

KITS DE IDENTIDADE: DIS-POSIÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Maria de Lourdes Dionísio

Rui Vieira de Castro

Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação

Resumo

Este estudo assume que a versão do mundo veiculada pelos livros didáticos procura garantir ou reforçar a adesão dos seus leitores a um determinado sistema de crenças e valores que necessariamente se gera num quadro de relações intersubjectivas, instituindo o *outro* como termo dessa relação. Neste sentido, o seu objecto é a representação do *outro* que é diverso do leitor ideal do livro didático, o *outro* que habitou ou habita um espaço diverso daquele em que esse leitor se inscreve. Para o efeito foi seleccionado um *corpus* de livros didáticos correspondente a três momentos significativos de reconfiguração do currículo dos estudos pós-primários em Portugal: os finais dos anos trinta do século vinte, com a consolidação do Estado Novo no campo da educação; a transformação operada no final dos anos sessenta com a criação do ciclo preparatório do ensino secundário, que sinaliza transformações relevantes no sistema educativo; finalmente, o primeiro momento de significativa estabilização democrática, no início dos anos noventa do século passado. Operando-se sobre diferentes modos textuais – verbal e icónico, a análise é desenvolvida em dois momentos principais envolvendo (i) a tipificação do *outro* – quem é o *outro* que é representado; (ii) a qualificação que do *outro* é produzido – que disposições discursivas, designadamente ao nível da modalidade, são utilizadas para a produção da representação.

Palavras-chave: livros didáticos; leitura; ideologia

Abstract

This text presumes that the version of the world that the school textbooks convey seeks for guarantying or reinforcing the adherence of their readers to a certain system of beliefs and values that, necessarily, is generated within a frame of intersubjective relationships, constituting the *other* as the end of that relation. In this sense, its object is the representation of the *other* that is different from the ideal reader of the school book; the *other* that inhabited or inhabits a space different from the one of that ideal reader. With this aim, we selected a *corpus* of school textbooks that correspond to three meaningful moments of the curricular reconfiguration of the post-primary studies in Portugal: the late thirties of the twentieth century, with the cement of the *New State* (Estado Novo) in the field of Education; the creation of the Preparatory Cycle in the sixties, that signal relevant changes in the educational system; finally, the first moment of significative democratic stabilization in the beginning of the nineties of the last century. The analysis is conducted upon different textual modes – verbal and iconic, and it is developed in two main moments: (i) the typification of the *other* – who the represented *other* is; (ii) the produced characterization of the *other* – what discursive dispositions, namely modality, produce the particular representation.

Key Words: school textbooks; reading; ideology

1. Pontos de partida

No contexto português, os livros didáticos vêm se impondo, na última década, como objeto relevante da investigação educacional desenvolvida em Portugal. Estudos sobre a configuração de disciplinas escolares que os livros didáticos produzem (CASTRO, 1995; DIONÍSIO, 2000; PINTO, 2002), sobre as suas funções no trabalho pedagógico, sobre os processos da sua produção, circulação, adoção e uso (BENTO, 2000; VIEIRA, 2005), sobre o seu estatuto e funções numa perspectiva diacrónica (TORMENTA, 1999; CASTRO & MAGALHÃES, 2005; CLAUDINO, 2005; MAGALHÃES, 2006), sobre as representações do mundo disponibilizadas pelos livros didáticos (MARTELO, 1999; CARVALHO *et al.*, 1999) têm vindo a preencher este campo de trabalho cobrindo, de modo mais ou menos sistemático, as tradições consideradas em Johnsen (1993), da história à ideologia, do desenvolvimento ao uso.

Os livros didáticos possuem uma característica fundamental que é a de propor uma determinada versão do mundo; como assinalam Apple & Christian Smith (1991), eles significam “por meio do seu conteúdo e da sua forma, construções particulares da realidade, modos particulares de seleção e de organização do universo de conhecimento possível”¹ (APPLE & CHRISTIAN-SMITH, 1991, p. 3).

Ao recortarem o mundo, ao selecionarem, através deste recorte, versões de sujeitos, de histórias, de relações pessoais e sociais, seja por meio dos textos que disponibilizam, seja pelas instruções que propõem para a sua leitura, os livros didáticos são um fator relevante de produção de identidade, possibilitando a construção de um conjunto de posições (ideias e ideais) dos alunos (e também dos professores) sobre si, sobre o mundo e sobre a relação de si com o mundo.

Estas funções assumem particular importância nos ‘livros de leitura’, porquanto esses se apresentam como repositórios imediatos de mundos. Resultando de operações de seleção sobre o universo dos textos disponíveis, os textos tornados “legítimos” apresentam-se como a versão autorizada desses mundos. Essa versão pode, evidentemente, ser corroborada, expandida, restringida ou contraditada pelas instruções que, em alguns momentos históricos, aparecem nos livros didáticos como texto secundário.

Neste processo, o efeito do livro didático é necessariamente contingente, dadas as vozes, desde logo a do professor, que acompanham ou formatam a sua recontextualização

¹ No original: “...through their content *and* form – particular constructions of reality, particular ways of selecting and organizing that vast universe of possible knowledge”

pedagógica. Essa possibilidade não apaga, contudo, a sua função constituinte do universo de referência da comunicação pedagógica.

2. Questões de método

Bauman (2005) anota que "a idéia de 'identidade' nasce da crise do pertencimento". Seja na perspectiva da garantia do pertencimento, seja na da prevenção da crise, há disciplinas escolares e, nelas, dispositivos pedagógicos que, privilegiadamente, procuram garantir ou reforçar a adesão dos alunos e dos professores a sistemas de crenças e de valores, para o efeito encenando um quadro de relações intersubjetivas, em que o tipo de representação do *outro* é fundamental.

É esse quadro de possibilidades que nos propomos a explorar neste texto, argumentando que a disciplina de Português, através do livro didático, tem uma função ideológica essencial de produção de subjetividades. Para lá de se procurar identificar o *outro* que constitui o *eu*, importa-nos compreender os mecanismos discursivos que são colocados a serviço desse processo. Com esses objetivos, selecciona-se, como objeto, a representação do *outro* que habitou ou habita um espaço diverso daquele em que o leitor escolar se inscreve. Aquela representação pode constituir-se como fator de marcação de uma pertença restrita do leitor, pela acentuação da distinção, ou de uma pertença alargada, pela valorização positiva da diferença.

A análise é desenvolvida em dois momentos principais que envolvem (i) a tipificação do *outro* – quem é o *outro* que é representado e (ii) a qualificação que do *outro* é produzida – que disposições discursivas são utilizadas para a produção da representação.

Para o efeito, foi seleccionado um *corpus* de livros didáticos relativos a três momentos significativos de re-configuração do currículo dos estudos pós-primários em Portugal: o final dos anos quarenta do século vinte, com a consolidação do Estado Novo no campo da educação; o final dos anos sessenta daquele mesmo século, com a criação do ciclo preparatório do ensino secundário, que sinaliza transformações relevantes no sistema educativo; finalmente, o primeiro momento de reforma global e integrada do sistema educativo no Portugal democrático, no início dos anos noventa ainda do século passado. Seleccionámos três livros: *Livro de Leitura*, doravante **LL**, de José Pereira Tavares, livro único, aprovado oficialmente em 1950, para o 2º ano do ensino liceal, *Ler*, doravante **L**, de Matilde Rosa Araújo, José Baptista Martins, José Salvado Sampaio e Orlando Pinto Baptista,

aprovado para os anos letivos de 1970-1971 a 1974-1975, e *Outros Signos (OS)*, de Vera Saraiva Baptista e Elisa Costa Pinto, livro para o 8º ano da escolaridade, editado em 1993.

Os livros escolhidos correspondem, assim, a enquadramentos substancialmente distintos no que às políticas educativas e curriculares diz respeito e, em consequência, aos mandatos atribuídos à escola, às finalidades cometidas às disciplinas escolares da área curricular do Português e aos modelos dominantes no seu interior. Se, no caso de **LL**, o programa escolar de referência assume, como objetivos centrais, o desenvolvimento da “capacidade de [...] ler e falar com correcção a língua portuguesa” e da “expressão clara e correcta do [...] pensamento em forma escrita”, fá-lo num quadro em que se considera deverem os materiais linguísticos “proporcionar o conhecimento da terra portuguesa e dar notícia dos acontecimentos históricos que nos seus vários recantos se efectuaram”; a orientação não linguística que esse objetivo atualiza é reforçada pela atribuição de responsabilidades à disciplina de Português no desenvolvimento da compreensão da ligação entre “o sentimento nacional da grandeza da pátria” e a “tradição colonial”, bem como do “sentimento nacional e formação moral do aluno”. O segundo livro surge num enquadramento programático em que o desenvolvimento de capacidades e a aquisição de conhecimentos no domínio da linguagem aparece fortemente imbricada com objetivos relativos ao desenvolvimento de dimensões intelectuais, estéticas, morais e sociais; se aí encontramos enunciado o objetivo do “desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita”, bem como da “capacidade de compreensão e interpretação do que se lê, do que se ouve, do que se vê”, é também verdade que aí vigora a orientação para um “mais amplo conhecimento e integração na vida e no mundo”, num contexto em que a função de endoutrinamento se torna menos explícita. Enquadramento substancialmente distinto é aquele que produzem os programas em vigor a partir de 1991, já em plena consolidação do regime democrático; não tanto pela coexistência de objetivos relativos ao desenvolvimento da competência comunicativa e às dimensões pessoais e sociais dos indivíduos, mas pela efetiva vinculação dos primeiros a conhecimentos, capacidades e atitudes características dos usos da linguagem e, no caso dos segundos, pela emergência de princípios democráticos e universalizantes “de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação”.

A análise será conduzida individualizando os livros estudados, procurando-se, ao final, encontrar linhas de continuidade relativas à funcionalidade desses livros como lugares de disponibilização de *kits de identidade*, isto é, de “modos de estar e agir no mundo constituídos por palavras e comportamentos a que se recorre na socialização dentro de sistemas maiores de estar, agir e pensar para ser reconhecido num dado grupo...” (GEE, 1996, p. 127).

3. Textos e representações

3.1. O outro “exótico”

LL, pelos textos e autores que seleciona, bem como pelas formas de organização que adota, corporiza uma versão particular do objeto da disciplina, fortemente centrada em aspectos da história e da cultura portuguesas. Abre o livro um texto intitulado “A Nossa História”, de Albino Forjaz Sampaio, autor de obras de caráter nacionalista da primeira metade do século XX, o qual enuncia tacitamente um dos principais fios condutores da constituição do *corpus* textual: a afirmação de que “[C]ada nome que na História passa é um motivo de orgulho para o nosso coração”. A subsequente inventariação de nomes, e feitos que lhes são associados, dessa mesma história, garante enquadramento adequado aos inúmeros retratos e narrativas que preenchem uma parte significativa do livro. Este enquadramento, expresso no verso camoniano “Ditosa pátria que tais filhos tem”, expõe também uma lição transferível para o campo curricular: “erguer mais alto o coração onde pulsa docemente o orgulho de ser português”.

Este texto de abertura encontra-se, semanticamente, alinhado com os dois textos que encerram o livro: um discurso de Oliveira Salazar, a propósito da Batalha de Aljubarrota, onde o tópico “Pátria” assume particular relevo no quadro de uma leitura própria do processo histórico e de um particular sistema axiológico; e um texto do autor do livro didático, intitulado “Camões e o Amor da Pátria”, que se encerra com o verso “Esta é a ditosa pátria, minha amada”. Assim, são delimitadas as fronteiras dos textos ‘legítimos’ ou, pelo menos, de uma percentagem significativa deles e se rearticulam, semântica e teleologicamente, todos os textos selecionados.

A emergência do *outro*, tal como definido no âmbito deste estudo, tem lugar exclusivamente em textos que representam povos e costumes, sendo África o espaço privilegiado. Esses textos são enquadrados por um texto primeiro – “As Colónias Portuguesas”, de Ernesto Vasconcelos –, que presentifica Portugal como potência colonial, através da reafirmação de um conjunto de *topoi* característicos do discurso político-ideológico do Estado Novo: “Portugal, pequeno país pela extensão do seu território metropolitano, é grande pelo seu vasto território colonial”; “a importância manifesta de todas [as] colónias converte Portugal na terceira potência colonial”; “estas grandes colónias mostram o seu grande esforço para um ressurgimento breve, e, pelo alto valor e grande importância, sobrepujam a muitas outras colónias estrangeiras” (p. 96-98).

Enquadrados tematicamente por esse texto, encontra-se um conjunto de textos que materializam dois gêneros principais: narrativas, avultando autores do século XX, exclusivamente portugueses, e textos de natureza enciclopédica. A representação do *outro* surge em três modalidades principais, resultantes de formas diferenciadas de articulação dos sujeitos e dos contextos colocados em cena pelo autor: *representação subordinante*, quando o *outro* aparece como elemento matricial; *representação subordinada*, quando a representação do *outro* é marginal relativamente a dados informativos sobre o contexto geográfico ou económico em que ele se move; e, finalmente, *representação coordenada*, quando sujeitos e contextos aparecem, como geralmente acontece nas narrativas, em interação sistémica.

A representação subordinante do *outro*, a modalidade menos valorizada, toma como referente predominante o grupo étnico, ainda que expressões como “indígenas”, “nativos” ou “pretos” possam instituir uma categorização de oposições mais ampla. A representação a que desse *outro* se procede privilegia práticas culturais, nelas se acentuando o que têm de diferente, surgindo o *exótico* como elemento seletivo principal, de que o casamento e o funeral são exemplos: “Nas celebrações puramente indígenas do casamento há, ou havia, uma curiosa nota de violência, oposição e luta [...] Segundo um testemunho autorizado, entre os Vátuas chegava este combate a ser real, corria sangue” (p. 128).

A propósito, por exemplo, de textos sobre a economia, surgem referências às práticas dos “indígenas” e às características que os definem, num quadro de representação subordinada do *outro*: “vêm-se grandes campinas e logo campos de arroz, pois cultivam-no aqui em “terra doce” e em “salgada” também. Os movimentos destes homens nus e de pigmento lustroso, que trabalham no sal, sugerem um esforço mitológico” (p. 248).

Lugares por excelência de representação coordenada do *outro*, as narrativas, porque envolvendo os “heróis” portugueses, representados frequentemente em situação de adversidade, aparecem como meios particularmente sensíveis a uma marcação da relação com o *outro* num quadro de acentuado antagonismo, traduzido em oposições que, operando sobre aspectos de natureza sociocultural, se não completamente irreduzíveis, deixam escassa margem a interações:

– É quase o fim, se não o fim! – Responde Capelo. – Vamos deixar a nossa vida de sertanejos, para nos tornarmos homens civilizados! – Homens civilizados! A nossa terra! Os nossos! Tenho as maiores saudades desse mundo distante, mas não posso explicar porquê, gostava de repetir essas aventuras, a experimentar as mesmas sensações... (TAVARES, 1951, p. 231).

Consideremos agora, porque elemento fundamental para se perceber os processos de construção identitária do leitor escolar, não o *outro* que é representado, mas o posicionamento que o autor textual assume perante esse *outro* – o indígena, o vátua, o ganguela.

Como já antes assinalámos, essa representação envolve como operação básica o reconhecimento do outro como radicalmente diferente, como ser exótico, seja na sua vertente física, seja nas suas práticas socioculturais. Estas representações são, a maior parte das vezes, feitas num quadro de distanciamento face ao representado, compreendendo juízos por parte do autor do texto.

Tais juízos dão corpo a um quadro antagónico de valores revelado seja por um uso especializado de qualificativos – “Nas celebrações puramente indígenas do casamento há, ou havia, uma curiosa nota de violência, oposição e luta” (p. 128) –, seja por uma nomeação que afirma uma clara desvalorização do *outro*, pelo tácito contraponto de qualidades que é estabelecido – “Nós não arrancamos daqui, mas também não nos escapa mais nenhum destes malandros [...] Era preciso agarrar esses malditos; castigar-lhes a imprudência e a cobardia” (p. 217).

Sobretudo quando a categoria “corpo” é ativada, os qualificativos podem tornar-se particularmente depreciativos – “Quase todos também “ilustram” a pele com desenhos gentílicos [...] dando, sobretudo ao semblante, um aspecto extra-humano, um tanto diabólico e absolutamente selvagem” (p. 206). Também os comportamentos aparecem a suscitar a construção da diferença, aferida pelo grau de proximidade à referência “europeia”: “o indígena do litoral ou de próximo dele, besuntado de civilização, debaixo de uma noção de pudicícia que lhe veio da necessidade de estabelecer comércio com o europeu ou de o servir, traja à europeia ... na cabeça assenta-lhe um chapéu de homem, ou de senhora, contanto que na nomenclatura do vestuário do europeu se chame “um chapéu”” (p. 207-208).

A diferenciação física encontra prolongamentos na representação sobre o ‘espírito’, apresentada em termos antagónicos, tomando como legítimo, uma vez mais, o referencial cultural europeu – “Entre o indígena do litoral e do interior nota-se uma apreciável diferença de mentalidade, sendo o primeiro mais inteligente, contagiado pela civilização do litoral, onde o comércio europeu abunda; e, pelo contrário, o segundo, bronco, misto de homem e de animal ... não tem assomos de intelecto, vivendo sob costumes de quase homem primitivo” (p. 206-207).

Este sistema de valores é também evidenciado por uma caracterização indireta – “o pior são as fugas dos carregadores. Logo que se acentuam os perigos e as fadigas, ei-los que

abalam pelos matos [...] Estamos sempre a dividir com eles do melhor que temos, a cuidar da sua segurança, da sua saúde, e é assim que os patifes nos pagam” (p. 215-216).

É, porém, nas práticas sociais que se evidenciam, com mais nitidez, práticas de distanciamento reveladas por uma escolha lexical saturada de valores semânticos negativos – “No seu feroz desvario, atiravam-se ao chão, revolviam-se e, quando se punham de pé, davam saltos extraordinários, fazendo esgares medonhos. O préstito chegou ao seu destino nesta desordenada selvajaria” (p. 261).

O posicionamento perante o *outro* nem sempre, porém, envolve distanciamento, podendo antes supor proximidade. Quando tal acontece, o que se privilegia são valores comuns, associados a práticas relacionais, ou características de comportamento, de valentia – “os Pretos na margem do rio aplaudiam com entusiasmo. Um mais ousado atirou-se à água no intento de o ajudar a atingir a outra margem” (p. 188) –, ou solidariedade – “Os Negros colocaram Serpa Pinto, com todos os cuidados na canoa, e um remador hábil acompanhou-o tentando com toda a força dos seus músculos vencer a corrente violenta e encrespada” (p. 186).

3.2. O outro “conjunto”

O livro *L* organiza-se em três grandes secções – *Comunidade Portuguesa; Outras Terras e Outras Gentes; A Longa história do Homem* –, cada uma contendo um número variável de capítulos e sub-capítulos, cujos títulos são informativos do tema agregador dos textos que incluem.

Os breves trechos da responsabilidade dos autores do livro, que servem de separadores de cada uma das secções, especificam o conteúdo de forma a agregar as temáticas à volta do tema central da antologia – Portugal.

A última secção, por exemplo, inclui textos cuja temática é o esforço que conduz ao progresso e a afirmação de como Portugal participa desse esforço. Dividida em dois capítulos – *A Vida em Evolução e A Arte e o Mundo* –, esta é a secção em que se transmitem informações sobre fatos científicos, artísticos, biográficos, desportivos... É o lugar também para géneros como reportagens e notícias.

As outras duas secções – *Comunidade Portuguesa e Outras Terras e Outras Gentes* – colocam o leitor num espaço global de que Portugal (“metropolitano”) é o ponto de partida. A primeira destas secções divide-se em dois capítulos – *Metrópole e Ultramar e Projecção Portuguesa no Mundo* – que servem para textos sobre a história de Portugal (*Lição do*

Passado), o mundo português (*Espaço Português*), o desenvolvimento social português (*Sentido do Presente e Convivência Social*), a *Presença do Brasil e Portugueses no Estrangeiro*.

Os textos inscrevem-se privilegiadamente numa matriz informativa e enciclopédica, predominando os de carácter histórico-geográfico, biográfico, de relatos e diários de viagem. Tal como se encontram distribuídos pelas diferentes seções, a sua função, imediatamente reconhecível, é a de situar Portugal num espaço geográfico alargado – que vai da Metrópole à Ásia, parando em África, passando pelo Brasil –, e num tempo determinado: o presente.

Predominam, assim, textos sobre mundos onde Portugal está, de alguma forma, presente, dos quais são referidos aspectos da história e da geografia, da sociedade e da cultura. Assumidos esses mundos como “continuidade de Portugal”, parece natural as belezas de Évora aparecerem lado a lado com as belezas de Luanda; a ponte da Arrábida lado a lado com a Barragem de Cambambe... O representado é a imagem do Progresso, seja ele tecnológico ou cultural: em Lisboa, o progresso é a nova Biblioteca Nacional, em Moçambique é a expansão da rede escolar.

Produzidos maioritariamente por autores portugueses e até pelos próprios autores do livro didático, nesses textos ou não há pessoas – tanto Nova Iorque como uma aldeia holandesa, dadas por crónicas de Érico Veríssimo e Ramalho Ortigão, respectivamente, são espaços sem gente – ou quando as há, generalizadamente não figuram em posição central. A exceção ocorre quando se trata de destacar o homem português, “indomável”, “bravo”, “herói viril”, ator de uma história em que os outros de África ou da Ásia são apenas figurantes nos seus feitos: “Mantendo entre os negros uma inexcédível influência, [Silva Porto] foi um homem benemérito, generoso e desinteressado, para quem a África era verdadeiramente a continuação da Pátria” (p. 24).

Neste quadro, o *outro*, de África, sobretudo, é também apresentado, no único texto em que aparece em posição subordinante – *Heróis de Cor* –, partilhando a mesma “bravura”, “energia e sangue-frio” do português que acompanha ou defende: a companhia indígena de Landins, apesar do reduzido número de homens, conseguiu, com “tenaz resistência” defender o posto militar de Umpuhua, em 1918. A partilha desses traços explicará, num outro texto, o modo como se refere a urbanização em Luanda: aqui, “vivem, como bons vizinhos, europeus e africanos” (p. 46).

Os textos são, pois, de exaltação do “espírito luso, que se reveste, ao mesmo tempo, de ousadia, de originalidade e de um profundo poder de integração” (p. 86).

Construído, sobretudo, na posição subordinada, como figurante, o *outro* é representado pela categoria onipresente de ‘indígena’ e “nativo” quando se trata de África, “selvagem” quando se trata do Brasil.

Num cenário de escassa caracterização, a diferença é estabelecida por dois elementos principais, o vestuário e a cor da pele: “A cada passo cruzam-se o português de calças com o chinês de cabaia, a portuguesa de saias e a chinesa de calças” (p. 55); “... pretos e pretas envergavam as suas melhores roupas. O guarda-sol, talvez um sinal de distinção, acompanhava, mas fechado, todos os nativos. As pretas exibem trajos garridos, predominando o vermelho e o amarelo” (p. 45).

Se o poder distintivo da cor é frequentemente atenuado, nomeadamente, pela “boa vizinhança” que se estabelece, ele acaba mesmo por ser anulado em textos dos próprios autores: “seja qual for a cor da nossa pele, todos somos iguais” (a propósito do papel pioneiro de Portugal na abolição da escravatura) (p. 22). Uma forma aparentemente intencional de reforçar este apagamento do distanciamento, que a referência à cor pode sugerir, e pelo qual os autores do manual parecem zelar, pode ser encontrada na inclusão de um poema, de uma das autoras, intitulado “Canção de embalar um menino”. Este menino é “negro/ Tão lindo, tão fino/ De oiro tão negro/ É o meu menino/.../ Olhos de cristal,/ Tão meigos, tão puros/ Tão longe do mal” (p. 67).

São vários os dispositivos linguísticos que criam a sugestão de proximidade: no caso do poema anterior, o possessivo “meu” (sabemos que a autora é europeia); num outro texto, o uso de diminutivos que, aqui, associam a sua função de referência ao tamanho à de aproximação – “os pretinhos parecem de chocolate” (p. 45) –, bem como o recurso a adjetivos avaliativos de valor positivo – “garboso e simpático negro” (p. 44).

A representação do *outro* concretiza-se, ainda, em textos de autores estrangeiros: a maioria brasileiros, um só africano e outro timorense. Através desses textos, entre o exótico da vegetação ou das práticas culturais e valores dos grupos étnicos referidos, é o quotidiano familiar que sai realçado, com as crianças a deterem, predominantemente, uma posição central.

Nas lendas, nos poemas ou nas narrativas e crónicas, as situações representadas enaltecem valores de solidariedade, bravura, sabedoria: os velhos dos Fulas são sábios; as jovens índias de Pernambuco capazes de heroísmos por amor. No quotidiano, os meninos cabo-verdianos, brasileiros ou timorenses são traquinas e vivem uma vida familiar igual a qualquer outra.

Em síntese, se o anterior livro didático se constrói na busca da afirmação da diferença – o *outro* disjuncto –, neste caso, o diferente torna-se próximo – o *outro* conjuncto. Note-se, contudo, que esta orientação é construída sobre a da convicção dos autores no “profundo poder de integração [do espírito luso]” (p. 86).

3.3. Conjunções e disjunções

O livro didático OS distingue-se dos anteriores pela sua diferente forma de composição. À antologia juntam-se as atividades (em forma de questionários e instruções) e as fichas informativas. Na medida em que, por meio dessas atividades, são produzidos recortes nos textos, enfatizando uma ou outra de suas dimensões constitutivas, nesta análise, a tipificação e a qualificação do *outro* consideram não apenas os textos, mas também o que desse *outro* é dito e relevado nas atividades, particularmente nos seus enunciados enquadreadores².

Organizado em grandes seções em que a palavra *Mundo* se repete – *O Mundo das Palavras; O Outro lado do Mundo; Uma Janela aberta para o Mundo...* – este livro didático reúne, quase exclusivamente, textos de cunho literário, cujos assuntos são variações dos temas *Língua e Comunicação*.

Por isso mesmo, e como em muitos livros didáticos produzidos nesse período (cf. JORGE, 2002; GUTERRES, 2002), uma das suas características é a ausência quase total de textos que elejam, como tópico central, um *outro* que habite outros espaços, pelo menos com algum grau de intencionalidade e visibilidade perspectivadas por um olhar externo. Quando esse *outro* está presente, trata-se, na maior parte dos casos, de textos de autores estrangeiros que, assim, produzem um olhar local sobre as suas próprias realidades geográficas e sociais. A predominância de textos narrativos e poéticos, em que o efeito literário se sobrepõe à dimensão informativa factual, contribui para a escassez de elementos caracterizadores, seja das pessoas seja dos mundos em que elas vivem, mesmo no caso dos textos de autores estrangeiros.

Em alguns casos, os excertos recortam as narrativas de tal ordem que é possível apenas reconhecer a existência de um *outro* pelo nome. É, aliás, a existência do nome que cria e afirma a sua identidade: Leila; Slimane; Tarik; Anne; Pedro Bala; Leandro; Coyotito; Kanji;

² De uma forma sucinta, podemos definir enunciados enquadreadores como aqueles que, da responsabilidade dos autores do livro didático, estabelecem as coordenadas em que as tarefas de interpretação ou produção textual devem ser realizadas (cf. DIONÍSIO, 2000).

Yvette, Altino; Maruane... São, na maioria, crianças que partilham – quer em textos portugueses quer em estrangeiros – algumas características, independentemente do espaço geográfico que habitam. As crianças judias, tuaregues, libanesas, brasileiras, africanas, timorenses... habitam um mundo histórico e social marcado pela pobreza e/ou pela guerra ou por práticas sociais “desumanas”, como a escravatura ou a exclusão de direitos cívicos.

Ocupando a posição subordinante, estas crianças são exemplos de espíritos “indomáveis”, capazes de atos de bravura e solidariedade: “para salvar o seu cão, menino da rua arrisca a vida” (p. 175) é o título de um dos raros textos jornalísticos do livro. A caracterização que delas se faz é sobretudo indireta, distinguindo-se, desse modo, as suas acções de sobrevivência: “Maruane brinca muitas vezes à guerra com algumas crianças xiitas do campo, mas não tem pressa em fazê-la de verdade. Primeiro tem de ganhar a vida no centro de Beirute para ajudar a família” (p. 260); “Sujos, esfarrapados, vagabundeiam pela rua durante o dia, furtando o que podem...” (p. 174).

A intencionalidade desses textos é reforçada por outros que à volta deles gravitam. Generalizadamente, poemas sobre a paz, a solidariedade, a igualdade de direitos, a denúncia do racismo, mas também enunciados enquadreadores das actividades, da responsabilidade dos autores do livro didáctico. Aqui, a diferença, que não é fator de distanciamento, é marcada pela referência à cor de pele, mas para “provar que a cor da pele é apenas um pormenor” (p. 237). “A mãe negra embala o filho/.../ É para o céu que ela canta/.../ No céu/ tão estrelado e festivo/ Não há branco, não há preto,/ Não há vermelho e amarelo/... (p. 236)

“Encontrei uma preta/ que estava a chorar/.../ nem sinais de negro,/ nem vestígios de ódio/... (p. 237).

Particularmente entre os *outros* que são naturais de países de língua oficial portuguesa, a caracterização indirecta contribui para realçar um traço distintivo: o da sua língua. Assim, crianças e adultos aparecem a falar nas variantes brasileira e africana do português: “Como se vocês fosse uns homão. É tudo uns menino” (p. 172); “Uma vez levei-o na pesca” (p. 113); “Quem sabe o senhor desenha para nós” (p. 36).

É este fator que faz emergir, não por parte dos autores dos textos, mas por parte dos autores dos livros didáticos, um distanciamento marcado por juízos de valor e comentários, os quais, pelos qualificativos e expressões modais usados, são manifestação de preconceito linguístico e, por isso, de antagonismo.

Na verdade, se foi possível verificar, nos enquadreadores das perguntas sobre os textos, que “a cor da pele é apenas um pormenor”, a língua já não o é: “Não é só a nível de espaço físico e social que esta narrativa nos apresenta dados interessantes. A nível linguístico

deparam-se-nos também aspectos curiosos” (p. 113); “As expressões transcritas não são correctas segundo as normas gramaticais da Língua Portuguesa. Reescreve-as correctamente” (p. 113); “Num diálogo entre dois jovens portugueses algumas expressões utilizadas nunca surgiriam.... Reescreve a frase [*Mas se pegar tu?*] correctamente (p. 173).

Num quadro curricular em que o desenvolvimento da competência comunicativa, função de conhecimentos, capacidades e atitudes linguísticas, é enunciado como objectivo principal, as lições de linguagem e, por seu intermédio, as lições de valores, sobrepõem-se às lições de coisas, de algum modo, mais presentes nos livros didáticos anteriores.

4. Conclusões

Como *locus* grafocêntrico que é, a escola propicia aos sujeitos que nela (inter)atuam inúmeras experiências de leitura. Algumas dessas experiências, pelos géneros de textos que envolvem, pelo seu universo de referência, pelas condições de recepção que as configuram, tornam-se particularmente poderosas na construção de uma específica visão do mundo e, por essa via, de construção e/ou reconstrução de subjetividades.

As disciplinas curriculares da área do Português estruturam-se historicamente em redor de práticas de leitura de textos que, mesmo quando disponibilizados como meio privilegiado de acesso a mundos de linguagem, são sempre “lições de coisas”.

Esta centralidade dos textos e a possibilidade de se garantir, através deles, a apropriação de um repertório mais ou menos amplo da experiência humana, torna essas disciplinas escolares especialmente adequadas para a produção de identidades particulares. Essa possibilidade é alargada, ainda, porque os textos sempre manifestam pontos de vista – todos os textos apresentam um grau particular de modalização, exprimindo uma determinada atitude do sujeito face ao conteúdo proposicional do seu enunciado. Esses pontos de vista podem ser reforçados, mas também restringidos ou negados, pela voz dos autores do livro didático. Acresce que à apropriação que desses textos é efectivamente feita não são indiferentes as formas de relação que com eles são estabelecidas pelos sujeitos pedagógicos, designadamente pelos professores, cuja prática, por sua vez, pode ser mais ou menos condicionada pelo exercício regulador dos textos oficiais. Ainda assim, os textos constituem o cerne significativo de todo esse processo; naquilo que os textos dizem, ou permitem dizer, radica um complexo processo de construção e reconstrução de significados.

A viagem que pudemos fazer desvelou um conjunto de opções consistentes, historicamente marcadas, relativamente aos critérios de seleção textual que operam quando se

trata de representar o *outro*, designadamente aquele outro que se encontra apartado temporal e espacialmente do leitor aluno.

Três opções distintas a este respeito puderam ser identificadas: (i) a representação do *outro* num quadro dissociativo, de oposição, que serve à acentuação das diferenças; o *outro* é então dado como exótico, na sua cor, nos seus costumes, nas suas práticas culturais; (ii) a representação do *outro*, habitante de uma paisagem que largamente o subordina, num quadro de contiguidades, presumindo a pertença a um mesmo espaço político e a partilha de um quadro de valores semelhante, ainda que as diferenças socioculturais continuem a ser sinalizadas e valorizadas; (iii) a representação do *outro* num quadro de conjunção, que o torna semelhante ao leitor, com um nome que o individualiza, partilhando o mesmo quadro de valores, exceto nesse lugar tornado crítico de marcação da diferença – a língua ou uma sua variedade.

Falamos de textos e de escolhas que, como antes referimos, têm lugar em contextos políticos e socioeducativos muito distintos. Importa, ainda assim, notar elementos de permanência: a diferença como estratégia de construção de si, atualizada através do recurso a dispositivos discursivos também eles constantes – tão “curiosos” são os costumes como os usos de linguagem.

O que fica por identificar são práticas e processos que, “integrando sistemas maiores de estar, agir e pensar”, constituam o reconhecimento do *outro* como elemento de efetiva construção da identidade de si:

Se todo o processo de criação de identidade é um processo de reconhecimento da alteridade, em relação à qual vou constituir e afirmar minha própria identidade – um eu outro ou um outro eu – é preciso pensar que diferentes contextos e situações vão configurar alteridades distintas. A identidade não existe senão contextualizada, como um processo de construção, e pressupõe o reconhecimento da alteridade para sua afirmação (MONTES, 1996, p. 57).

5. Referências

- APPLE, Michael & CHRISTIAN-SMITH, Linda, Eds. (1991). *The Politics of the Textbook*. London: Routledge.
- ARAÚJO, Matilde R.; SAMPAIO, José S.; MARTINS, José B. & BAPTISTA, Orlando P. (1970). *Ler. Leituras para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, 2º ano*. Lisboa: Verbo Escolar Editora.
- BAPTISTA, Vera S. & PINTO, Elisa C. (1993). *Outros Signos*. Português, 8º ano. Lisboa: Lisboa Editora.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- BENTO, M^a Conceição R. (2000). *Modos de Existência do Manual Escolar de Língua Portuguesa: da Produção à Recepção*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, Eduarda; LOUREIRO, Helena; OLIVEIRA, Lina & AMADO, Teresa (1999). "Branços, macho e mortos" ou quem mora no manual de Inglês. In: CASTRO, Rui Vieira de, et al. (Orgs.) *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico*. Constituição e transmissão da gramática escolar. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de; MAGALHÃES, Justino. "Entre a lei e o mercado. Aspectos do manual escolar em Portugal no Século XX". In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela e DEL POZO, Maria del Mar (Directores). *Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina* (Siglos XIX y XX). Madrid: UNED, 2005, pp. 135 – 153.
- CLAUDINO, Sérgio (2005). Os compêndios escolares de Geografia no Estado Novo: mitos e realidades. *Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia*, XL (79), pp. 195-208.
- DIONÍSIO, M^a Lourdes (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina.
- GEE, James P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- GUTERRES, Jacinta de Fátima (2002). *Valores e Ensino da Língua Materna*. Os manuais escolares. Dissertação de Mestrado em Didáctica da Língua. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- JOHNSEN, Egil (1993) *Textbooks in the Kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press; New York: Oxford University.
- JORGE, M^a Fernanda C. (2002). *A Diversidade Cultural no Ensino-aprendizagem do Português*. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares. Porto: Universidade Aberta.
- MAGALHÃES, Justino (2006). O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. 1. pp. 5-14. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- MARTELO, M^a de Jesus A (1999). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O exemplo dos manuais escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

MONTES, M^a Lúcia A. (1996). Raça e Identidade. In: SCHWARCZ, Lilia K. M. e QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: EDUSP/HUCITEC.

PINTO, Mariana Oliveira (2002). *Para a Análise do Discurso Gramatical Escolar: Estruturas de Conteúdo, Atividades e Definições em Manuais Escolares do 2º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.

TAVARES, José Pereira Lisboa (1951). *Livro de Leitura*. Parte II (2º ano). Lisboa: Livraria Sá da Costa.

TORMENTA, José Rafael (1999). *Os Professores e os Manuais Escolares: Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Animação e Gestão da Formação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

VIEIRA, Amélia Sofia (2005). *O Desenvolvimento da Competência de Leitura em Manuais Escolares de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.

Trabalho produzido no âmbito do Grupo de Investigação Literacias. Práticas e Discursos em Contextos Educativos, CIEd, Universidade do Minho

Maria de Lourdes Dionísio é Professora Associada; Docente no Instituto de Educação e Investigadora no Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho. Áreas de atuação: Didáctica do Português e Educação e Literacias.

E-mail: mldionisio@ie.uminho.pt

Rui Castro é Professor Catedrático; Docente no Instituto de Educação e Investigador no Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho. Áreas de atuação: Didáctica do Português e Educação e Literacias.

E-mail: rvcastro@ie.uminho.pt