

**Texto/excerto: re(con)textualização em
manuais escolares de português**

**Text/excerpts: re(con)textualization
in the portuguese textbooks**

TERESA DA CONCEIÇÃO MENDES DE CASTRO*

UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

Nesta investigação, analisaremos textos de manuais de Português, a fim de encontrar as estratégias discursivas utilizadas na seleção e organização dos excertos presentes nos manuais. Entendendo o texto como uma unidade configuracional, interessa-nos a organização textual dos excertos para perceber se os nexos coesivos que conferem unidade e autonomia ao texto são “quebrados” no excerto. Daremos especial relevo aos processos de recontextualização e retextualização que tornam possível ao leitor a apreensão do(s) sentido(s) do excerto, uma vez que entendemos os textos/discursos como um todo semântico-pragmático.

PALAVRAS-CHAVE: Texto. Excerto. Recontextualização. Retextualização.

*Sobre a autora ver página 189.

ABSTRACT

In this investigation, we will analyze texts from Portuguese textbooks, in order to find the discourse strategies used whilst selecting and organizing the excerpts one can find in textbooks. Admitting the text/discourse as a configurational unit, we will look into the textual organization of the excerpts so as to understand if the cohesive links that give unit and autonomy to the text are 'broken' in the excerpt. Special relevance will be given to the recontextualization and retextualization that allow the reader to grasp the meaning(s) of the excerpt, because we consider the texts/discourses as semantic-pragmatic units.

KEYWORDS: *Text. Excerpt. Recontextualization. Retextualization.*

1 Enquadramento teórico-metodológico

Enquadramos a presente investigação na Análise (Linguística) do Discurso, tendo como referência principal a teoria de Adam (1992) que entende os textos como unidades heterogêneas, formados por diferentes planos organizacionais. Interessam-nos os planos da textura frásica e transfrásica e da organização composicional. Neste modelo de texto, entendido como sucessão não aleatória de frases, que concorrem para um significado global, importa ter em conta toda a organização pragmática do discurso. Sendo nosso objectivo perceber de que forma os excertos de textos presentes em manuais escolares de Português utilizados em Portugal constituem uma unidade textual, possibilitando ao leitor a apreensão do sentido criado por este novo texto, torna-se imprescindível retomar dois conceitos fundamentais na Linguística do Texto: coesão e coerência. O primeiro torna-se especialmente relevante na articulação textual e foi contemplado por Adam (1992) no plano da textura e desenvolvido por Halliday e Hasan (1990), que o apresentam como um conceito semântico, realizado por estruturas léxico-gramaticais. Segundo os autores, um texto é coerente se é adequado ao contexto e cotexto.

Um conceito igualmente importante é o de contexto, que não é algo estático, algo pressuposto, exterior e anterior ao texto. É uma parte

da construção do sentido no discurso, segundo Kerbrat-Orecchioni (2005). Os interlocutores adquirem importância no processo de construção discursiva, e o termo “contexto” remete para o **ambiente verbal** e a **situação de comunicação**, uma vez que a “apropriação contextual excede a noção (...) de contexto linguístico” (COUTINHO, 2002, p. 269). Para que um texto faça sentido ao leitor, é necessário apelar a processos que permitam a sua interpretação – processos de contextualização. Nestes processos intervêm os interlocutores e a sua enciclopédia de saberes, o espaço da enunciação e o tempo da enunciação.

Adam (1992), contestando as tipologias tradicionais e a homogeneidade que pressupõem nos textos, mostra que estes são heterogêneos e constituídos por sequências diferentes, agrupadas em cinco tipos prototípicos que se realizam de formas distintas em cada texto: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. O conto, género de texto mais frequente no nosso *corpus*, tem como sequência prototípica a sequência narrativa, formada por cinco proposições: situação inicial, nó (complicação), acção/avaliação, desenlace e situação final. O estudo destas sequências permitirá perceber as estruturas textuais, encarando os textos como objectos complexos.

Contrariamente à perspectiva que entende o “excerto” como EXTRACTO, FRAGMENTO, TRECHO (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa), consideramos que este é um novo texto, desde logo pelo processo de recontextualização a que é submetido (no espaço pedagógico-didáctico). Ganha importância o texto entendido como uma unidade de relações sequenciais e a textualização é suportada pelos mecanismos que permitem a progressão textual e a produção de sentido que reforça a criação de um novo universo discursivo.

2 Delimitação e descrição do *corpus*

O nosso *corpus* é constituído por 34 textos/excertos retirados dos seguintes manuais escolares do 4.º ano de escolaridade¹:

PEREIRA, C. et al. *Pasta Mágica*: língua portuguesa 4º ano. Porto: Areal, 2006. (Doravante *Pasta Mágica*)

ROCHA, A. et al. *Amiguinhos*: língua portuguesa 4º ano. Lisboa: Texto, 2006. (Doravante *Amiguinhos*)

SILVA, C. V.; MONTEIRO, M. L. *Júnior*: língua portuguesa 4º ano. Lisboa: Texto, 2006. (Doravante *Júnior*)

Escolhemos os manuais escolares de Português para a selecção do nosso *corpus*, por entendermos que são um material de larga utilização por parte dos elementos que constituem a comunidade educativa e optamos pelos manuais do 4.º ano de escolaridade por dois motivos: em primeiro lugar, porque é neste nível que os textos têm maior dimensão; em segundo lugar, porque este ano de escolaridade representa o fim do primeiro ciclo da escolaridade obrigatória em Portugal e a transição para uma nova etapa no percurso escolar dos estudantes².

3 Os manuais escolares

Não consideramos os manuais um material indispensável, mas sim um entre outros. No entanto, concordamos com Sousa (1999a, p. 508) quando refere que, “em contexto escolar, a prática pedagógica é essencialmente regulada por um objecto de estatuto ‘privilegiado’: o manual escolar”.

¹ Estes manuais foram utilizados, diariamente, por um universo de 1434 alunos do 4.º ano de escolaridade no ano letivo 2006/2007. Uma vez que, desde então, ainda não voltaram a ser escolhidos novos manuais de Língua Portuguesa para o 4.º ano de escolaridade, estes continuam a ser utilizados até ao presente ano letivo 2010/2011, inclusive, nas referidas escolas.

² É de opinião geral que o manual não deve ser o único, nem o principal material pedagógico utilizado na sala de aula. “De facto, os manuais escolares não passam de instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, que professores e alunos podem e devem usar com critério e, se necessário, com distanciamento crítico” (RAMOS, 2009, p. 339). No entanto, como Morgado (2004, p. 38), consideramos que “os manuais contêm, essencialmente, a informação de que os alunos necessitam para satisfazerem os requisitos mínimos exigidos e serem aprovados numa dada disciplina”.

Mais do que qualquer outro profissional, todo professor, ao longo da sua carreira, muito ouviu falar e debater sobre os manuais escolares. Uns consideram-nos imprescindíveis, outros consideram-nos supérfluos: há, ainda, os que gostariam de os banir de vez e os restantes não os adoram nem os desprezam, mas utilizam-nos com conta, peso e medida, atendendo às necessidades pedagógicas dos Projectos da Escola em que leccionam e às dos seus alunos. Seja qual for a posição que os profissionais da educação assumam perante os manuais escolares, estes continuam a ser os materiais pedagógicos mais utilizados diariamente na esmagadora maioria das escolas portuguesas.

Mas, este não é um debate apenas ao nível de Portugal. Apple (2002, p. 65), que muito se tem debruçado sobre o assunto, refere que, “quer se queira, quer não, na maioria das escolas americanas, não se define o currículo por disciplinas nem por programas sugeridos, mas sim através de um determinado artefacto – o manual standardizado.”

Na verdade, quer o professor pretenda ou não trabalhar com os manuais, goste ou não daqueles que foram escolhidos para a sua escola, vê-se “obrigado” a trabalhar com eles e a dar-lhes importância. Como afirma Brito (199, p. 141), “a adopção do manual não é tarefa fácil, nem pacífica para os professores, entre os quais nem sempre há consenso, e operam-se cedências em torno do ‘controverso-eleito’.”

Por tudo o que atrás se disse, fica clara a importância que atribuímos aos textos presentes nos manuais de português, uma vez que são aqueles com os quais os alunos mais contactarão no decorrer da sua escolaridade. Em suma, “directa ou indirectamente, os manuais escolares determinam muito do que se passa no interior de cada sala de aula” (MORGADO, 2004, p. 45) e o que se passa junto das famílias, no pouco tempo que os pais e/ou encarregados de educação passam junto das crianças, acompanhando os seus progressos educativos, quer seja através dos trabalhos de casa ou outro tipo de actividade educativa.

Sobre a seleção de textos presentes nos manuais, consideramos que ela não pode ser vista de forma isolada, “por meio dela apresentam-se a alunos e professores não só modelos de linguagem como também

modelos de mundo” (SOUSA, 1999b, p. 498). Como a autora, pensamos que “o uso dos textos em contexto pedagógico potencia a sua função pedagógica original. O facto de ter sido seleccionado para o manual confere-lhe o estatuto e o poder de um exemplo” (p. 500). Desta forma, só poderemos entender os textos presentes nos manuais como sendo textos transformados.

4 A (re)construção dos textos/excertos

Confirmamos e desenvolvemos as conclusões já apontadas por Sousa (1999b), que dá conta de alguns mecanismos que considera como meios de recontextualização. Essas transformações, motivadas pela recontextualização e retextualização do excerto no manual, dão origem a novos textos, que não deixam, no entanto, de reenviar ao texto-origem. Por essa razão, os referimos como textos/excertos.

Seguidamente, daremos conta das alterações sofridas pelos textos/excertos em relação aos textos originais. Importa referir que nenhuma das alterações estudadas por nós se encontra assinalada nos manuais em estudo. Embora os manuais contenham textos com a indicação de serem adaptados ou com supressões, apenas seleccionámos os textos que não continham essas indicações.

Passaremos a analisar os textos/excertos, atendendo à sua localização dentro do texto-origem. Procuraremos encontrar as marcas linguísticas que mostram que o “recorte” de um excerto, quer ele sofra alterações posteriores quer não, em relação ao texto original, é, só por si, promotor de recontextualização e retextualização.

4.1 Recontextualização

Ao retirarmos um excerto de um texto mais extenso, colocando-o num outro lugar, num outro contexto, estamos a recontextualizá-lo. Assim, quando um excerto de um determinado texto é inserido num manual escolar, ele passa a fazer parte de uma outra situação enunciativa, logo, passa a pertencer ao domínio de um outro contexto,

um contexto pedagógico-didático. O suporte do texto/excerto é alterado (pela inclusão no manual) e, por isso, passa a estar integrado num novo género. Não deixa de pertencer ao género que lhe deu origem (literário, por exemplo), mas passa a fazer parte, também, do género didático. Por outro lado, selecciona um novo destinatário, criado pela inserção do texto/excerto num manual escolar. Enquanto um conto infantil (por exemplo) é destinado a um vasto e heterogéneo público, o texto de um manual escolar destina-se a um público muito mais restrito e específico, o público em idade escolar (mais precisamente, de determinado ano de escolaridade). Desta forma, tanto o público-alvo, como o suporte do texto são alterados, abrindo caminhos para novas leituras, novas interpretações. São vários os elementos do contexto que sofrem alterações nesta mudança: altera-se o espaço interlocutivo, os interlocutores, o género. Afinal, “ler e escrever na aula/escola, em determinadas situações, produz e induz um conceito diferente de ler e escrever em outras situações sociais” (PEREIRA, 2008, p. 8).

Ao ser criado um novo contexto, o texto/excerto será entendido pelo leitor por um outro prisma, a sua leitura não será a mesma que seria se a criança se deparasse com o texto original. Na sua função de livro de leitura, o manual de português apresenta “os textos que em contexto pedagógico se reconhecem como válidos e (...), através das actividades que propõe, formas de atenção particulares” (SOUSA, 1999b, p. 495). Desta forma, numa primeira análise, podemos dizer que o texto/excerto é “transformado” num outro texto, ou seja, é recontextualizado. O texto deixa de fazer parte de uma obra mais longa e passa a constituir, só por si, uma nova unidade configuracional. Ao fazer parte de um manual, passa a pertencer ao género didático que possui objectivos muito próprios que diferem, em larga medida, dos objectivos da obra que lhe deu origem.

Do mesmo modo, a instância de locução é alterada. A par do locutor que escreveu o texto, passa a coexistir o locutor que concebeu o manual, que é responsável por sua organização, disposição gráfica, escolha de determinados textos em detrimento de outros, escolha das actividades propostas etc. O texto passa a ser um “enunciado” encaixado num outro

“enunciado” – o do manual escolar –, num processo que se aproxima do discurso relatado, uma vez que é enunciação dentro de enunciação.

4. 2 Os elementos paratextuais

Na construção do sentido do texto/excerto, as ilustrações assumem especial importância, uma vez que são um dos meios de contextualizar. Muitas vezes, são as ilustrações que primeiro prendem a atenção dos alunos e não é raro acontecer que o tema do texto seja entendido após a observação da ilustração, antes mesmo da leitura do texto. As ilustrações criam expectativas a confirmar no texto e também direccionam a leitura. Embora as ilustrações não constituam o nosso objecto de estudo, consideramos que todos os elementos paratextuais são importantes para a construção do sentido de um texto. Assim, apresentaremos um exemplo de como esses elementos paratextuais ajudam a construir o sentido do texto. Afinal, as ilustrações são também uma forma importante de recontextualização e, portanto, de retextualização.

No manual *Júnior*, p. 56, encontramos uma ilustração utilizada para caracterizar a personagem “Pedro Raposo”, que difere muito da ilustração que acompanha o texto original. Enquanto no texto original o “Pedro Raposo” é apresentado na ilustração como sendo uma raposa (indicado até pelo nome), no manual a ilustração sugere que ele seja uma criança, estratégia de aproximação ao público destinatário. Embora “Raposo” possa sugerir «raposas», a verdade é que também pode ser considerado nome de pessoa, pelo que a estratégia foi bem conseguida. Na verdade, verifica-se que a leitura do texto/excerto refere a personagem como tratando-se de um ser humano: «Pedro Raposo vai tirando fotografias e vai apreciando a paisagem» (linha 2).

4. 3. Estatuto e funções do título

Vigner (1980) refere que os títulos, mesmo sendo textos de pequena dimensão, permitem numerosas manipulações sintáticas que

originam numerosos efeitos semânticos e considera o título um «micro-texto», de forma e dimensão variáveis. O título possui uma relação de dependência/independência com o texto e, como refere Silva (1999), pode ser considerado um texto, em todos os níveis de textualidade, caracterizado por uma certa autonomia e dependência em relação ao texto que anuncia.

O título, ao encabeçar o texto (em lugar de destaque), atrai a atenção do leitor, tornando-se no primeiro promotor do processo de comunicação entre locutor e alocutário. Por isso, pode funcionar como um estímulo ou um desincentivo à leitura do texto que o segue. O título remete o leitor para uma leitura no domínio de determinado tipo de texto, o que vai levar a uma “contextualização” do próprio texto. Por exemplo, um título como *O Circo da Lua* não pode deixar de remeter o leitor para o mundo do imaginário, do “Era uma vez”, no qual se inscrevem os textos literários.

O título aparece com uma mancha gráfica de maior destaque, quer pela sua forma gráfica, quer pelo seu tamanho, quer pelo espaço físico que o separa do resto do texto com o objetivo de lhe conferir maior realce.

É de salientar que apenas sete títulos dos 31 que constituem as obras de origem se mantêm inalterados. Este aspecto é de extrema importância, na medida em que a alteração ou omissão do título original funciona como meio facilitador da recontextualização e retextualização, uma vez que o título é o elemento que mais atrai a atenção do leitor. Como argumenta Peñalver-Vicea (2001, p. 797), “le titre se présente comme la phrase-clé d’une histoire que nous ne connaissons pas encore”. Desta forma, o título leva o leitor a fazer um apelo aos seus conhecimentos acumulados, às suas experiências com o mundo, nomeadamente com outros textos/discursos (interdiscursividade) e a estabelecer relações cognitivas que lhe permitam inferir o que o espera na leitura que se seguirá ao título.

A ausência de título no texto/excerto deixa livre o caminho para uma interpretação mais pessoal, e mais incerta também, por parte do

alocutário, porque o título é, como diz Van Dijk (2005), um guia na procura do tema do texto. Por isso, a ausência de título é, de algum modo, um motivo de “incerteza” para a expectativa do alocutário. O título é o “cartão de identidade” dos textos e tem a função não só de apresentar o texto (quanto ao género e/ou conteúdo), mas também de condicionar e direccionar a leitura segundo determinada perspectiva.

Na nossa análise, encontramos títulos que se mantêm iguais ao original, outros que se apresentam diferentes (estes últimos constituem a maioria) e textos/excertos que se apresentam sem título. De seguida, daremos um exemplo de um título que foi alterado em relação ao original.

O título *Madeira, Arquipélago Luso* (manual *Júnior*, p. 14) foi alterado em relação ao subtítulo original (*A Colonização da Madeira*). O título escolhido só de forma secundária se atualiza no texto. Embora o lexema “arquipélago” justifique a presença no texto/excerto de “as ilhas”, o título cria expectativas que não se concretizam. Este aponta para uma descrição das ilhas da Madeira e Porto Santo e o leitor encontra um texto sobre a colonização dessas ilhas, introduzida logo nas primeiras linhas do texto apresentado pelo manual:

“Sendo as ilhas desertas (...) resolveu que o melhor era povoá-las” (linhas 1-3).

Uma das razões que podem justificar esta tomada de posição das autoras do manual reside no fato de ser possível a intenção de introduzir a noção de «arquipélago» e «luso», uma vez que os textos do livro de Português estão muito ligados aos assuntos abordados pelo livro de Estudo do Meio.

A titulação de cada texto é um ato fundamental para a criação da unidade textual, mas é, também, uma atividade nem sempre conseguida. A decisão de manter o título original pode ser uma condição promotora de incompreensão textual. Quando tal ocorre (como em *O Circo da Lua*, manual *Amiguinhos*, p. 70), o título torna-se fator de incoerência ou gerador de expectativas não inteiramente cumpridas.

O título *O Circo da Lua* não tem “continuidade” no corpo do texto/excerto. É que as referências ao circo não aparecem no texto/excerto, só aparecem na narrativa original (*O Circo da Lua*):

- “e foi assim que nasceram os palhaços” (p. 20);
- “e foi assim que nasceram os acrobatas” (p. 23);
- “e foi assim que nasceram os trapezistas” (p. 24);
- “e nasceu o equilibrista” (p. 27);
- “e foi assim que nasceu o ilusionista” (p. 28);
- “e foi assim que nasceram os malabaristas” (p. 35);
- “e foi assim que nasceu o circo” (p. 43).

Ou seja, este título aponta para pistas de interpretação que não se concretizam. Assim, torna-se fator de incoerência, uma vez que o leitor-utilizador do manual não encontra no texto nenhuma referência ao circo.

4. 4 Os excertos como “outros” textos

Para a análise dos textos/excertos, teremos em consideração os marcadores linguísticos que os tornam (in)dependentes dos textos-origem. Essa independência e autonomia nem sempre são conseguidas com o mesmo grau de sucesso. Organizaremos os textos/excertos segundo as características que os atravessam de forma transversal, embora tenhamos consciência que essa divisão não poderá ser considerada exclusiva, nem estanque.

Desta forma, a análise encontra-se organizada nos seguintes subcapítulos: Textos/excertos assumidos como incompletos; Textos/excertos com estrutura textual incompleta; Textos/excertos com estrutura textual completa geradores de novos sentidos e Outros casos.

4. 4. 1 Textos/excertos assumidos como incompletos

Todos os textos/excertos mostram, de forma muito clara, a construção de novos sentidos, a partir de mecanismos linguísticos e

textuais diversos. De seguida, daremos como exemplo um dos textos que se assumem como incompletos pela utilização de reticências. O texto, *A Carta do Nicolau* (manual *Júnior*, p. 110), possui no título a presença do nome próprio que promove uma aproximação entre locutor e alocutário, enquanto pressupõe a partilha de conhecimentos relativamente à identidade do “Nicolau”. No entanto, no texto/excerto apenas é possível identificá-lo como o amigo de Pedro. No texto-origem, o “Nicolau” é apresentado ao leitor nas primeiras páginas do texto e acompanha toda a narrativa como o amigo mais próximo de Pedro, a personagem a quem a carta é dirigida.

Para reforçar a coesão e a coerência, as autoras do manual colocaram o texto/excerto com uma mancha gráfica imitando a escrita manual, numa evidente aproximação à criança/leitora e ao tipo de texto – o género epistolar. Assim, o texto/excerto apresenta uma sequência de um texto dialogado, onde encaixa uma carta, com sequências de abertura e fechamento próprias do género epistolar: há uma saudação inicial, dirigida a um receptor identificado, e um fechamento de despedida, com identificação do emissor. O texto/excerto inicia-se em discurso directo:

“Pedro, tens aqui uma carta! – avisou minha irmã Rosália” (linha 1).

Este segmento identifica o destinatário da carta com o narrador. Ao mesmo tempo, reforça a identificação do tipo de texto que se segue. A recontextualização operada no texto/excerto ajuda a modificar o universo discursivo e reduz o conhecimento a dois amigos: Pedro e Nicolau. Ainda assim, o leitor fica sem saber se Pedro é um adulto ou uma criança, uma vez que essa informação só é fornecida, de forma mais ou menos explícita, no texto original, antes desta sequência textual:

“Só depois do jantar é que começo a fazer os deveres” (p. 16);
“(…) senti-me o mais infeliz de todos os rapazes do mundo” (p. 26);
“Lá vai o rapaz com a ciência às costas” (p. 35);
“Tenho o sexto ano de escolaridade” (p. 92).

Após o discurso directo que dá início ao texto/excerto, as autoras omitiram uma seção do texto original. Para assinalarem a supressão de texto, introduzem “(...)”, esquecendo-se de mencionar a supressão na indicação bibliográfica que consta do fim da página do manual. No entanto, o facto de assinalarem a ausência de texto significa que assumem esta produção textual como incompleta e convocam um texto completo, o texto-origem, de que este é apenas “uma parte”. Quanto ao texto suprimido, nele encontramos referência ao suporte onde o Nicolau escreveu a carta:

“E fiquei surpreendido ao ver, dentro do envelope, guardanapos de papel escritos de ponta a ponta” (p. 109).

Esta informação volta a ser atualizada no texto/excerto, contribuindo para a criação de uma unidade textual:

“Deves estar admirado por eu mandar estes guardanapos, mas eu não tinha outro papel à mão” (linhas 7 e 8);
“Mando-te todos os guardanapos que escrevi” (linhas 11 e 12).

Um outro fato importante é a ocorrência da expressão:

“Mando-te todos os guardanapos que escrevi, e acho que vais entender como tem sido a minha vida fora do Pragal” (linhas 11-13).

Esta afirmação amplia o sentido do texto e torna-o coerente. O saber enciclopédico do leitor preenche as lacunas deixadas pela falta de informação. Já no início da carta se faz referência a “estes guardanapos” e, no final, não se encontra texto que justifique mais do que um guardanapo. Por outro lado, não aparece a referência à vida do Nicolau no ou fora do Pragal. É que esses dados só aparecem no texto original, em que o Nicolau conta como decorrem os seus dias, utilizando, para isso, vários guardanapos de papel que tem à mão no café para onde fora trabalhar em “Vila Nova de Gaia” (p. 104), longe da aldeia onde os dois moravam – o Pragal:

“Apesar de vivermos num terceiro andar, da rua vinha o barulho constante dos carros e autocarros, que passavam, paravam, chiavam, voltavam a arrancar, e das motorizadas sem cano de escape, enfim, uma zoeirada tremenda!” (p. 111);
 “Vi o rio Douro e gente e trânsito que nunca mais acabava” (p. 114);
 “Tens aqui trabalhinho para muitos dias! – disse o meu patrão. Eu nem queria acreditar! À minha frente estava uma pilha de garrafas amontoadas a esmo.”
 - Lava-as muito bem, as partidas ou com defeito põem-nas para o lado, e vê lá se te despachas!” (pp. 120-121);
 “Espero que as garrafas fiquem todas lavadas para a semana. Depois não sei o que me espera. Oxalá não seja ter de lavar mais garrafas noutra sítio qualquer...” (p. 122);
 “Às vezes, fico assim meio esquisito. Acho que se visse uma cabra ou uma ovelha, a tristeza desaparecia” (idem).

Faremos, ainda, nova referência à expressão utilizada na abertura da carta “Alecrim aos molhos”. A ambiguidade desta referência (que convoca uma cantiga popular: “Alecrim, Alecrim aos molhos”), não pode ser desfeita. O texto-origem permite uma interpretação mais alargada e mais rica. Pedro, a personagem principal, tem como apelido “Alecrim”:

“Pedro Alecrim, o meu nome» (p. 33);
 “Sou eu, o Pedro Alecrim» (p. 41).

A expressão «Alecrim aos molhos» refere-se a uma brincadeira que o Nicolau gostava de fazer com o amigo e que este detestava:

“(...) ó Alecrim aos molhos” (p. 34);
 “Alecrim, alecrim aos molhos” (p. 43);
 “Hás-de ser sempre o mesmo Alecrim aos molhos” (p. 103)
 “Detesto que me chamem Alecrim aos molhos” (p. 34).

Do mesmo tipo de brincadeira surge a pergunta presente na carta:

“É verdade que já estás mais crescido?” (p. 110).

Esta pergunta pressupõe referências anteriores a esta questão (a expressão “é verdade que...” aponta para a configuração de algo já enunciado anteriormente) e reenvia para uma situação anterior, apresentada no texto original. Também esta é uma forma constante de Nicolau arreliar o amigo, pois sabe que ele detesta que lhe lembrem que é pequeno:

“(...) vim ver se já tinhas crescido mais um bocadinho” (p. 104);
“Já estou farto de saber que sou pequeno, mas também não é preciso estarem sempre a dizer essa verdade, infelizmente” (idem).

Finalmente, atente-se na sequência de encerramento, que utiliza uma fórmula de despedida informal:

“Adeusinho e boas festas” (linha 17).

Esta ganha, no texto-origem, outra dimensão, na medida em que, também ela, é uma atualização da informação contida antes da chegada a este ponto da narrativa:

“Adeusinho e boas festas, era o que sempre dizia o Luís quando saía do autocarro” (p. 107).

Logo, a utilização desta forma de despedida tem um valor sentimental, com sabor a saudade, que a criança/leitora não perceberá. Se atendermos à enciclopédia de saberes de uma criança em idade escolar, facilmente perceberemos a que época do ano ela ligaria à expressão “boas festas”, ou seja, ao Natal, embora já tenha ficado explicado o seu significado. Desta forma, está criado um contexto completamente diferente, que enforma toda a enunciação, possibilitando a criação de novos sentidos, ou seja, de um novo texto. Este encontra-se repleto de expressões que não encontram explicação no cotexto e, por isso, são interpretadas em função da enciclopédia de saberes do leitor.

4. 4. 2 Textos/excertos com estrutura textual incompleta

Embora nem sempre sejam utilizadas as reticências para marcar a incompletude dos textos, a muitos deles falta (pelo menos) uma parte do esquema proposto por Adam (1992) para os textos narrativos, o que os transforma em narrativas incompletas, quando não em meras sequências descritivas. Daremos, de seguida, um exemplo dessa incompletude.

O texto *À Procura da Menina do Mar* (manual *Pasta Mágica*, p. 158) foi retirado quase do final da narrativa original. No texto/excerto não é identificada a Menina do Mar, pois a sua apresentação não é contemplada:

“A menina que devia medir um palmo de altura” (p. 11),

“Eu sou uma menina do mar. Chamo-me menina do mar e não tenho outro nome. Não sei onde nasci. Um dia uma gaivota trouxe-me para esta praia” (p. 18).

Quanto à “gaivota”, a sua apresentação também não é feita:

“E enquanto assim estava viu uma gaivota que vinha do mar alto com uma coisa no bico” (p. 37),

“Venho da parte da Menina do Mar – disse a gaivota. Ela manda-te dizer que já sabe o que é a saudade. E pediu-me para te perguntar se queres ir ter com ela ao fundo do mar” (p. 38).

A primeira frase do texto/excerto “ali no mar – disse a gaivota – está um golfinho à tua espera para te ensinar o caminho” só é percebida porque o tema é antecipado pelo título. De outra forma, o leitor só no final do texto/excerto desvendaria o “mistério”.

No texto/excerto fica patente a estranheza em relação ao facto de o rapaz cruzar o mar agarrado ao golfinho:

“E os marinheiros gritavam de espanto quando viam um rapaz agarrado à cauda dum golfinho” (linhas 14-16),

Contudo, não parece causar estranheza o facto de o rapaz poder mergulhar até o fundo do mar:

“Mas eles mergulhavam e desciam ao fundo do mar para não serem pescados” (linhas 16 e 17).

Na verdade, este fato tem explicação no texto original. É que a gaiivota trouxe um frasco contendo uma poção mágica que tornava o rapaz capaz de viver no mar:

“o frasco que te dei tem dentro suco de anémonas e suco de plantas mágicas. Se beberes agora este filtro passarás a ser como a Menina do Mar. Poderás viver dentro da água como os peixes e fora da água como os homens” (p. 38).

Quanto ao fim do texto/excerto, este termina sem que o rapaz se despeça e agradeça ao golfinho a ajuda. Este fato desvaloriza o ato de cortesia presente no texto-origem e, no entanto, os manuais também devem ser meios de transmissão de civismo:

“Adeus, adeus, golfinho. Obrigado, obrigado” (p. 41).

Afinal, os discursos possuem uma orientação “causativa ou factitiva”, como nos diz Fonseca (1992, p. 239), e colaboram na instauração de modelos de comportamento socialmente adequados:

é inequivocamente por força desta orientação causativa ou factitiva que os discursos contêm que eles se constituem em agentes indutores de valores e atitudes, em agentes inculcadores de representações ou modelos do real, logo, em agentes reguladores de condutas e práticas individuais e sociais.

O texto/excerto, incompleto quanto à estrutura, termina de forma abrupta sem que o leitor tenha conhecimento do encontro entre o rapaz e a Menina do Mar, pois o registo desse encontro só se encontra no texto original:

«O rapaz entrou na gruta e espreitou. A Menina, o polvo, o caranguejo e o peixe estavam a brincar com conchinhas» (p. 41);
 «Todos se abraçaram, todos riram, todos gritaram. A Menina do Mar dançava, batia palmas e ria com gargalhadas claras como a água» (p. 42).

Com tudo o que ficou registado, percebe-se o processo de retextualização, embora incompleto, que se operou neste texto/excerto. Outra coisa não seria de esperar. Uma vez que se trata de uma parte do texto do (quase) final da história original, seria de crer que muito do que tinha sido dito anteriormente haveria de ser retomado no texto presente no manual.

4. 4. 3 A criação de novos sentidos: o mundo discursivo dos textos/excertos

O texto *Na Barra de Aveiro* (manual *Amiguinhos*, p. 90), sendo um excerto retirado do meio da história, apresenta graves problemas relativamente à textura transfrásica, uma vez que possui relações coesivas que não são consideradas. Depois do título, a única referência que aparece ao local onde se desenrola a ação é feita pelos deícticos «isto» e «dali» que retomam a informação do título de que a história se passa em Aveiro.

A necessidade de anular a relação entre o texto/excerto e o texto-origem é evidente. Logo no segundo parágrafo, o texto-origem faz referência a um “trompetista”:

“(…) disse um dos trompetistas da banda” (p. 73),
 “O trompetista, que era dali, prontificou-se logo a explicar, todo contente.” (p. 74)

No texto do manual, esta é substituída pela referência a «o rapaz», provavelmente para facilitar a compreensão do texto. É claro que a introdução do referente «o rapaz» exige menos explicações do

que «o trompetista», pois «rapaz» é um nome mais abrangente (mais genérico). Verifica-se, assim, a necessidade de suprimir a designação «trompetista», que não é explicada no cotexto de texto/excerto. No entanto, esta opção causa problemas de coesão textual, cuja resolução não é assegurada. Tanto no texto original como no excerto, o nome é antecedido pelo artigo definido, que faz referência a um elemento discursivo já apresentado anteriormente e, portanto, objecto do universo textual, embora no texto/excerto tal ambiguidade não seja resolvida.

Destaca-se, ainda, a alteração gráfica da palavra “barra” (linha 5), substituindo a primeira letra por letra minúscula (“Barra”, p. 74)), no texto original. Deixa de ser a Barra com identidade própria e passa a ser uma barra. Daí a necessidade de, pelo título, a localizar em Aveiro.

Na sequência do mesmo parágrafo, decidem terminá-lo com ponto (no excerto) em vez de reticências (no original). Além disso, verifica-se uma alteração no tempo verbal utilizado:

“- (...) E não foi sempre aqui.

- O quê?

- Sim, com as marés e as tempestades vieram areias e cascalhos e a barra ficou fechada.” (linhas 6 e 9)

“- (...) E não foi sempre aqui...”

- O quê?

- Sim, com as marés e as tempestades vieram areias e cascalhos e a barra foi fechando...” (p. 74). (sublinhado nosso em ambos os casos)

A opção eliminou o *suspense* e a interrupção do diálogo, alterou uma parte importante do significado e a marca da oralidade – a interrupção do locutor – conferindo ao discurso um aspecto mais formal, retirando-lhe a vivacidade característica da oralidade.

Reparemos, ainda, que a expressão «foi fechando» foi substituída por “ficou fechada”. Trata-se de uma alteração de sentido ao nível do aspecto verbal, sem justificação ao nível das relações entre as unidades textuais. Esta estratégia permite dar o assunto por concluído,

retirando-lhe a ideia de continuidade temporal dada pela utilização do gerúndio. Esta continuidade temporal é retomada no texto original pelas expressões:

“A população de Aveiro diminuiu imenso durante o período em que a Barra esteve fechada (...). Foi em 1756. Há mais de duzentos anos...” “Durante muitos anos houve discussões” (p. 75).

A partir da frase «A ria ficou transformada numa espécie de pântano» (linhas 11 e 12), todo o texto foi alterado, apresentando um resumo extremamente simplificado do texto-origem. Quase duas páginas de texto original, que não transcrevemos por ser demasiado extenso, foram resumidas nos últimos três parágrafos do texto/excerto. Através desta opção pelo resumo, se é verdade que se poupa espaço no manual, também é verdade que se transformam, completamente, os textos/excertos.

4. 4. 4 Alterações gráficas e lexicais

No decorrer das análises anteriores verificámos a existência de alterações ao nível gráfico, lexical, da pontuação, dos parágrafos, etc., comparando os excertos dos manuais com os textos originais. Estas alterações são visíveis em grande parte dos textos/excertos analisados e verificam-se através da alteração, supressão ou adição de elementos reguladores do texto. Verifica-se que algumas dessas transformações serviram, essencialmente, para encurtar e simplificar o texto e para corrigir expressões consideradas incorrectas. Outras parecem-nos gralhas ou apenas uma interpretação abusiva do que é a norma. Todas estas modificações, produzidas através do texto/excerto, tiveram o efeito de criar um texto mais curto, sem dúvida, mas também, e como não podia deixar de ser, diferente. Muitos pormenores discursivos desapareceram, muito conteúdo de nível informativo ficou escondido. Sublinhamos que muitas destas substituições são “gratuitas”, na medida em que não “melhoram” o texto/excerto e, muitas vezes, dão origem à criação de um texto com vocabulário muito limitado, promovendo, assim,

uma restrição vocabular, e não a um alargamento de horizontes, como seria esperado. De seguida, daremos conta de algumas dessas alterações através de um exemplo.

O texto *Superstição...* (manual *Pasta Mágica*, p. 102) sofreu várias alterações em comparação com o original. Na frase seguinte, a vírgula encontra-se ausente:

“Antes de o saber, nem pensava nisso” (p. 112)

“Antes de o saber nem pensava nisso” (linhas 12 e 13) (sublinhados nossos).

O mesmo aconteceu com a seguinte sequência, para além de lhe serem alteradas algumas das palavras:

“(…) lá tornava a pisar outra linha de separação das pedras, e lá tinha de voltar três pedras atrás” (p. 114).

“(…) lá voltava a pisar a linha de separação das pedras e lá tinha de voltar três pedras atrás” (linhas 21 e 22) (sublinhados nossos).

Verifica-se, ainda, a alteração da expressão que se segue:

“(…) mas eu não achava graça nenhuma a andar sempre a direito” (p. 112-113)

“(…) mas eu não achava graça nenhuma andar sempre a direito” (linha 15) (sublinhados nossos).

5 Conclusão

Tendo presente que a Análise do Discurso põe em relevo a relação texto/contexto, analisámos os processos de recontextualização e retextualização verificados nos excertos que constituem os manuais escolares de Português e procurámos perceber de que forma os excertos constroem uma nova unidade textual e se tornam (in)dependentes em relação ao texto-origem.

Tendo sempre presente que os textos são unidades complexas, configuracionais, analisámos 34 textos/excertos em prosa do tipo narrativo e/ou descritivo, inseridos em 3 manuais escolares do 4.º ano de escolaridade. No presente trabalho, apenas demos conta de alguns dos resultados obtidos através dessa análise.

A maior parte dos excertos dos manuais escolares de Português são retirados de obras literárias infanto-juvenis. Estas apresentam, normalmente (e por definição), uma dimensão tríplice: estética, lúdica e pedagógica. Visto que as condições de uso interferem na configuração do objeto, destas dimensões, enquanto “livro”, sobressai sobretudo a estética (e lúdica), na maioria dos casos. Contudo, na transposição para o uso escolar, verifica-se um desvio configuracional e tende a sobressair a dimensão pedagógica, pelo novo uso/novas leituras operadas. O objeto altera-se porque o olhar sobre ele é diferente e o alocutário deixa de ser o público infantil em geral, passando a ser um público infantil em determinada idade e em determinado espaço: o da sala de aula.

Embora o texto/excerto não deixe de estar ligado ao texto-origem (até porque o nome do autor aparece, quase sempre, na página do manual, em rodapé), é para o leitor um novo texto, dotado de características próprias, mesmo ao nível da estrutura textual. São vários os mecanismos linguísticos e discursivos a serviço dessa retextualização, sendo uma das primeiras estratégias a alteração do título original. A decisão de alterar o título original prende-se com a necessidade de apontar um sentido básico para o texto/excerto.

Quanto ao corpo do texto/excerto, dos 34 excertos em estudo, apenas 4 não sofreram qualquer tipo de alteração em relação ao texto-origem (11,7%) e muitos dos textos/excertos apresentam vários tipos de alterações (22 textos). As alterações realizadas verificam-se ao nível da organização formal dos textos, ao nível do léxico e da estrutura sequencial e servem, essencialmente, para encurtar e simplificar o discurso. Esta, que parece ser uma política editorial, mostra-se como uma preocupação constante dos manuais: por um lado, fazer caber a maior quantidade de texto possível num menor espaço possível e, por outro lado, simplificar o vocabulário. Na construção dos manuais, a selecção dos textos obedece

a uma simplificação estrutural e lexical que “desvirtua” o texto e os seus sentidos.

Alguns dos textos presentes nos manuais de Português são, manifestamente, textos incompletos, verificando-se esta incompletude a vários níveis: uns apresentam-se com uma estrutura textual incompleta e defraudam as expectativas dos leitores; outros assumem-se como textos incompletos, através da utilização de reticências que substituem o texto em falta. A incompletude é, ainda, criada ao nível da sequencialização linguístico-textual, uma vez que alguns textos/excertos contêm referências que reenviam ao texto-origem: anáforas, conectores, dêiticos, expressões definidas, etc. Estes são mecanismos linguísticos que, assegurando a continuidade discursiva, trazem, pela não realização do nexos coesivo que mostram, alguma inconsistência ao texto/excerto. Ora, colocando em causa a continuidade textual, coloca-se em causa a unidade textual.

Desta forma, criam-se novos mundos discursivos através de vários mecanismos linguísticos: alteração e/ou redução das personagens, alteração dos espaços em que decorre a diegese, resumo de partes do texto-origem, diminuição da carga emotiva presente no texto-origem, etc. Se é verdade que estas alterações têm o poder de encurtar o texto/excerto, não é menos verdade que, não raras vezes, empobrecem o texto e chegam a provocar alteração quanto ao género e tipo de texto a que pertence o texto/excerto.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. **Les textes: types et prototypes**. Liège: Mardaga, 1992.
- APPLE, M. **Manuais escolares e trabalho docente: uma economia política de relações de classe e de género na educação**. Lisboa: Plátano, 2002.
- BRITO A. P. A Problemática da adopção dos manuais escolares: critérios e reflexões. In: CASTRO, R. V. et al. (Org.). **Manuais escolares: estatuto, funções, história**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999. p. 139-148.

COUTINHO, M. A. De que falamos quando falamos de textos. In: MATEUS, M. H. M.; CORREIA, C. N. (Org.). **Saberes no tempo**: homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos. Lisboa: Colibri, 2002. p. 265- 270.

FONSECA, J. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna. In: FONSECA, J. **Linguística e texto/discurso**: teoria, descrição, aplicação. Lisboa: Ministério da Educação – ICALP/Nice: Universidade de Nice, 1992. p. 227-234. Edição original: 1987.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1990. Edição original: 1976.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso**: teoria e funcionamento. Rio de Janeiro: Uff, 2005.

MORGADO, J. C. **Manuais escolares**: contributo para uma análise. Porto: Porto, 2004.

PEÑALVER-VICEA, M. I. P. Les titres de films: une approche pragmatique. In: **SIMPÓSIO Internacional de Análise del Discurso, I**, 2001. Madri. Lengua, Discurso, Texto. Madrid: Universidad Complutense de Madrid/Paris: Université Paris XIII, 2001.

PEREIRA, L. A. **Escrever com as crianças**: como fazer bons leitores e escritores. Porto: Porto, 2008.

PEREIRA, C. et al. **Pasta mágica**: língua portuguesa 4º ano. Porto: Areal, 2006.

ROCHA, A. et al. **Amiguinhos**: língua portuguesa 4º ano. Lisboa: Texto, 2006.

RAMOS, R. **O discurso do ambiente na imprensa e na escola**: uma abordagem linguística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SILVA, C. V.; MONTEIRO, M. L. **Júnior**: língua portuguesa 4º ano. Lisboa: Texto, 2006.

SILVA, R. L. T. C. C. **Estudos linguísticos dos títulos de imprensa em Portugal**: a linguagem metafórica. Aveiro. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 1999.

SOUSA, M. E. S. A Formação de leitores: o contributo do manual escolar: um olhar através de um manual de língua portuguesa do 1º C.E.B. In: CASTRO, R. V. et al. (Org.). **Manuais escolares**: estatuto, funções,

história. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999a. p. 507-513.

SOUSA, M. L. D. Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português. In: CASTRO, R. V. et al. (Org). **Manuais escolares: estatuto, funções, história.** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999b. p. 495-505.

VAN DIJK, T. A. Análise crítica do discurso multidisciplinar: um apelo à diversidade. In: VAN DIJK, T. A. **Discurso, notícia e ideologia: estudos na análise crítica do discurso.** Porto: Campo das Letras/Universidade do Minho, 2005. p. 35-59. Edição original: 2001.

VIGNER, G. Une unité discursive restreinte: le titre. **Le français dans le Monde.** Paris, n. 156, p. 30-60, oct. 1980.

Recebido em fevereiro de 2011.

Aceito em abril de 2011.

SOBRE A AUTORA

TERESA DA CONCEIÇÃO MENDES DE CASTRO é mestre em Linguística pela Universidade do Minho. É doutoranda em Estudos da Criança, Especialidade Estudos da Língua Portuguesa. É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança. É professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi formadora do PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português). Foi colaboradora em aulas de licenciatura na Universidade do Minho. Foi membro da Comissão de Avaliação e Certificação de Manuais de Português do 1.º Ciclo. É autora de artigos publicados em revistas especializadas. Nos últimos anos tem desenvolvido investigação na área da Análise do Discurso, mais precisamente na análise de textos presentes em manuais escolares de Português. E-mail: tecastro@iol.pt