale Moutinho			1							1	1
Vinicius de Moraes									1	1	1
Virgínia Mota			1							1	1