



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Teresa da Conceição Mendes de Castro

**Representações da Infância no Manual  
Escolar: uma Abordagem Linguística dos  
Textos de Manuais do 4.º Ano de Português**

outubro de 2013



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Teresa da Conceição Mendes de Castro

**Representações da Infância no Manual  
Escolar: uma Abordagem Linguística dos  
Textos de Manuais do 4.º Ano de Português**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Estudos da Língua Portuguesa

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Rui Manuel do Nascimento Lima  
Ramos**

outubro de 2013

Ao Vitor Hugo e ao Ruben,  
permanentes fontes de inspiraço.



## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor Rui Ramos agradeço a sugestão do tema e todo o profissionalismo e assertividade com que me orientou. Agradeço, ainda, a paciência e simpatia demonstradas, bem como a presença sempre constante ao longo de todo o percurso realizado e a confiança depositada em mim.

A todos os professores do doutoramento em Estudos da Criança agradeço os contributos para a minha formação pessoal e profissional.

A todos os colegas de curso agradeço o companheirismo, a partilha e a amizade que nos uniu ao longo deste caminho. Agradeço cada um dos momentos partilhados à melhor turma de sempre.

À Margarida e à Arlete agradeço a troca de ideias, as sugestões e as críticas que me ajudaram a crescer ao longo destes três anos. Mas agradeço-lhes sobretudo a amizade e o carinho constantes.

Ao Vítor agradeço toda a ajuda prestada na recolha de dados e bibliografia. Mas o que mais lhe agradeço é a amizade incondicional e a presença constante.

Aos meus pais e irmãs agradeço o incentivo e a força inspiradora. Agradeço ainda mais o amor e o exemplo.

Aos meus filhos agradeço o orgulho que sentem e a motivação que representam. Não posso deixar também de lhes agradecer a paciência com que suportaram a falta de tempo livre e o amor incondicional que demonstram.

A todos, **MUITO OBRIGADA!**

E um abraço para cada um.



## RESUMO

A presente investigação tem por base os princípios teóricos e metodológicos da Análise Linguística do Discurso, mas também da Pragmática Linguística, da Linguística Textual, das teorias da Enunciação e do Interacionismo Sociodiscursivo. Recebe, ainda, influência do campo da Sociologia, mais especificamente da Sociologia da Infância, no intuito de entender a criança enquanto indivíduo que é parte integrante e participante de uma sociedade.

Com consciência da enorme importância que os manuais escolares assumem no processo de ensino e aprendizagem, analisam-se os textos dos manuais de Português do 4.º ano de escolaridade para elencar as imagens que os mesmos constroem da criança e da infância. Desvendam-se os reportórios interpretativos selecionados no material verbal que tornam possível a evocação de *frames* capazes de normalizarem as formas de estar e de agir das crianças-personagens dos textos, transformando essas imagens mentais em imagens prototípicas das crianças em geral.

Classificam-se os textos segundo a sua sequência dominante e procura-se perceber as características de cada tipologia e a função pragmática que desempenham junto dos leitores eleitos. Desvendam-se as expressões referenciais de criança para perceber as estratégias utilizadas pelo enunciador para referir as crianças e os seus mundos. Percorrem-se os espaços físicos em que se movimentam as crianças dos textos para identificar os espaços prototípicos das crianças. Paralelamente, elencam-se as atividades que as mesmas crianças realizam e que representam as atividades que a sociedade atribui como próprias para as crianças. Desvenda-se a presença da voz das crianças na materialidade linguística dos textos, identificando as estratégias enunciativas que permitem inscrever (ou não) essa voz nos mesmos. De forma complementar, analisam-se os papéis que as ilustrações desempenham junto desses mesmos textos.

Cada um dos tópicos de estudo é complementar aos restantes, construindo um todo significativo que permite perceber o que os autores dos textos/manuais, em primeira instância, e os poderes instituídos (e a sociedade), em última instância, consideram ser as imagens que importa normalizar das crianças e da infância.





## **ABSTRACT**

This research builds on the theoretical and methodological principles of Linguistic Discourse Analysis, as well as of Linguistic Pragmatics, Text Linguistics, theories of Enunciation and Socio-discursive Interactionism. This research also receives the influence of Sociology, more specifically Sociology of Childhood, in order to understand the child as an individual who is an integrating part and member of a society.

Cognisant of the great importance that school textbooks undertake in the process of teaching and learning, we analyse the texts from the Portuguese textbooks of the 4th grade in order to list the images of the child and childhood that they build. Through the selected verbal material, interpretative repertoires are revealed which enable the evocation of frames capable of normalising ways of being and acting of the children-characters of the texts, transforming these mental images into prototypical images of children in general.

Texts are classified according to their dominant sequence, and we seek to understand the characteristics of each typology and pragmatic function they perform among elected readers. Referential expressions of the child are revealed to understand the strategies used by the enunciator to refer to children and their worlds. We analyse the physical spaces in which the children of the texts move to identify the prototypical spaces of children. Furthermore, we list the activities that the same children perform and which represent the activities that society ascribes as suitable for children. We also uncover the presence of the children's voice in the linguistic materiality of the texts, identifying the enunciative strategies that allow to record (or not) that voice in them. As a complement, we analyse the roles that illustrations represent among those same texts.

Each topic of study complements the others, building a meaningful whole which allows to acknowledge what, on one hand, the authors of the texts/textbooks, and, on the other hand, the established powers (and society) consider to be the images of children and childhood which are important to normalise.



# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÍNDICE .....	xi
INTRODUÇÃO .....	1

## PARTE I

ENQUADRAMENTO SOCIAL .....	7
1. A SOCIOLOGIA E A INFÂNCIA .....	9
1.1. A Sociologia da Infância .....	17
1. 2. A escola enquanto lugar de socialização .....	23
1. 3. A criança enquanto aluno .....	27
2. A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS E AS REFORMAS CURRICULARES .....	36
2. 1. A Reorganização Curricular do Estado Novo até à atualidade .....	36
2. 2. A Língua Portuguesa na Educação Básica .....	42
3. OS MANUAIS ESCOLARES .....	50
3. 1. Os manuais escolares – breve percurso histórico .....	54
3. 2. Os manuais escolares – da conceção à utilização .....	60
3. 3. A dimensão social e psicológica dos manuais escolares .....	67
3. 4. Os manuais escolares – estudos anteriormente realizados .....	74

## PARTE II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....	81
1. PRAGMÁTICA LINGUÍSTICA .....	83
2. ANÁLISE LINGUÍSTICA DO DISCURSO .....	90
3. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	94
4. LINGUÍSTICA TEXTUAL .....	97
4.1. Texto/Discurso .....	98
4.2. Coesão e coerência .....	103
4.3. Contexto .....	109
4.4. Géneros de discurso .....	111
4.5. Prototipicidade das sequências textuais .....	119
5. ENUNCIACÃO .....	126
5. 1. Heterogeneidade enunciativa .....	126

5. 2. Processos de modalização .....	130
6. <i>FRAMES</i> E REPORTÓRIOS INERPRETATIVOS .....	141
6. 1. Frames .....	143
6. 2. Reportórios Interpretativos.....	147
7. METODOLOGIA ADOTADA E OBJETO DE ANÁLISE .....	150

### PARTE III

#### AS IMAGENS PROTOTÍPICAS DA INFÂNCIA NOS TEXTOS DOS MANUAIS

ESCOLARES .....	163
1. TEXTOS SELECIONADOS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS .....	165
1.1. Textos narrativos .....	168
1.2. Textos descritivos.....	178
1.3. Textos instrucionais.....	187
1.4. Textos literários.....	196
1.5. Textos expositivos.....	199
1.6. Textos híbridos.....	204
2. EXPRESSÕES REFERENCIAIS DE “CRIANÇA” .....	206
2.1. Expressões referenciais de “criança” no manual Pasta Mágica .....	207
2.2. Expressões referenciais de “criança” no manual Amiguinhos .....	214
2.3. Expressões referenciais de “criança” no manual Giroflé .....	217
2.4. Expressões referentes a “criança” na totalidade do <i>corpus</i> .....	220
3. ESPAÇOS FÍSICOS ONDE SE MOVIMENTAM AS CRIANÇAS .....	222
3.1. A casa .....	223
3.2. A escola.....	229
3.3. O campo .....	237
3.4. A cidade .....	241
3.5. Espaços indefinidos.....	243
3.6. A praia.....	243
3.7. A rua.....	245
3.8. Os espaços públicos e coletivos .....	247
3.9. Exterior/interior e público/privado.....	253
4. AS ATIVIDADES REALIZADAS PELAS CRIANÇAS .....	256
4.1. Brincar/jogar .....	259
4.2. Conversar .....	279
4.3. Estudar/aprender .....	292
4.4. Ajudar os adultos.....	297
4.5. Fazer “asneiras” .....	308

4.6. Passear/viajar.....	310
4.7. Receber presentes.....	312
4.8. Sonhar .....	314
4.9. Observar passivamente.....	314
4.10. As atividades relacionadas com as questões de género.....	317
5. A VOZ DAS CRIANÇAS.....	320
5.1. A criança como sujeito da enunciação (narrador) .....	322
5.2. A criança como personagem principal .....	333
5.3. A criança como personagem secundária .....	355
5.4. A criança eleita como alocutário explícito .....	363
6. AS ILUSTRAÇÕES.....	369
6.1. Espaços físicos representados nas ilustrações .....	369
6.2. Exterior/interior e público/privado .....	371
6.3. O contributo das ilustrações para a construção da compreensão leitora .....	373
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	387
7.1. Tipologias textuais .....	387
7.2. Referentes de criança .....	397
7.3. Espaços físicos .....	400
7.4. As atividades realizadas pelas crianças .....	412
7.5. A voz das crianças.....	433
7.6. As ilustrações .....	446
CONCLUSÃO .....	451
BIBLIOGRAFIA ATIVA .....	465
BIBLIOGRAFIA PASSIVA.....	465
ÍNDICE ONOMÁSTICO.....	479
ANEXOS.....	483



## INTRODUÇÃO

«A actividade discursiva é uma actividade partilhada e co-gerida pelo locutor e alocutário, revelando-se deste modo o discurso como *co-construção*» (J. Fonseca, 1994b: 120).

O presente estudo pretende tornar visíveis as imagens que os textos dos manuais de Português constroem das crianças e da infância, assim como os recursos linguísticos mais relevantes associados a tal construção. Consideramos importante perceber essas imagens construídas na materialidade linguística dos textos por estarmos convictos de que as mesmas são capazes de influenciar as mentes das crianças-leitoras e, conseqüentemente, as suas ações e as suas posturas perante os outros e perante si mesmas.

Esta investigação surge no âmbito de um doutoramento em estudos da criança e, por isso mesmo, atribui elevada consideração à centralidade da criança, assumida como transversal a todo o trabalho. Sendo o referido doutoramento inscrito num campo tão alargado, optamos por circunscrever o estudo ao espaço mais restrito dos Estudos da Língua Portuguesa. No entanto, a abordagem a realizar pretende ser pluridisciplinar e interdisciplinar, assumindo como objeto de estudo os textos dos manuais escolares utilizados pela maioria das crianças das escolas portuguesas do 4.º ano de escolaridade. Neste sentido, consideramos ser a Análise Linguística do Discurso, também ela espaço de confluência de vários saberes, o ramo da Linguística que melhor serve os propósitos desta investigação, pois acreditamos ser esta a área científica que proporciona os fundamentos teóricos e a metodologia mais adequados para realizar a análise do *corpus* em questão. O objetivo deste trabalho não é, contudo, apenas trabalhar os aspetos linguísticos, mas sim abarcar um espaço mais abrangente, numa busca constante de contributos de vários estudos concretizados em volta dos Estudos da Criança. Teremos sempre presente que os manuais escolares assumem a sua importância por funcionarem em sociedade e os textos que neles são inseridos serão sempre entendidos na sua globalidade, considerando os discursos em contexto.

Conscientes de que só podemos conceber a existência do ser humano quando inserido numa sociedade, na primeira parte desta investigação estudo, atentaremos a alguns estudos no âmbito da Sociologia (Giddens, 1997; Moore, 2002; Pais, 1998). Na verdade, qualquer atividade realizada por um indivíduo só se tornará visível quando

inscrita num contexto de permanente interação social. Essas atividades são regidas por normas que asseguram a coesão social e regulam as condutas dos indivíduos, garantindo que ninguém age completamente à margem das convenções sociais. Também a criança se torna herdeira à nascença da cultura subjacente à sociedade em que está inserida e esta vai condicionar grandemente a sua forma de ser e de estar perante o mundo. Mas a criança não é apenas assimiladora de cultura, ela interpreta e participa na construção dessa mesma cultura. É precisamente para nos ajudar a refletir sobre estes aspetos que daremos especial atenção aos estudos realizados no âmbito da Sociologia da Infância (Sarmiento e Pinto, 1997; Sarmiento, 2000, 2004, 2005, 2007; Rasmussen, 2004; Fernandes e Vidigal, 2005).

A Sociologia da Infância tem contribuído para definir os conceitos de “criança” e “infância” com o objetivo de garantir um lugar pleno de direitos à criança, enquanto cidadão ativo e participativo na vida e nas decisões da sociedade, tal como qualquer outro cidadão. Segundo os sociólogos da infância, a criança não é um ser passivo, como tradicionalmente se pensava, mas um indivíduo com capacidade para participar na vida da sociedade e dar a sua opinião sobre os variados assuntos que dizem respeito à vida nessa mesma sociedade.

Não é possível pensar em criança e infância sem pensar na escola, enquanto instituição social criada fundamentalmente para educar este grupo de indivíduos. Ao longo dos tempos assistiu-se à generalização da institucionalização da escola pública e o estado assumiu o papel de proteger e educar as crianças e atribuiu à escola a função de transmitir o saber socialmente válido e indispensável para garantir uma determinada cultura. Por esse motivo, a escola sempre teve uma função socializadora, empenhando-se na formação moral e cívica dos alunos. Para entender o que se tem passado em relação à escola ao longo dos últimos anos daremos atenção a alguns estudos como Mead (1970), Ariès (1981), Giddens (1997), Magalhães (1997), Pais (1998), Adão (2005) e Correia (2005). Juntamente com o conceito “escola” surge o conceito “aluno”, enquanto construção social criada pelos adultos, que sempre detiveram o poder de organizar as vidas dos não-adultos. Neste âmbito deter-nos-emos nos estudos de Brougère (1998), Sacristán (2003) e Lopes (2005).

Dentro da escola, a disciplina de Português, como todas as áreas do ensino, sofreu diversas reformas educativas e reorganizações curriculares, que têm a ver com a necessidade de inovação (fruto da evolução das ciências da área), mas também com a necessidade de implementar e defender as ideologias vigentes em cada época. Veremos



o que aconteceu ao longo dos últimos anos em relação à disciplina de Português através dos estudos de F. I. Fonseca (1994), Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), Madeira (2005), Azevedo (2006), Barbeiro e Pereira (2007), Sim-Sim (2007), Bento (2008) e Duarte (2008). Mas falar do ensino do Português implica falar de manuais de Português. Embora não os consideremos o único recurso a utilizar na sala de aula, é indiscutível que assumem extrema importância no processo de ensino e aprendizagem e, por esse motivo, atentaremos no que tem vindo a acontecer com eles ao longo dos tempos (Choppin, 1992; Gérard e Roegiers, 1998; Castro *et al* (org.), 1999; Dionísio, 2000; Apple, 2002; Crispim, 2002; Fernandes e Vidigal (coord.), 2005; Castro, 2008; Ramos, 2009; Claudino, 2011).

Na segunda parte do presente estudo, deter-nos-emos sobre os princípios teóricos e metodológicos que servirão de base à análise do *corpus*. A Análise Linguística do Discurso encontra-se numa área de confluência entre vários âmbitos do saber que colaboram na análise dos discursos produzidos pelos indivíduos de determinada sociedade. Um desses âmbitos é o da Pragmática Linguística (Austin, 1962; Morris, 1938; Benveniste, 1875; Maingueneau, 1990, 1996; Fonseca, 1994), que considera como centro da investigação o homem na língua e no discurso. O mundo é construído no e pelo discurso e, segundo esta perspetiva, os textos são instrumentos de construção desse mundo, pois não é possível conceber um ato discursivo sem visar nenhuma finalidade ilocucional. É, pois, assumindo o homem como ser social que a Análise Linguística do Discurso (Gumperz e Hymes, 1964; Foucault, 1969; Van Dijk 1985; Fonseca, 1992; Kerbrat-Orecchioni, 1996; Adam, 1999; Marques, 2001; Anscombre, Bronckart e Maingueneau, 2005; Charaudeau e Maingueneau, 2006; Ramos, 2009) analisa os textos/discursos, tendo por base o uso efetivo da língua em contexto. Ao considerar-se o homem em permanente interação com os outros, ou seja, a viver em sociedade, não podemos deixar de refletir nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, principalmente nos trabalhos de Bronckart (1985, 2005, 2007, 2009), considerando os discursos como “formações discursivas” produzidas no seio de “formações sociais”.

Na análise dos textos/discursos importa, ainda, ter em conta os trabalhos de Adam (1990, 1991, 1992), no âmbito da Linguística Textual, uma vez que, como o autor, entendemos os textos/discursos enquanto unidades configuracionais heterogêneas e complexas, mas também coerentes. Os textos/discursos configuram-se em planos de organização que se encontram em constante interação. Neste campo de estudos surgem

como incontornáveis os conceitos de “gêneros de discursos”, “tipologias textuais”, “contexto”, “coesão e coerência”. Os textos são tessituras extremamente complexas, organizadas em torno de sequências prototípicas dominantes e estas em estruturas composicionais, convergindo para um significado global. Mas, como refere Bakhtine (1992), os textos não nascem do nada, do silêncio absoluto. Todas as produções discursivas se ancoram em discursos anteriores e inscrevem-se em determinadas conjunturas sociais, tornando incontornável a noção de “polifonia” ou “heterogeneidade enunciativa” – as marcas de outras vozes, inscritas no discurso através de estratégias linguísticas mais ou menos explícitas. Estamos, portanto, perante processos de modalização concretizados em “reportórios interpretativos” (Potter e Wetherell, 1987), selecionados pelo enunciador para tornar possível a evocação de “frames” (Fillmore, 1975) ou quadros concetuais convocados durante a leitura dos textos. Este processo assenta na enciclopédia de saberes do alocutário, que se vai construindo ao longo de sucessivas leituras, bem como através da realização de experiência individuais e sociais.

No final da segunda parte, apresentaremos o objeto de análise – os manuais de Português do 4.º ano de escolaridade – e elencaremos os objetivos que nos propomos atingir no final da presente investigação, tendo por base os pressupostos teóricos e metodológicos já referidos. A seleção dos textos para análise terá por base os estudos de Adam (1992), que também serviram de base ao Dicionário Terminológico. Estes dois trabalhos irão orientar a classificação dos textos pertencentes ao *corpus*.

Na terceira parte da presente investigação iremos proceder à análise dos textos selecionados, procurando perceber que imagens das crianças e da infância se constroem através dos textos dos manuais escolares. Procuraremos classificar os textos e analisá-los segundo a sua sequência dominante. Pretendemos também elencar as expressões referenciais de criança e perceber que estratégias o enunciador utiliza para referir as crianças (ou mundos de criança) e dar a conhecer a faixa etária e o género a que pertencem. Temos como propósito desvendar os espaços físicos em que as crianças dos textos se movimentam e quais as atividades que mais realizam nesses espaços. A par das atividades realizadas, queremos perceber de que forma se inscreve a voz das crianças na materialidade linguística dos textos. Por fim, procuraremos perceber que papéis desempenham as ilustrações que acompanham os textos, bem como a relação que estabelecem com o material verbal, contribuindo ou não para a compreensão leitora. Importa-nos o estudo de cada um destes pontos para percebermos na globalidade dos textos que imagens se normalizam da criança e da infância, não esquecendo o estatuto

que os manuais assumem no seio da comunidade educativa, pois acreditamos que os mesmos têm uma influência bastante significativa na formação da criança-leitora.

No final da terceira parte do presente estudo, apresentaremos um capítulo destinado à discussão dos resultados e outro que exponha as conclusões retiradas através da análise dos textos. Nestes capítulos procuraremos retomar os pressupostos teóricos apresentados nas primeira e segunda partes deste trabalho e responder às questões de investigação: “que imagens das crianças e da infância os textos dos manuais constroem?” e “quais são os recursos linguísticos/discursivos mais produtivos na construção dessa imagem?”.



# **PARTE I**

## **ENQUADRAMENTO SOCIAL**



## 1. A SOCIOLOGIA E A INFÂNCIA

«A Sociologia oferece uma perspectiva distinta e altamente esclarecedora do comportamento humano (...). A Sociologia não nega nem desmente a realidade da experiência individual. Antes, fornece uma consciência mais rica das características individuais, nossas e dos outros, desenvolvendo uma sensibilidade face ao mais amplo universo da actividade social em que estamos todos envolvidos» (Giddens, 1997: 17).

Como se referiu na introdução à presente investigação, este estudo assume a centralidade da criança como transversal a todo o trabalho e inscreve-se na área específica dos Estudos da Língua Portuguesa, ao mesmo tempo que pretende realizar uma abordagem pluridisciplinar e interdisciplinar, considerando como objeto de estudo os textos dos manuais escolares. Uma vez que a Análise Linguística do Discurso se assume como espaço de confluência de vários saberes e oferece os fundamentos teóricos e a metodologia mais adequados para analisar o *corpus* em questão, consideramos ser esta a área científica mais adequada à execução dos nossos propósitos. No entanto, não serão apenas trabalhados os aspetos linguísticos, pois teremos sempre em consideração contributos vários de diferentes investigações realizadas no âmbito dos Estudos da Criança, uma vez que consideramos que os manuais escolares só fazem sentido ao funcionarem em sociedade e os textos deverão ser sempre entendidos na sua globalidade, considerando os discursos em contexto.

Com as sucessivas transformações operadas na sociedade, provocadas pelas contínuas “revoluções” (industrial, política, social e científica), os indivíduos tomaram consciência de que, havendo mudanças importantes na sociedade, estas acarretariam crises e, conseqüentemente, seria preciso encontrar caminhos para discutir e resolver os problemas surgidos. Assim, como sublinha Moore (2002), tomando-se consciência «da extensão da mudança social, provocada pelo drama e agitação políticos», nasce a Sociologia, considerando-se os seus fundadores Karl Marx (1818-83), Max Weber (1864-1920) e Emile Durkheim (1858-1917). Cada um destes ideologistas procurou explicar as causas para as mudanças sociais, tentando «procurar a *base da ordem social*», preocupação que ainda hoje se verifica em quem trabalha em Sociologia. «Marx acreditava ter encontrado a base da ordem social na estrutura económica; Durkheim sublinhava as necessidades básicas da sociedade, comparando-a a um

organismo vivo; e Weber salientava os padrões regulares de acção que podem ser discernidos e resultar de crenças particulares» (Moore, 2002: 10).

Não é possível conceber a existência do ser humano sem conceber a existência da sociedade. Quando falamos em atividades realizadas por qualquer indivíduo, as mesmas só se tornam possíveis e visíveis quando inseridas num contexto de interação social. Nenhum ser humano age completamente à margem das convenções sociais, uma vez que «as nossas personalidades e concepções são fortemente influenciadas pela cultura e pela sociedade em que cada um de nós existe. Ao mesmo tempo, no nosso comportamento diário, recriamos e reordenamos activamente os contextos culturais e sociais em que as nossas actividades ocorrem» (*idem*: 41). Como refere o autor, cada sociedade possui uma determinada cultura, que se reflete na criação de determinados valores e normas, pelos quais as sociedades e os indivíduos se regem. Entende-se, então, por cultura «os modos de vida dos membros de uma sociedade, ou de grupos dessa sociedade», considerando-se a sociedade enquanto «sistema de inter-relações que ligam os indivíduos em conjunto» (*idem*: 47). Neste sistema de inter-relações entre os indivíduos, «os valores, tal como as representações sociais ou as ideologias, circulam através de múltiplas formações discursivas que de maneira nenhuma são independentes dos contextos sociais em que essa circulação se processa» (Pais, 1998: 11). Cultura é, então, «o repositório de significações (de ideias, de valores e de formas materiais de reconhecimento e identificação) que estabelece o horizonte das possibilidades interpretativas e comunicativas entre actores sociais» (Sarmiento, 2000: 80). No entanto, a cultura não é algo estático, antes apresenta um “caráter dinâmico”, uma vez que cada indivíduo reinterpreta a cultura de que é herdeiro e age sobre ela, contribuindo com as suas ações para reinventar e modificar essa mesma cultura, ao mesmo tempo que contribui para a sustentar e consolidar. Como diz Sarmiento, «a cultura é, com efeito, uma esfera onde se reconfigura a dualidade da estrutura» (*idem*: 81).

As normas e os valores que regem uma sociedade são, portanto, de extrema importância, uma vez que norteiam o comportamento individual e coletivo daqueles que a constituem. Consideramos, então, como normas as «propriedades emergentes ou constituintes da estrutura social e que são socialmente compartilhadas» (Pais, 1998: 18). Ou seja, são «”regras apropriadas” de comportamento, socialmente definidas, orientadoras de condutas em determinados contextos» (*idem: ibidem*). Como refere o mesmo autor, «normas, valores, atitudes e ideologias» manifestam-se, «em sentido lato, como sistemas de representações sociais» (*idem*: 19). Neste sentido, Pais convoca as



palavras de Durkheim, para lembrar que a «sociedade é a ideia que ela forma de si mesma» (*idem: ibidem*). Assim, «é essa ideia socialmente auto-reflexiva (que a sociedade forma de si mesma) que está na origem das identidades sociais – as quais, ao fixarem-se em determinadas representações sociais, acabam por contribuir para uma certa orientação da realidade social» (*idem: 20*). Ao falarmos de normas e valores, não podemos deixar de falar num certo sentido de “moralidade” que a eles se encontra associada e que está sempre presente na mente de todos os indivíduos, acabando por orientar as suas condutas enquanto seres humanos inseridos numa determinada sociedade. Assumimos, como Pais (1998) que “moralidade”, «no sentido prescritivo do termo, constitui um conjunto de pontos de vista que fornecem as mais fortes razões para se viver de uma determinada maneira e, no sentido descritivo, constitui o conjunto de considerações perfilhadas ou recusadas por indivíduos ou grupos sociais» (*idem: 61-62*).

No que se refere ao nosso país e, em particular, à consideração da infância, Sebastião afirma que

«Portugal se tem caracterizado por um lenta, e por vezes contraditória, transformação das políticas e práticas familiares e institucionais relativas à infância. Durante largas décadas os indicadores sociais mostraram um país marcado por níveis de desenvolvimento infantil claramente afastados daqueles que poderíamos encontrar nos países da Europa industrializada» (2005: 101).

Atualmente, a realidade da sociedade portuguesa assenta numa diminuição muito acentuada do número de crianças nascidas nos últimos anos, sendo cada vez mais as famílias em que apenas existe um filho. A par desta realidade, as famílias já não se configuram como as que conhecemos há tempos (pais, filhos, avós, tios...), mas também elas foram sofrendo alterações. São cada vez mais frequentes as famílias monoparentais e as famílias reconstituídas, entre outras. As mães domésticas deixaram de ser uma constante para passarem a ser uma exceção e as crianças passaram a estar menos tempo com as famílias e mais tempo institucionalizadas, passando a escola a funcionar como um dos pilares estruturantes da representação moderna de infância. Estas mudanças surgem a par de novas conceções sobre a criança e sobre a infância. A criança deixa de ser vista como “mais um braço para trabalhar”, passando o seu percurso de socialização pela escola, onde aprende com os seus pares.

Tais transformações na sociedade portuguesa tiveram uma maior visibilidade após o 25 de abril e, ainda, com a generalização da utilização dos métodos contraceptivos. Num estudo realizado junto de várias famílias portuguesas, Vanessa

Cunha (2007) refere as diferentes concepções que as mães têm sobre o papel dos filhos na família, tendo em conta aquelas que iniciaram a maternidade antes e após o 25 de abril, e verifica que as diferenças são significativas, sendo que as mães do primeiro caso valorizam mais a função tradicional atribuída aos filhos no seio da família, a de dar apoio físico e moral aos pais, bem como de participação nos trabalhos domésticos, contribuição económica e apoio na velhice. Esta visão tradicional do papel dos filhos na família também é mais acentuada em mães com baixa escolaridade, o que também é um dado interessante, na medida em que estabelece uma relação entre o grau de escolaridade e a forma como as famílias veem a função dos filhos no seu seio. Por outro lado, verifica-se que os filhos mais novos têm pais mais escolarizados, o que é reflexo do aumento da escolaridade obrigatória em Portugal.

Um dado relevante presente neste estudo é a importância que todas as mães atribuem à função afetiva que os filhos ocupam no seio da família. Apesar de não haver uma rutura radical com o passado e de a concepção tradicional ainda se encontrar bastante marcada, verifica-se uma constância dos afetos ao longo dos tempos e presente em todos os espaços sociais. Verifica-se, ainda, uma diminuição da função produtiva e de solidariedade material dos filhos em relação aos seus pais. A autora defende que se têm vindo a democratizar as relações entre pais e filhos, sendo que os filhos têm vindo a ser promovidos a pares, tanto ao nível da sociabilidade, como ao nível dos saberes de que são portadores. Concordamos com a autora e acreditamos que esta ideia de democratização crescente dos laços familiares é um reflexo das imagens da infância que se têm construído nos últimos anos. Neste sentido, perceber quais são essas imagens da infância que se têm vindo a construir parece-nos ser um bom ponto de partida para ajudar a entender o lugar que a criança tem vindo a ocupar na sociedade.

Até há bem pouco tempo, as crianças eram consideradas seres sem capacidade de pensar/refletir e era suposto que absorvessem os ensinamentos dos adultos, seres detentores de toda a sabedoria e eficiência. Numa tentativa de traçar o retrato histórico da criança abandonada, Martins refere que «o destino das crianças em Portugal nos séculos passados e nas primeiras décadas do século XX acompanha os passos da vida quotidiana dos adultos, encontrando-se ao lado deles no trabalho, na família, na mendicidade, na vagabundagem, nas situações de promiscuidade, nas influências da “rua” e nas cadeias» (2005: 151).

Num outro estudo que visa elencar as representações da criança pobre na imprensa regional de Setúbal, Lopes (2005) faz referência ao jornal *O Elmano* que, em

1907, publica um artigo onde se afirma que «a criança é, nas primeiras idades, um “manequim” que se deixa manipular facilmente, quer para as boas acções, como também as consideradas menos apropriadas. Nesta etapa do desenvolvimento, esboça apenas um raciocínio muito rudimentar, marcado pelo imprevisto e pelo disparate nas suas considerações sobre o meio envolvente» (Lopes, 2005: 83).

Se recuarmos no tempo e na história, por exemplo, e considerarmos as representações visuais de crianças, «até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la» (Ariès, 1981: 50), sendo que as figuras infantis se encontram ausentes das pinturas dessa época. «As crianças estavam, no mundo medieval, privadas de identidade própria, não lhes reconhecendo os adultos a sua especificidade» (Vidigal, 2005: 19, citando Ariès). Neste sentido, os adultos eram considerados modelo único e as crianças surgiam como «”homúnculos”, seres humanos imperfeitos a quem “faltava” algo considerado essencial: crescer e comportar-se como adultos» (*idem: ibidem*). Foi apenas no «século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição» (Ariès, 1981:65).

Baseando-se nos trabalhos de Philippe Ariès (1960), que foi o pioneiro nos estudos que procuram descobrir as formas como os adultos encaram e tratam as crianças, Manuel Pinto afirma que «a ideia moderna de infância como fase autónoma relativamente à adulez só começa a adquirir pertinência na sensibilidade e na vida social a partir dos finais do século XVII e especialmente do século XVIII, em alguns sectores da aristocracia e sobretudo da burguesia» (1997: 34). Pensadores como John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778) contribuíram grandemente com as suas ideias, inovadoras para a altura, sobre as crianças e a sua educação, constituindo marcos importantes nas ideias formuladas sobre este assunto. Para Locke, a criança é comparada a uma “tábua rasa”, moldável pelos adultos. Segundo este filósofo, a ênfase na educação infantil devia ser colocada nas circunstâncias ou no meio ambiente que rodeia a criança. «À sociedade e, em especial, aos educadores competiria fazer com que tais circunstâncias fossem favoráveis aos objectivos que toda a acção educativa deveria perseguir» (Pinto, 1997: 40-41). Para Rousseau, apesar de inicialmente influenciado pelas ideias de Locke, «a criança é um ser que nasce bom e puro, facto que o torna importante em si mesmo e (...) merecedor de piedade, de protecção e de amor.

Para ele, a primeira educação deve ser puramente negativa e natural, ou seja, de preservação da inocência e espontaneidade infantil» (Pinto, 1997: 41).

Apesar de ser reconhecida grande «distância entre o “ambientalismo” de Locke e o romantismo de Rousseau», a verdade é que ambos reconhecem «o carácter decisivo da atenção e da intervenção dos adultos no processo de formação das crianças» (Pinto, 1997: 41).

«Para Rousseau, essa influência deveria destinar-se a salvaguardar aquilo que a criança é por causa da sua fragilidade e da exposição aos riscos advenientes da sociedade, enquanto que, para Locke, a preocupação deveria orientar-se no sentido de levar a criança a deixar de ser o que é, para se transformar num adulto. Ambos, porém, expressam vigorosamente o reconhecimento dessa realidade nova que é a infância» (Pinto, 1997: 41).

Martins (2005) fala de uma “imagem natural da infância” que foi sendo generalizada e permaneceu vigente até finais do século XIX e inícios do século XX. Esse conceito simbólico construiu-se tendo como fundamento a criança enquanto adulto futuro da sociedade em que vive. Assim, prevalecia a ideia de que «a etapa infantil é determinante para o ‘homem futuro’ que vai ser. Daí a importância que se dava à infância, tanto pelos seus valores instrumentais para a família, como para o Estado (futuro da nação como cidadão, como soldado e trabalhador)» (Martins, 2005: 155).

Nos finais do século XIX e princípios do século XX, surgem novas ideias sobre a infância, nomeadamente com trabalhos vindos da área da Pedagogia e da Psicologia. Nomes como Sigmund Freud e George Herbert Mead trazem novos contributos para esta área de estudo. Freud, o fundador da Psicanálise, opõe-se às ideias de Locke e afirma que a criança não é uma “tábua rasa”, antes «está dotada de um aparelho psíquico, de impulsos instintivos e de capacidades de enfrentar obstáculos que se lhe deparam (ansiedade, separação, etc.)» (Pinto, 1997: 42). Freud opõe-se, ainda, às ideias de Rousseau, porque, ao contrário deste, considera que «a vida social e a própria civilização seriam incompreensíveis sem o funcionamento dos mecanismos de recalçamento e sublimação», desenvolvidos aquando do «conflito edipiano» (*idem: ibidem*). A Psicanálise fez surgir, então, a criança enquanto entidade própria e distinta dos adultos. Na opinião do historiador Buenaventura Delgado, «para el psicoanálisis el niño no es el ser angelical mitificado en la literatura y en la religión, sino un débil ser sometido a conflictos internos y externos, que vive con intensidad como el adulto, pero que, a diferencia de éste, no puede defenderse ni expresar verbalmente la causa de su sufrimiento» (2000: 204).

Mead, filósofo fundador do *Interacionismo Simbólico*, «procurou estudar os processos pelos quais se desenvolve na criança o sentido do eu (*self*) e do outro», dando grande importância ao «jogo infantil, entendido no sentido de representação de papéis» que, segundo este pensador, «constitui um passo essencial no processo de construção da auto-consciência da criança» (Pinto, 1997: 42).

A imagem que os adultos e a sociedade, em geral, tinham da criança foi mudando ao longo dos tempos, fruto das várias investigações realizadas nos diferentes campos da ciência e que possibilitaram que as concepções sobre a infância sejam hoje muito diferentes do que eram, por exemplo, na idade média. «Poder-se-ia dizer que, longe da imagem de pureza, inocência e candura com que a infância era descrita nas representações visuais clássicas, da pintura ao início da fotografia, agora o retrato da criança é atravessado por uma ideia permanente de perigo» (Oliveira *et al*, 2011: 685). Para confirmar isso mesmo, basta ligar a televisão, em qualquer noticiário, ou abrir os jornais para ler as notícias do dia.

Pelo que ficou dito, podemos afirmar que «o pensamento sobre a infância acompanha e, de algum modo, reflecte e suscita o interesse que a sociedade foi devotando às crianças e à sua educação» (*idem*: 44). Assim,

«a socialização das crianças, sendo embora um conceito relativamente recente, remete para uma realidade que é tão antiga como as sociedades humanas. Consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interacção com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade» (*idem*: 45).

Nas últimas décadas, foram várias as áreas da ciência que se dedicaram a estudar os assuntos relacionados com as crianças e a infância, embora não partindo do que as crianças pensavam sobre os variados assuntos, mas sim do que os adultos preconizavam para elas. É neste sentido que Sarmiento e Pinto fazem referência aos estudos realizados sobre a infância:

«também no campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenómeno social da infância, concebida como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a acção e a estrutura social» (1997: 10).

Nos últimos anos, a Sociologia tem prestado especial atenção a este campo de estudo, nomeadamente com o aparecimento da Sociologia da Infância, que pretende

compreender o fenómeno social da infância para, partindo daí, compreender a sociedade na sua globalidade. Um problema que se coloca quando falamos de crianças é que delas «temos geralmente a visão que nos é dada pelos adultos (...), ainda que falando sobre as suas próprias experiências de infância» (Felgueiras, 2005: 169). Ora, para além de não ser muito comum estudar a criança ouvindo-a na primeira pessoa, acresce o problema de que nos adultos (e quanto mais idosos, maior é o problema) há «toda uma impregnação cultural de vários tempos e uma revisão da sua própria história, no sentido de buscar uma coerência e uma identidade pessoal do seu trajecto de vida» (*idem: ibidem*). Conhecedora desta problemática, a Sociologia da Infância pretende ver e analisar a sociedade, não através dos olhos dos adultos, mas através do olhar das crianças, acreditando que esse trabalho só será possível se à criança for reconhecido um estatuto de ator social e lhe for facultado o direito a participar não só na vida social, mas também na partilha de decisões dos adultos. Desta forma, pretende-se dar voz às crianças e ouvir o que elas têm para dizer sobre a sua vida social e os problemas da sociedade em que estão inseridas. Isto implica que os adultos sejam capazes de se colocarem em posição de recetores e não apenas na posição de emissores, lugar que tradicionalmente ocupam em relação às crianças. A criança passa, assim, a ser reconhecida enquanto ator social, capaz de agir sobre a sociedade, contribuindo para a ordem social. Neste sentido, com esta investigação pretendemos perceber que lugar na sociedade ocupam as crianças dos textos dos manuais escolares. Se são apenas recetoras ou também emissoras, se participam na vida familiar e social e se têm um lugar na tomada de decisões como qualquer outro cidadão de pleno direito.

Na verdade, nunca tanto como hoje se falou de crianças e se reconheceram os seus direitos e, paradoxalmente, nunca tanto como hoje as mesmas foram vítimas de várias formas de maus tratos e violência. Desde 1989, com a aprovação pelas Nações Unidas da *Convenção dos Direitos da Criança*, aquelas viram reconhecidos e consagrados os seus direitos e, desde então, nunca mais se deixou de discutir em torno dos problemas e paradigmas da infância. No entanto, se abrirmos o jornal ou assistirmos aos telejornais dos vários canais de televisão, são muitas as notícias que relatam atos de violência (quer física, quer psicológica) para com as crianças, o que parece ser um contrassenso, se atendermos à crescente importância que a sociedade tem dado a todos os assuntos que lhes dizem respeito. Assim sendo, uma questão se coloca: como é possível que a mesma sociedade que reconhece os direitos fundamentais, próprios e inalienáveis das crianças seja capaz de permitir que se exerça tanta violência sobre elas?

Sarmiento e Pinto (1997) fazem referência a «*inconsistências* da agenda política da infância» para chamarem a atenção para o grande paradoxo «de às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão» (1997: 12). Neste sentido, acrescentam que «esta condição é constitutiva da infância como categoria social e exprime-se quer no respectivo estatuto social, quer ainda no *valor* que lhe é atribuído pela instituição criada por excelência para a infância: a escola» (*idem: ibidem*). Os autores consideram, assim, que «a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida» (*idem: 14*). Como nos lembra Sarmiento (2007), a criança tem sido, ao longo dos tempos, vista através da lente de um “olhar adultocêntrico”, que, vendo-a essencialmente como um “não-adulto”, não lhe confere as características de um ser humano “completo”.

### 1.1. A Sociologia da Infância

«Paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio» (Sarmiento, 2004: 11).

Embora tradicionalmente se utilizem como sinónimos os termos “criança” e “infância”, as duas expressões não são de todo equivalentes. «Se a primeira é cronológica, a segunda é categorial. A palavra *infância* evoca um período da vida humana» (Fernandes e Vidigal, 2005: 6). Para os historiadores, *infância* é um «fenómeno que, para além de “natural”, é essencialmente histórico e social – daí que se possa falar de construção social de infância, e em culturas de infância» (*idem: ibidem*); enquanto «o vocábulo *criança*, por sua vez, indica uma realidade psicológica referenciada ao indivíduo» (*idem: 7*). Havendo uma tão grande diversidade social, facilmente se entende que «coexiste uma pluralidade de *infâncias* e de *crianças*» (*idem: ibidem*), sendo a infância «um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem» (*idem: 7*).

Quem mais se tem dedicado ao estudo dos assuntos relacionados com a criança e a infância são os sociólogos da infância, constituindo estes dois termos, bem distintos, o duplo objeto de estudo da Sociologia da Infância, entendendo, por um lado, a infância

como categoria social e, por outro, a criança como ator social. A infância é definida como sendo um grupo social subalterno atendendo à faixa etária dos seus elementos, bem como uma categoria social que permanece ao longo do tempo, apesar de os seus elementos irem sendo “renovados”.

«A distinção conceptual e terminológica entre *infância*, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as *crianças*, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos factores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma subtileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação» (Sarmento e Pinto, 1997: 23-24).

Às crianças é atribuído o papel de coconstrutoras não só da infância, mas também da sociedade em geral. Estas deixam de ter um papel passivo para passarem a participar ativamente na vida da sociedade, bem como na tomada de decisões juntamente com os adultos. Desta forma, entende-se que a criança, ao interagir com os adultos que a rodeiam, recebe estímulos para a sua integração social e, ao contrário de os assimilar como saberes, o que tradicionalmente se acredita(va), transforma esses estímulos em juízos e valores que irão contribuir de forma ativa para a configuração e transformação da própria sociedade. As crianças são entendidas, assim, como seres capazes de produzirem interpretações da realidade social e de as utilizarem para interagirem com aqueles que as rodeiam (quer entre pares, quer com os adultos).

É nesta linha de pensamento que a Sociologia da Infância pretende tomar como ponto de partida a criança e a infância para produzir conhecimento. Afinal, «as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível» (Sarmento, 2004: 10).

De facto, qualquer criança herda à nascença esse legado transmitido pelos adultos, ou seja, a sociedade em que se encontra inserida, com todos os seus valores e as suas normas. Ao pertencer a uma determinada sociedade, a criança é educada e orientada segundo as normas e os valores dessa mesma sociedade, o que vai condicionar toda a sua vida. Segundo os pressupostos da Sociologia da Infância, numa sociedade onde ocorrem mudanças tão profundas como acontece hoje nas sociedades ocidentais, o estatuto atribuído às crianças e à infância precisa de ser repensado para que a criança tenha uma participação mais ativa na (re)construção dessa mesma sociedade. Afinal, nos dias de hoje, já não são apenas os adultos que socializam as crianças, sendo que o



contrário também se verifica, por exemplo em relação às novas tecnologias. É muito frequente ver os filhos iniciarem os pais no uso das novas tecnologias ou ajudá-los a ultrapassar dificuldades ao seu uso associadas. Como afirma Pais (1998), os processos de socialização sofreram «uma inversão de sentido: já não são apenas os filhos a serem socializados pelos pais; estes acabam por anuir, com entusiasmo ou resignação, a alguns dos chamados valores juvenis» (1998: 40).

Nos últimos séculos, a criança ganhou visibilidade na sociedade e, nas últimas décadas, surgiu a infância, enquanto “categoria social de estatuto próprio”. Nos vários campos da ciência, principalmente nos mais ligados à medicina e à psicologia, foram-se construindo saberes sobre as crianças e foram-se estruturando os seus quotidianos e as suas formas de viver. Por um lado, a família passou a ser o núcleo de proteção e incentivo ao desenvolvimento infantil. Por outro lado, criaram-se as instituições públicas com função de socialização das crianças, das quais a escola é a que mais contribui para a construção social das mesmas. Se é verdade que este conjunto de saberes veio trazer conhecimentos importantíssimos sobre as crianças, também é verdade que fez surgir o conceito de “normalidade” que, por sua vez, funciona como instrumento de inclusão e exclusão ao estabelecer um conjunto de normas de comportamento e disciplina que se espera sejam apreendidas e seguidas pelas crianças. Este conjunto de normas tem especial visibilidade na família e na escola, uma vez que nunca como hoje houve acesso tão facilitado a tanta informação sobre o que é considerado normal, recomendável e importante para que o desenvolvimento pessoal e social infantil se processe de forma considerada “correta”. No entanto, apesar de as principais interessadas serem as crianças, estas muito pouco são ouvidas sobre a forma como se processa o seu desenvolvimento e a sua vida.

Segundo os historiadores Fernandes e Vidigal (2005), a história da criança não é, usualmente, narrada na primeira pessoa e a mesma não costuma ser biógrafa de si própria, «na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela (daí que, de certa forma, ela é, passe o paradoxo, a grande ausente do conjunto de estudos» (2005: 7) que se têm realizado.

São vários os estudos que nos mostram a ausência da voz das crianças em assuntos que a elas dizem respeito, realizados não só na área da Sociologia da Infância, mas também em outras áreas bastante diversas. A título de exemplo, referimos um estudo realizado sob o olhar atento de especialistas de várias áreas de interesse científico: compararam-se os discursos mediáticos sobre crianças em risco, presentes

nos jornais de dois países: Portugal e Roménia. Considerando que «le langage modèle le monde, construit la réalité personnelle de chaque sujet parlant, donne à voir et essaie d'imposer ses valeurs» (Gata *et al*, 2010 : 140), os autores concluíram que em todos os discursos analisados se verificar a ausência da voz da criança, apesar de ser esta a principal visada na notícia. Nas referidas notícias ouvem-se várias vozes: dos amigos, dos parentes, dos especialistas, das instituições, etc., mas nunca se ouve a voz da criança em primeira pessoa. Claro que, como os autores do estudo são perentórios em afirmar, os jornalistas regem-se por um código deontológico que os impede de entrevistar as crianças. No entanto, e como os mesmos afirmam também, «c'est un peut étrange que le personnage principal soit mis en silence» (*idem*: 151), o que vem confirmar a falta de poder de que as crianças são detentoras, mesmo quando se trata de assuntos que lhes dizem diretamente respeito e que afetam a sua vida. «L'enfant n'a pas le pouvoir de se faire écouter, même dans les médias et dans les articles qui le prennent comme protagoniste» (*idem: ibidem*).

Apesar do muito caminho percorrido para se chegar à consagração dos *Direitos da Criança*, esta visão globalizante do que é ser criança não conseguiu resolver as desigualdades sociais que se encontram enraizadas, desde logo, na condição social de origem de cada uma. Dependendo da etnia, do local de nascimento e/ou residência, da condição social da família, etc., o mundo de vida da criança pode ser distinto. Retomando a ideia de que a sociedade atual se encontra em profunda mudança, onde as famílias se (re)estruturam sob formas tão diversas, onde o papel atribuído à escola na educação e desenvolvimento da criança tanto se discute, são cada vez mais os investigadores que consideram importante dar voz às crianças para perceber o que pensam elas sobre esta sociedade em que estão inseridas e que todos os dias (co)constroem com os seus pares e com os adultos. Trata-se, enfim, de reconhecer às crianças o direito de participação ativa na vida da sociedade em que estão inseridas, reconhecendo-lhes a capacidade de produzirem conhecimento e cultura, nas interações com os seus pares e adultos.

Os investigadores ligados à Sociologia da Infância refletem, ainda, sobre os lugares que a sociedade idealiza, constrói e destina às crianças, assim como sobre a forma como as próprias crianças veem esses mesmos lugares e distinguem entre “lugares para crianças” e “lugares das crianças” (Rasmussen, 2004). Na realidade, poucas (ou nenhuma) vezes nos questionamos sobre a diferença que existe entre os dois conceitos e, no entanto, os mesmos têm por base olhares e sentimentos muito

distintos lançados sobre os lugares, sendo que o primeiro se refere aos lugares criados pelos adultos, tendo como destinatários as crianças, e o segundo se refere aos lugares de que a criança se apropria e olha como sendo seus. Apesar de os dois tipos de lugares serem, quase sempre, criados pelos adultos, a forma como as crianças os veem, os sentem e se apropriam deles é que difere. Assim sendo, um lugar criado para as crianças pode nunca chegar a ser um lugar das crianças, por mais atrativo que pareça aos olhos dos adultos, por mais cuidadosamente que tenha sido idealizado pelos adultos.

Podemos encontrar exemplos de uns e outros lugares em casa e nas redondezas de casa, na escola e nas outras instituições frequentadas pelas crianças, na rua e nos *shoppings*, etc. Embora seja cada vez mais notória a preocupação dos adultos em dotar estes espaços de equipamento próprio para as crianças, a verdade é que nunca (ou quase nunca) se pensa em perguntar aos verdadeiros interessados (as crianças) o que gostariam de encontrar nos referidos espaços. São espaços criados para as crianças, mas isso não significa que sejam espaços que as crianças considerem e vejam como seus, apesar de lá poderem passar muito tempo dos seus dias.

As cidades, por exemplo, são criadas aos olhos do que os adultos consideram ser o mais apropriado para eles mesmos e para as crianças. Se observarmos com atenção os espaços urbanos, facilmente identificaremos os espaços que são destinados especialmente às crianças, nos quais há brinquedos (sempre o mesmo tipo de brinquedos), mas pouco espaço para brincadeiras livres que proporcionem uma maior interação com os seus pares. Estes espaços são, ainda, frequentemente cercados para proteção das crianças e maior descanso dos adultos e os mais pequenos sabem, desde tenra idade, que as cercas não são para transpor e que estão previstas sanções para quem não respeitar esta regra. Assim sendo, os espaços para crianças são enformados por um conjunto de regras e restrições, impostas pelos adultos, sem nunca se perguntar aos principais interessados o que pensam sobre esses lugares, sem jamais dar voz aos petizes para que manifestem os seus desejos e os seus anseios em relação aos espaços que gostariam de considerar como seus.

Mesmo em espaços mais fechados como, por exemplo, os espaços comerciais, há espaços destinados exclusivamente às crianças. Este facto pode ser visto sob a lente de duas perspetivas diferentes: por um lado, podemos considerar estes lugares como espaços destinados a cativar os mais novos e a proporcionar-lhes momentos de prazer; por outro lado, podemos considerá-los lugares de segregação social, no sentido em que existem com a função de manterem afastadas as crianças dos restantes espaços, por

forma a causarem o menor distúrbio possível. Não é por acaso que, em alguns espaços comerciais, há áreas completamente proibidas às crianças e não por serem consideradas perigosas, mas por serem áreas em que as crianças podem fazer “asneiras” (exemplo disso é a cadeia comercial *Makro* que, até há uns anos, não permitia a entrada das crianças no seu espaço comercial, reservando-lhes um lugar no *hall* de entrada).

Curioso é repararmos como as crianças, se lhes for consentido pelos adultos que as vigiam, ou mesmo apenas aproveitando um simples descuido ou distração dos mais velhos, depressa deixarem de lado estes espaços propositadamente criados para elas, para passarem a ocupar outros lugares que, aparentemente (aos olhos dos adultos, claro), nada têm de atrativo. Na realidade, se estivermos atentos às brincadeiras das crianças, no recreio da escola, por exemplo, é fácil apercebermo-nos de como elas se apropriam de determinados microespaços dentro desses espaços mais alargados. É frequente vermos uma criança, ou pequenos grupos de crianças, escolherem um determinado lugar no recreio da escola e ocuparem-no sempre que podem, preferindo-o aos restantes, para as suas brincadeiras. Saber o porquê destas escolhas seria interessante e poder-nos-ia dar a conhecer os gostos, as preferências e as necessidades das crianças, tornando mais fácil construir espaços que fossem ao encontro dos desejos dos seus utilizadores. Perceber que *frames* a criança constrói quando pensa ou fala dos espaços poderia acrescentar conhecimento extremamente relevante para a construção de novos espaços e/ou renovação dos já existentes. Como refere Kim Rasmussen, faz todo o sentido o levantamento da questão «how do children experience everyday life in the places where they spend so much time?» (2004: 157).

Um “lugar para crianças” só poderá transformar-se num verdadeiro “lugar de crianças” quando a criança se conectar física e psicologicamente com esse lugar, através das experiências que lá vivencia, através das emoções que lá experimenta, como nos mostra Rasmussen (2004) no seu texto *Places for Children – Children’s Places*. Como diz a autora, as crianças de hoje passam a maior parte do seu tempo institucionalizadas e monitorizadas. Continua a verificar-se uma grande disparidade entre a forma como as crianças do mundo rural passam o tempo, em relação às que vivem no meio urbano. Enquanto as primeiras crescem brincando em grandes áreas, sem grandes restrições, nas grandes cidades, as crianças brincam em espaços cada vez menores e mais restritos em termos físicos e em termos de regras que lhes são impostas pelos adultos. Embora a autora se refira à realidade dinamarquesa, esta pode ser reportada para a (quase) generalidade das sociedades desenvolvidas, como é o caso de Portugal e se, por um

lado, não é fácil reverter este processo, atendendo às exigências profissionais dos progenitores, é possível a criação de espaços que sejam verdadeiros “lugares de crianças”. Para isso é indispensável ouvir a voz dos mais pequenos e possibilitar-lhes o exercício da sua cidadania ao participarem nas discussões e tomadas de decisões acerca dos vários assuntos que lhes dizem respeito.

Segundo a mesma autora, é preciso que os adultos estejam muito atentos ao que as crianças pensam sobre os espaços que elas utilizam no seu dia a dia, para conseguirmos perceber quais os *frames* que as mesmas constroem quando pensam e verbalizam sobre esses espaços. Rasmussen (2004: 160) dá como exemplo a pergunta frequente que se faz na escola sobre os lugares onde a criança costuma brincar e ela responde que brinca em casa, referindo-se, ao mesmo tempo, aos lugares dentro e fora de casa (jardim ou rua, por exemplo). Na realidade, se pedirmos ao aluno que desenhe esses espaços onde costuma brincar, é frequente ele desenhar o interior e o exterior da sua casa, representando-se a brincar em qualquer um deles. Assim sendo, se o adulto não estiver atento aos *frames* construídos pela criança, quando fala dos espaços que utiliza todos os dias, corre o risco de entender e interpretar de forma incorreta a mensagem que ela quer transmitir.

## **1. 2. A escola enquanto lugar de socialização**

«A característica mais humana do homem não é a sua capacidade de aprender, que compartilha com muitas outras espécies, mas a sua capacidade de ensinar e de acumular o que os outros desenvolveram e ensinaram» (Mead, 1970: 159).

Num estudo coordenado cientificamente por José Machado Pais (1998), identificaram-se as imagens associadas à escola por ex-alunos de várias faixas etárias, numa tentativa de perceber como é que os portugueses viam essa instituição. Concluiu-se que 85,9% dos indivíduos atribuíam à escola a imagem de «aquisição de conhecimento» e 84,2% a imagem de «preparação para a vida profissional», sendo que apenas 19,9% a consideravam enquanto imagem de «diversão com os colegas» e 18,1% enquanto imagem de «matérias interessantes». Dos indivíduos estudados, 41,6% associavam a escola a uma imagem de «gosto de estudar», 4,5% associavam-na a uma imagem de «aulas “chatas/aborrecidas”» e 2,3% a uma imagem de «perda de tempo».

Este estudo mostra que, para cerca de 85% dos inquiridos, «a escola é o local de aprendizagem de conhecimentos e de preparação para a vida profissional» (*idem*: 260), enquanto a vertente lúdica apresenta uma percentagem significativamente menor, não chegando a ser referida por metade dos sujeitos inquiridos. Atendendo à variável género, as diferenças apenas são significativas quanto ao valor atribuído ao prazer de estudar, ao qual as mulheres parecem atribuir mais importância. Já os homens atribuem mais valor ao “companheirismo” e à “amizade”. O estudo conclui que «os dados sugerem uma população feminina que investe mais na escola enquanto local de aprendizagem e de preparação para o futuro frente a uma população masculina mais interessada nas relações sociais e na convivialidade gerada na escola» (*idem*: 261). Este é apenas um exemplo que nos vem mostrar que os indivíduos constroem imagens mentais sobre os vários lugares criados pela sociedade, sendo a escola um dos lugares que mais fortemente contribui para a socialização dos indivíduos que por ela passam.

A palavra “escola” é originária de uma expressão grega que significa «tempo livre ou recreio» (Giddens, 1997: 503). No entanto, o significado atual desta palavra está muito longe daquele que lhe foi atribuído inicialmente pelos gregos. Na idade média, era comum crianças e adultos permanecerem no mesmo espaço, muitas vezes na rua, para receberem a educação do mestre. Só no século XV se começou a organizar a população escolar em grupos, segundo as suas capacidades, sob a orientação de um mestre (Ariès, 1981: 172). No decorrer da história da humanidade, o valor dado à escola vai sendo cada vez mais forte e, «em finais do século XVIII, era consensual que a aprendizagem da leitura e da escrita constituíam um meio fundamental para a educação e a formação das pessoas humanas e dos cidadãos» (Magalhães, 1997: 126). Afinal, segundo a *Cartilha Maternal* de João de Deus, «a palavra ordena o pensamento» (Magalhães, 1997: 129).

No entanto, apesar do crescente valor que se vai atribuindo à escola e da importância que ela adquire na sociedade, «no Portugal oitocentista (...) era apenas uma elite muito restrita que frequentava os liceus» (Adão, 2005: 211), sendo que o nosso país «apresentava, até ao primeiro quartel do século XX, os mais baixos índices de Escolarização e de alfabetização de todos os países Europeus» (Vidigal, 2005a: 219). Progressivamente, e de forma muito lenta, à escola vai chegando população vinda dos vários quadrantes sociais e o sistema educativo vai sendo redefinido, assim como os discursos a ele associados vão sendo reformulados.

Com a generalização da «institucionalização da escola pública», o estado assumiu o papel de protetor e educador das crianças e atribuiu à escola a função de veicular essa mesma educação, através da transmissão de um saber reconhecido socialmente como válido e indispensável. A escola teve sempre, como refere Sílvia Madeira, uma «função socializadora», uma vez que «um dos intuitos da escola foi sempre a formação moral e cívica, ainda que o entendimento sobre os respectivos conteúdos tenha sofrido inúmeras e profundas modificações» (2005: 232) ao longo dos tempos. Para a autora, a escola tem uma «função reprodutora», uma vez que é «o espaço de transmissão da tradição, das técnicas, dos conhecimentos do grupo social a que serve. Ou seja, da cultura vigente» (*idem*: 233).

Sarmento, recorrendo às ideias defendidas por Foucault, faz referência às «exigências e deveres da aprendizagem», afirmando «que são também modos de inculcação de uma epistemologia (a inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o da ciência normal), o de uma ética (a do esforço) e a de uma disciplina mental e corporal» (2004: 12). Neste sentido, torna-se indispensável reconhecer a importância que a escola tem na construção da identidade de cada criança e parece-nos incontornável procurar perceber que imagens da infância essa mesma escola veicula e/ou constrói. Segundo o mesmo autor, «o mundo da criança é muito heterogéneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social» (*idem*: 23). No entanto,

«ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de *separação das crianças do espaço público*. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade» (Sarmento, Fernandes e Tomás, 2007: 188).

Segundo os autores, «podemos (...) considerar que a acção política das crianças se exerce, sob o modo pleno ou de forma subtil e oculta, em todos os seus modos de vida» (*idem*: 202). De facto, as crianças exercem o seu poder político a todo o momento, não só nas interações com os seus pares, mas também com os adultos. Isto é bem visível nos momentos de brincadeira em que constantemente negociam umas com as outras. Também se verifica dentro da sala de aula, por exemplo, quando defendem as suas ideias, tentando persuadir os outros a partilhá-las. Verifica-se, ainda, nas relações que estabelecem com os pais, quando tentam, por todas as formas que a imaginação lhes

permite, conseguir deles alguma coisa que lhes interessa muito em determinado momento.

No entanto, no que respeita à escola, é verdade que as crianças ainda têm um poder muito reduzido na tomada de decisões, embora este varie de escola para escola e de sala de aula para sala de aula, dependendo dos adultos que lá trabalham. Segundo os mesmos autores, a escola precisa de sofrer uma mudança e essa mudança terá de «apostar na ideia de que a criança é um sujeito de direitos, *ontogeneticamente presente e socialmente competente*, agente principal no seu processo de formação, com direito à voz e à participação nas escolhas e políticas educativas» (*idem: ibidem*).

Um outro aspeto que nos parece importante é a consideração de que a escola proporciona às crianças de todas as esferas sociais as mesmas experiências de aprendizagem, proporcionadas pelo *currículo formal* e por aquilo a que alguns autores chamam *currículo oculto* ou *escondido* e que não é mais do que o referente às experiências vivenciadas pelas crianças sem que haja intervenção intencional e direta dos professores ou outros adultos. Todas estas experiências de aprendizagem, tanto as proporcionadas pelo *currículo formal*, como as propiciadas pelo *currículo oculto*, «são inerentemente satisfatórias e contribuem para o desenvolvimento individual. O ensino da leitura e da escrita é o exemplo mais óbvio disto: se não tivéssemos acesso a certas aptidões, a nossa existência seria radicalmente empobrecida» (Giddens, 1997: 533-534). No entanto, assim como outros autores, Giddens considera que «o sistema escolar contribui para perpetuar as desigualdades sociais e económicas» (*idem: 534*), através da «reprodução cultural». O termo é utilizado para referir «os modos como as escolas, conjuntamente com outras instituições sociais, contribuem para perpetuar as desigualdades económicas e sociais ao longo das gerações» (*idem: 518*), sendo que «as crianças da classe baixa passam por um choque cultural muito maior quando entram para a escola, do que as oriundas de lares mais privilegiados» (*idem: ibidem*). As primeiras estão muito menos preparadas para darem resposta positiva às exigências da escola e, apesar de todos os apoios que a escola lhes possa prestar, têm (quase) sempre mais dificuldade em obter sucesso académico, até porque, na maioria dos casos, não têm um suporte familiar que em termos culturais se assemelhe à cultura que a escola (re)produz.

Sejam quais forem as ideias que defendemos sobre a escola,

«a escolarização tornou-se um passo tão natural em termos de paisagem social, e nas formas de vida que a compõem, que parece até anormal



pensar-se num mundo que não funcione desse modo (...), ocupando, deste modo, a vivência escolar um lugar central na experiência dos indivíduos, tendo-se convertido num modelo de referência que interiorizámos, que projectamos e valorizamos, quando nos apercebemos da sua importância» (Sacristán, 2003: 120).

Assim, «ao universalizar a condição de *escolares/alunos* aos menores, a escolarização em massa transformou a *infância* numa etapa peculiar da vida, dedicada à “preparação” e à educação das crianças em instituições especializadas» (*idem*: 130).

### 1. 3. A criança enquanto aluno

«A criança vai à escola e esta faz a criança» (Sacristán, 2003: 149).

Segundo José Gimeno Sacristán, «o *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, precisamente porque são os adultos (...) aqueles que têm o poder de organizar as vidas dos não-adultos» (2003: 11-12). Como refere o autor, a palavra *aluno* tem origem no latim; *alumnus* vem do verbo *alere* que significa alimentar. Assim, «aluno será alguém que se alimenta, que é alimentado por outros e que deve continuar a sê-lo» (*idem*: 164).

Tudo na vida das crianças é concebido e orientado pelos adultos e a imagem que temos do que é ser criança também é fruto da nossa mesma experiência enquanto adultos e enquanto ex-crianças. Ou seja, «enquanto os adultos se definem a si próprios, os menores são definidos pelos adultos» (*idem*: 12). Para este autor, a forma como nós, adultos, vemos as crianças (principalmente a criança-aluno) e nos relacionamos com elas é tão natural e está tão enraizada na nossa cultura que, no dia a dia, não lhe damos a devida importância, ou seja, não paramos para pensar nela. O mesmo se passa em relação a coisas tão simples como a existência do ar e o bater do nosso coração, diz Sacristán. Sabemos que eles existem, mas não pensamos neles a menos que algo de errado se passe e o nosso bem-estar seja posto em causa. «É o que se passa com a figura do *aluno*: é tão natural sê-lo e vê-lo na nossa experiência quotidiana (tal como foi ao longo da nossa vida e experiência) que não questionamos o que verdadeiramente pressupõe ter essa condição social específica que é, ao mesmo tempo, contingente e transitória» (*idem*: 13). Nesta ordem social, a “categoria *aluno*” é enformada pelos papéis que se pressupõe que cada um desempenhe, ou seja, «esta ordem propicia e

“obriga” a que os *sujeitos* nela imersos sejam obrigados a agir de uma determinada forma» (*idem*: 14). Neste sentido, «a *infância* construiu em parte o *aluno* e este construiu-a parcialmente» (*idem*: 15).

Como o autor, verificamos que, apesar dos múltiplos estudos realizados e publicados sobre a escola, a maioria centra-se na instituição, no professor, no currículo, no sucesso/insucesso ou nas constantes reformas educativas. Como consequência desta tomada de posição dos investigadores e dos detentores de poder político, os verdadeiros “clientes” (no sentido que Sacristán utiliza para designar “alunos”) do sistema escolar, os que lhe conferem motivos de existência e importância, ficam muitas vezes «diluídos no próprio discurso, ausentes nas nossas consciências e relegados nas nossas preocupações» (*idem*: 16). É verdade que tudo na escola se passa em volta do aluno, mas a forma como se colocam os problemas demonstra a existência de outras prioridades que regulam os discursos e as práticas. Todos os dias se discute nos *media* em torno da educação, mas, apesar disso, «o destinatário fundamental da educação não está na moda na agenda dos debates» (*idem*: 17). É como se estivesse assente e permanecesse inquestionável a ideia (enquanto concepção do adulto) do que é ser criança e/ou aluno e não fosse preciso refletir sobre as imagens mentais que possuímos quando nos referimos a estes conceitos, quando, na verdade, «não há infâncias prototípicas uniformes e ideais, mas sim modos de viver essa etapa da vida» (*idem*: 18).

Neste sentido, podemos refletir também sobre todo o material produzido para as crianças utilizarem na escola e que serve de suporte às aprendizagens académicas e, entre outras matérias, encontramos aqueles que são o suporte de todas essas aprendizagens, ou seja, os manuais escolares. «Escrito com o objectivo de ser lido, o texto será a fonte do conteúdo básico da comunicação de informação que torna as instituições escolares em agentes educativos que orientam aquilo que o aluno pode aprender» (*idem*: 214). Também eles pensados e concebidos pelos adultos, à luz do que os mesmos consideram ser o ideal para nortear as aprendizagens dos mais novos, os textos dos manuais transportam consigo as imagens que os seus criadores pré-conceberam sobre a infância, sobre a realidade, sobre o mundo. Ora, acreditamos, como Sacristán, que «os *discursos* e as *ideias* não só nos configuram as realidades que, em boa medida, nos determinam, como também as ideias que nos permitem encarar as realidades de uma determinada forma e, nesse sentido, será possível afirmar que essas ideias são um elemento do mundo existente» (*idem*: 19). As imagens sociais sintetizam um conjunto de sistemas de referência que nos permitem interpretar o que se passa à

nossa volta, ou seja, «as representações sociais são teorias implícitas acerca dos objectos sociais relevantes e como tal constituem uma modalidade de conhecimento que serve a apreensão, avaliação e explicação da realidade (Lopes, 2005: 72, citando Vala). Neste sentido, torna-se evidente a importância de percebermos quais são as imagens que os discursos que enformam os manuais criam, influenciando as crianças na sua forma de ver o mundo e a si mesmas, na sua forma de pensar, de ser e de agir. Como Madeira, temos a convicção de que todos os textos dos manuais escolares, principalmente os dos manuais de Língua Portuguesa, «(1) servem para ensinar a ler e (2) servem para transmitir a visão do mundo, quer em termos restritos, do ponto de vista pedagógico, quer em termos mais alargados, do ponto de vista social» (2005: 230).

Considerando, sob o ponto de vista linguístico, que é através da língua que nós configuramos o mundo e agimos sobre ele, podemos considerar que os discursos configuram a realidade que os locutores consideram dominante ou relevante e que, de alguma forma, tentam transmitir aos alocutários, fazendo-os (de uma forma ou de outra, novamente) aderir às suas ideias. É também assim que se constrói a cultura que vai servindo de base ao passar das gerações e à própria evolução do homem. «Trata-se de uma cultura que reflete a carga semântica que os conceitos foram adquirindo ao longo da história, respondendo às condições de vida vigentes em cada momento e capaz de conter as representações sobre o mundo real e o ideal que gostaríamos de ver associadas e reflectidas nos nossos descendentes» (Sacristán, 2003: 21). Como lembra o autor,

«nas escolas, a palavra lida ou escrita é uma forma de autonomia, o meio, por antonomásia, de comunicar experiências e de nos relacionar com o mundo no presente, que, além de mais, tal como referiu Haarmann (2001), configura a nossa identidade, porque o sistema de produção escrita marca-nos pessoalmente, tal como o fazem outros produtos culturais» (*idem*: 201).

Apesar de cada criança viver a sua infância de forma singular (dependendo do contexto socioeconómico, da localização geográfica, do sexo, das suas experiências pessoais...), os discursos presentes nos manuais são os mesmos (ou muito idênticos) para todas e veiculam as mesmas ideias, as mesmas crenças, os mesmos valores que são, afinal de contas, as ideias, as crenças, os valores defendidos e valorizados pela sociedade em que a criança está inserida. A propósito dos manuais escolares, refere Sacristán: «os materiais que devem ser lidos pelos estudantes reduzem-se a livros de texto (manuais), que contêm, frequentemente, informações estereotipadas e uniformes» (*idem*: 209). Aparentemente, a criança não será capaz de ter percepção real de como (e

quanto) está a ser influenciada pelos discursos que lhe são dirigidos, mas, indiscutivelmente, podemos afirmar que esses mesmos discursos inculcam na mente da criança estereótipos daquilo que os adultos esperam dela e, inconscientemente, a sua conduta social será influenciada e guiada por tais discursos.

Se quisermos traçar a história da infância, deparamo-nos apenas com todas as representações realizadas por adultos, porque, na verdade, como afirma Buckingham, citado por Sacristán, «a história da infância não é propriamente a história das crianças, mas das representações que elaboramos sobre elas» (2003: 28). Assim sendo, as representações que elaboramos sobre elas transparecem em todos os discursos que produzimos e vão influenciá-las de alguma forma, até porque, «ao longo da história, a posição dominante tem sido a de que a criança é influenciável e, como tal, as marcas que nela se imprimem acabarão por perdurar no tempo» (*idem*: 29). É neste sentido, acreditando no seu poder para influenciar a criança, que os adultos a protegem, a educam e a guiam nas suas escolhas de vida. Como refere o autor, «as crianças e os jovens são os que *ainda* não são» (*idem*: 49). Com isto não queremos retomar a ideia de “tábua rasa” de Locke, mas antes tomar consciência da influência que exercemos, enquanto adultos e formadores, sobre as crianças e as suas formas de ver o mundo que as rodeia. Talvez possamos afirmar que somos (nós, os adultos) os primeiros “olhos” das crianças, uma vez que lhes damos a conhecer o mundo através daquilo que nós mesmos percebemos dele. É partindo dessas imagens transmitidas por nós que elas vão construir as suas próprias imagens, as suas próprias conceções do mundo e da realidade. Desta forma, os adultos são um referencial muito importante na vida das crianças e elas, consciente ou inconscientemente, imitam os seus comportamentos, em busca da sua aprovação. «Ou seja, o adulto é para o menor uma referência implícita, inexorável e, até mesmo, ansiada, a cujo estatuto e condição o pequeno quer chegar» (*idem*: 50).

Hoje vivemos uma época de grande apelo ao consumo, tanto destinado aos adultos, como destinado às crianças. Em relação às crianças, nunca tanto como hoje elas foram bombardeadas com imagens de todo o tipo, representadas nos mais diferentes suportes e veiculadas pelos mais diversos meios. O curioso é perceber que os bens que são exibidos às crianças como se fossem imprescindíveis são, muitas vezes, os mesmos que são apresentados a crianças de diferentes países, de distintas realidades sociais. Estamos perante uma “globalização da infância”, parecendo que todas as crianças, de todas as realidades sociais, têm os mesmos gostos. Ora, isto não é verdade. Por um lado,

nem todas as crianças têm acesso aos mesmos produtos. Por outro lado, apesar de várias crianças, em vários locais, poderem brincar com brinquedos semelhantes, fazem-no colocando em prática os processos simbólicos e culturais que elas próprias constroem, colocando em prática as suas características pessoais que sofrem influência do meio em que estão inseridas. É, então, neste sentido que se pode falar em crianças como produtoras de cultura, distinta da cultura dos adultos. É neste cenário de “globalização da infância” que Sarmiento (2003) se refere a “culturas da infância” que são, então, culturas produzidas pela infância, construídas com base nas interações com os pares e com os adultos e veiculam formas de representação e simbolização do mundo muito próprias.

Através destas formas de representação e simbolização do real, as crianças podem tornar ficcional uma existência caracterizada pelo horror e pelo terror, como no caso dos cenários de guerra ou catástrofe. Esta é uma forma de tornar possível a sobrevivência em cenários tão adversos, nos quais muitos adultos não sobrevivem. Como é referido por Sarmiento (2003), é por este motivo que podemos encontrar uma criança a brincar com uma Barbie ou com o Super-Homem num espaço completamente devastado pela guerra.

Este gostar de fazer de conta não é só uma característica das crianças. Se pensarmos no cinema e no teatro, por exemplo, encontramos inúmeras produções realizadas pelos adultos, onde se “joga ao faz de conta”. Podemos pensar, então, que esta é uma característica inerente à condição humana. No entanto, o conceito de “culturas da infância” diz respeito à capacidade que as crianças têm de criarem modos de significação do mundo e agirem de forma intencional sobre ele, sendo estes modos de significação e ação diferentes dos modos dos adultos. As crianças estabelecem uma relação com a linguagem que adquirem e aprendem, utilizando-a de forma criativa e diferente da utilização que os adultos fazem dela. Esta linguagem é desenvolvida, em grande medida, pelas instituições educativas que as crianças frequentam e pelas interações entre os membros da família. As culturas da infância constroem-se, então, entre dois universos: culturas produzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as próprias crianças.

Nestas culturas produzidas pelos adultos para as crianças podemos incluir os textos (literários ou não), produzidos com a intenção de serem lidos para ou pelas crianças, estando alguns deles presentes nos manuais escolares. Segundo Sarmiento (2003), as crianças não são recetoras passivas de bens e produtos; pelo contrário, elas

são recetoras interpretativas, críticas e criativas e compreendem as mensagens, «não apenas como fruidores, mas como criadores culturais» (2003: 61). Segundo o autor, alguns dos problemas de insucesso escolar podem ter origem numa desadaptação do discurso didático à receção infantil. Concordamos com esta ideia, uma vez que esta desadaptação pode acontecer, nomeadamente através dos manuais escolares e, mais concretamente, através dos textos seleccionados para neles serem incluídos. Acreditamos que as imagens que se constroem da infância e das crianças nestes textos (e através destes textos) podem ser diferentes das imagens que as crianças constroem de si mesmas com a sua experiência do dia a dia. Se assim for, pode acontecer que estejamos perante uma das razões de desmotivação para a leitura e para a escola, colocando em risco o sucesso escolar. Como é referido pelo mesmo autor, “os produtos da indústria cultural para as crianças devem a sua eficácia à empatia que conseguem estabelecer com os seus “consumidores” (*idem: ibidem*). Nesta medida, parece-nos que também a cultura escolar deve procurar estabelecer esta empatia com os seus “consumidores”, ou seja, as crianças. Os textos serão mais facilmente aceites se proporcionarem à criança a possibilidade de se identificar com as personagens e com os lugares, mesmo que seja através do apelo à sua imaginação. Por exemplo, uma personagem infantil sempre muito correta, que nunca faz nenhuma travessura, dificilmente será considerada como igual pelas crianças leitoras. É nesta medida que nos parece importante fazer um levantamento das imagens da infância veiculadas pelos textos dos manuais escolares.

É claro que, para que os textos proporcionem verdadeiras aprendizagens de leitura, é necessário ir para além de objetivos de adesão por parte do leitor. Como já foi referido anteriormente, na leitura dos textos entra em jogo a concetualização que o leitor tem do mundo, com o que é certo ou errado, com o que é normal ou anormal, em suma, com o que é considerado aceitável ou rejeitado pela sociedade, em geral, e pelo indivíduo, em particular.

Mas a construção da imagem social da criança acontece de múltiplas formas, começando logo nas primeiras brincadeiras, quando a criança se inicia nos primeiros jogos de interação social. Segundo Gilles Brougère (1998), «brincar [é] o espaço de criação cultural por excelência». Uma das primeiras aprendizagens que a criança realiza é a brincadeira, primeiramente com a mãe e outros familiares e, progressivamente, com as outras crianças. E é principalmente nas brincadeiras que pratica com os seus pares que esta aprendizagem mais se realiza, uma vez que não se pode entender a brincadeira

como uma atividade interna da própria criança, mas antes como uma atividade que se realiza ao nível do social.

Depois de tudo o que foi aqui dito, pode prevalecer a ideia de que as crianças são produtoras de cultura sem receberem influências externas, o que não é verdade, uma vez que não podemos separar a cultura lúdica da cultura em geral. Obviamente, as crianças não brincam isoladas do resto do mundo, mas antes em lugares vigiados e organizados (quase sempre) por adultos. A criança brinca em casa, na escola, nos espaços públicos e a voz dos adultos está sempre presente, quanto mais não seja, nas proibições que veicula. No entanto, a criança interpreta esta voz dos adultos à luz das suas próprias experiências e de forma simbólica, pelo que a influência dos adultos sobre as culturas lúdicas das crianças se realiza de forma indireta.

Apesar do que foi dito sobre a influência indireta que os adultos exercem sobre as culturas lúdicas das crianças, não podemos deixar de voltar a referir a crescente produção por parte dos adultos de bens e produtos destinados às crianças. Os adultos produzem em larga escala tudo o que possa servir para atrair a atenção das crianças: filmes, livros, brinquedos, jogos, espaços de guarda, de recreação ou de realização de eventos, etc. Ora, esta não deixa de ser também uma forma de controlo que os adultos exercem sobre as brincadeiras e sobre os jogos. Este aspeto é ainda mais pertinente se pensarmos que as crianças, assim como os adultos, são levados a aderir ao que está “mais na moda”, ou seja, ao que a sociedade mais torna visível, através de vários meios, nomeadamente a publicidade. Ora, segundo Pais (1998), «a *moda* possibilita a ilusão de conversão naquilo que se gostaria de ser, ou se deseja não ser. A *moda* é, pois, um instrumento de afirmação, de construção e permanente alteração da identidade. Por isso mesmo os jovens a valorizam tanto (...). A moda leva à uniformização mas também à personalização» (1998: 47). Esta é, então, mais uma forma de estereotipar a infância e tudo o que a ela está ligado.

Nesta imparável produção de materiais para os mais novos, encontram-se também os textos que lhes são destinados e, no presente estudo, interessam-nos particularmente as representações da infância que os adultos constroem, nomeadamente através dos textos que selecionam para colocar nos manuais e que, de uma forma mais direta ou mais indireta, vão criar estereótipos que são transmitidos às crianças leitoras. Assumindo que «todo o discurso é orientado para alguém, mesmo o discurso mediado no tempo e/ou espaço, alguém presente e interventor, ainda que esteja fisicamente ausente, distanciado (no tempo e/ou no espaço)» (Ramos, 2000: 349), estes textos são

colocados nos manuais escolares com determinada intenção educativa e possuem um poder argumentativo e de persuasão sobre os seus leitores. Esta ideia é mais marcante se pensarmos que os manuais escolares são vistos pelas crianças e pelas suas famílias como os detentores da cultura e através dos quais os alunos aprendem “tudo” o que devem aprender. Arriscaremos a dizer que os manuais são vistos pela maioria dos alunos e pelos pais (e até por (alguns) professores) como detentores da verdade absoluta e inquestionável. Não podemos esquecer, ainda, que os manuais escolares são, em muitos casos, dos poucos livros que entram em casa de muitas famílias portuguesas, o que lhes confere uma importância e um poder muito significativos, porque «a realidade de cada criança poder usufruir da posse de um livro ou dos seus próprios livros é tão recente nas práticas educativas que, em muitos lugares, não é ainda de todo real» (Sacristán, 2003: 209).

Giddens (1997) refere um estudo realizado por Weitzman *et al* que analisa os papéis do género em livros infantis pré-escolares. Nesse estudo verifica-se que

«os homens desempenham um papel muito maior nas histórias e nos desenhos do que as mulheres, numa razão de 11 para 1. Ao incluir animais a proporção passava de 95 para 1. As actividades também diferiam. Os do sexo masculino envolviam-se em perseguições aventureiras e actividades ao ar livre que exigiam independência e força. Quando apareciam raparigas, estas eram passivas e, na sua maioria, estavam confinadas a actividades dentro de casa. As raparigas cozinhavam e lavavam para os homens, ou esperavam pelo seu regresso» (Giddens, 1997: 208).

«Pesquisas mais recentes sugerem que algo mudou a este respeito mas que, no essencial, a temática da literatura infantil permanece a mesma» (*idem*: 209). O mesmo autor refere os estudos de Stathan e assinala que

«os livros escolares também ajudam a perpetuar imagens de género. Embora este aspecto esteja a mudar, manuais das escolas primárias retratam frequentemente os rapazes como detentores de iniciativas e independentes, enquanto as raparigas, quando aparecem, são mais passivas e observam os seus irmãos. As histórias escritas especialmente para raparigas têm frequentemente um elemento de aventura, mas este toma habitualmente a forma de intrigas ou de mistérios num contexto doméstico ou escolar. As histórias de aventuras para rapazes são mais variadas, com heróis que viajam para lugares distantes ou que são de outros modos claramente independentes» (Giddens, 1997: 524).

Da mesma forma que acontece com os manuais escolares, segundo Moore (2002), os meios de comunicação social constroem uma realidade. Estes operam no seio de uma sociedade e escolhem aquilo que querem focar, construindo a partir daí uma



“história”. Embora aleguem que refletem os factos da sociedade, a verdade é que se fixam mais ou menos em determinados aspetos da sociedade, contribuindo para moldar a forma como as pessoas veem e vivem nessa mesma sociedade.

«Portanto, se a experiência de vida de uma pessoa é diferente da que é descrita nos meios de comunicação, o simples poder dessa imagem pode persuadir as pessoas de que essa imagem é que está correcta e que a sua percepção está distorcida. Um exemplo disto é a forma como estereotipam as imagens e experiências de certos grupos, como as minorias étnicas e os homossexuais» (Moore, 2002: 311).

Se isto se verifica em relação aos meios de comunicação social em grande escala, não poderemos traçar uma ideia idêntica para os manuais escolares? Claro que estes atuam a uma escala muito menor. No entanto, são destinados a seres humanos com a personalidade em formação, o que os torna mais poderosos perante o seu público-alvo. Se aceitarmos que os meios de comunicação social têm o poder de influenciar a vida de cidadãos adultos experientes, torna-se fácil aceitar que os manuais escolares (através dos seus textos, por exemplo) podem influenciar a forma de pensar e agir das crianças que contactam com eles durante importantes períodos das suas vidas. Não esqueçamos, ainda, que os manuais escolares são vistos aos olhos dos alunos como detentores da verdade absoluta. Neste sentido, os manuais escolares também constroem imagens estereotipadas que as crianças apreendem e carregam pela vida fora, podendo influenciar a sua forma de ver o mundo, a si e aos outros.

Conscientes da importância que os manuais escolares assumiram ao longo dos tempos e continuam a assumir, ainda hoje, no sistema educativo português, de seguida, traçaremos um breve percurso que enquadrará os manuais escolares e a disciplina de Língua Portuguesa na sociedade em geral e na educação em particular. Pretendemos, deste modo, deixar clara a importância que o poder político tem vindo a atribuir-lhes dentro da área da educação, levando a que toda a sociedade lhes reconheça igual valor. É conscientes desta importância assumida pela sociedade que consideramos pertinente a realização da presente investigação.

## 2. A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS E AS REFORMAS CURRICULARES

«Cada época, sua visão. Cada época, sua escola»  
(Madeira, 2005: 227).

Portugal viveu um período em que se encontrou “isolado” do resto do mundo no que concerne a todos os níveis de desenvolvimento. Privados do direito à livre expressão, os cidadãos portugueses viveram o mais longo regime autoritário da Europa Ocidental durante o séc. XX, estendendo-se por 48 anos (1926-1933: Ditadura Nacional – 1933-1974: Estado Novo de Salazar e Marcello Caetano). Como não podia deixar de ser, os ideais deste regime político refletiram-se de forma muito marcante na educação.

### 2. 1. A Reorganização Curricular do Estado Novo até à atualidade

«Como nas restantes sociedades democráticas, o direito à educação é um direito fundamental de cada cidadão, pelo que a massificação do ensino se tem tornado uma realidade» (Ministério da Educação, 1997: 33).

As decisões políticas tiveram sempre grande repercussão na vida dos portugueses, em geral, e na vida e organização das escolas em particular. Como refere Bento, «até à instauração da democracia, em 1974, Portugal encontrava-se relativamente isolado das correntes internacionais mais modernas no que concerne à educação. A escola do Estado Novo orientara-se por um paradigma centralizador e autoritário, de ideologia nacionalista» (2008: 5), onde o lema era “*Deus, Pátria e Família*”. A mesma autora refere, também, fazendo referência aos estudos de Rogério Fernandes, que

«o ensino elementar sofrera “uma amputação destinada a perdurar”, uma vez que o ensino elementar fora reduzido de cinco classes (1919) para quatro (1926). Ao longo das três primeiras classes eram ministradas as bases para se saber “ler, escrever e contar correctamente”. A quarta classe funcionava como um complemento para a formação daqueles que não prosseguiriam mais os estudos» (Bento, 2008: 5).

No entanto, em 1964, atendendo à constatação de carências de mão de obra qualificada, o governo decidiu aumentar a escolaridade para

«seis classes obrigatórias no ensino primário que se subdividiam em dois ciclos: o elementar, com quatro classes, e o complementar, com a quinta e sexta classes. Em paralelo, surgiu a Telescola com o ensino televisivo e um programa equivalente ao ciclo preparatório do ensino técnico, acrescido da disciplina de Francês» (*idem: ibidem*).

Em 1973, tenta-se a primeira experiência de «democratização do ensino» com a Lei n.º 5/73 que teve origem na «reforma de Veiga Simão». Tendo como objetivo a «expansão quantitativa dos estabelecimentos» e consequente melhoria de acesso ao ensino e sucesso educativo, bem como preconizando «uma profunda mudança na estrutura do ensino básico, esta reforma não chegou a ser concretizada» (*idem: 6*) devido a obstáculos de várias ordens, de entre os quais políticos.

Desta forma, as reformas educativas foram sendo adiadas e a escolaridade obrigatória ainda era muito pouco “obrigatória”, uma vez que a percentagem de analfabetismo era enorme e o abandono escolar era muito recorrente.

«Foi no decurso dos primeiros governos provisórios pós 25 de Abril que se tentou assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos, meta que até então não fora atingida (...). Os seus objetivos enunciados consistiam fundamentalmente em formar a criança e o jovem como futuros cidadãos tendo em conta o seu desenvolvimento harmonioso e pleno. Por outro lado, pretendia-se dotá-los de ferramentas que pudessem transformá-los em sujeitos activos, críticos e intervenientes» (*idem: ibidem*).

Em 1976, a Assembleia Constituinte aprova a Constituição Democrática (1976/80), em que o Estado chama a si a responsabilidade de «assegurar a todos os cidadãos e de promover um “ensino básico universal, obrigatório e gratuito», reconhecendo a mesma Constituição «o Estado como responsável e garante na promoção dessa educação básica e universal» (*idem: 7*).

Mais tarde, legislado pelo decreto-lei n.º 301/84, surge o entendimento de que, uma vez que a escolaridade se tornara obrigatória e gratuita, os alunos a deveriam frequentar até aos catorze anos; introduzindo-se, pela primeira vez, o dever que os encarregados de educação tinham de matricular e garantir que os seus educandos frequentassem a escola e o dever que se atribuía aos alunos de trabalharem para terem sucesso na escola. Esta preocupação em aumentar e garantir a escolaridade obrigatória teve por base uma atitude política preocupada com as exigências do mercado e da economia industrializada.

Apenas em 1986, com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), o Estado assume a intenção de «promover a

democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» (artigo 2-2, citado por Bento, 2008: 9). Nessa lei (artigo 6), «reitera-se a universalidade, a gratuitidade e a obrigatoriedade do ensino básico em Portugal, que passa a ter a duração de nove anos; em consequência, a obrigatoriedade da sua frequência termina aos “quinze anos de idade” (ponto 4)» (Bento, 2008: 9).

A referida lei, baseada nos princípios gerais que tinham sido determinados pela constituição de 1976, vem, sem sombra de dúvida, trazer profundas mudanças ao sistema educativo e, conseqüentemente, ao universo escolar. É principalmente na forma como se passa a ver o aluno e como se aposta no seu desenvolvimento pleno que o novo modelo educativo vem trazer mais mudanças:

«A pedagogia que subjaz a este novo modelo educativo centra-se no indivíduo e no seu desenvolvimento pleno e harmonioso, considerando-o como membro activo da comunidade a que pertencia (artigos 2º e 3º). Illegitimava-se qualquer tipo de discriminação sexual, física ou económica ou mesmo de outra natureza (artigos 3º, 7º, 25º, 27)» (*idem: ibidem*).

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo analisou o sistema educativo até àquele momento e elaborou vários documentos que submeteu à discussão, pedindo a colaboração das escolas portuguesas e dos agentes educativos. Apesar de todos os esforços, continuam a verificar-se elevados índices de insucesso escolar; por um lado, porque as mudanças na sociedade e na escola são muitas e torna-se difícil acompanhar tão ambiciosa e rápida evolução; por outro, porque, pela primeira vez, se encontram todas as crianças na escola, sem que esta esteja preparada para as receber, não tendo sido prevenido o acesso dessas mesmas crianças aos apoios necessários mais variados (pedagógicos, sociais, médicos, etc.) para atingirem o tão ambicionado sucesso educativo.

Para combater o elevado insucesso que continua a grassar nas escolas portuguesas, em 1988, o Ministério da Educação «concebe um programa de urgência, o PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar) para remediar esta “situação catastrófica”» (Bento, 2008: 10-11). Apesar da preocupação constante por parte do Governo em implementar uma escolaridade obrigatória e de todas as leis criadas para o efeito, são muitas as crianças que permanecem em abandono escolar. Por esse motivo, em 1991, ainda com a preocupação de garantir o cumprimento efetivo da escolaridade básica obrigatória de nove anos, bem como a acesso a uma escolaridade de doze anos, foi criado o programa PEPT2000 (Programa Educação Para Todos), através

da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91. Assim, «no discurso oficial que estrutura estes programas, vão-se encontrando sinais de uma concepção diferente de escola, pluridimensional, aberta a todos e ao exterior» (Bento, 2008: 11).

Assim, apesar de ainda hoje se verificarem grandes desigualdades sociais e de a escola ainda não conseguir dar a resposta sonhada pelas ideologias democráticas e garantir os apoios necessários a todos os alunos, é obrigatório reconhecer que foram conseguidas mudanças muito significativas em termos sociais e culturais no decorrer dos mais de trinta anos que decorreram desde a Revolução de 25 de Abril de 1974.

Pelo que ficou dito se pode afirmar, concordando com Bento, que «na transição do segundo para o terceiro milénios (...) a sociedade portuguesa apenas em parte cumpriu as metas da escolarização básica e obrigatória, consolidando-as no entanto» (2008: 12). Neste novo milénio, acompanhando (melhor ou pior) a tendência mundial, a sociedade portuguesa vive uma acelerada mudança a vários níveis: tecnológica, científica, cultural e económica. Vivemos numa “sociedade do conhecimento” que acarreta novas exigências para os cidadãos, em geral, e para a escola, em particular. Assim, como refere Azevedo (2002), citado por Bento, educar

«não é apenas escolarizar e certificar, é fomentar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável e uma capacidade renovada de geração de formas superiores de vida em comum» (2008: 13).

No entanto, apesar de nos últimos anos se ter recuperado um pouco do atraso que Portugal tinha em relação aos restantes países de União Europeia, no que respeita à educação básica, concordamos com Bento, quando afirma que «a educação portuguesa continua a enfrentar novos desafios nomeadamente no que concerne à redução das assimetrias sociais e regionais. A escola portuguesa efectivamente não é ainda uma escola inclusiva, para “todos, com todos”, mas em que todos permanecem diferentes entre si» (*idem*: 14).

A Reforma Curricular de 1991 foi, sem dúvida, um marco muito importante na democratização da escolaridade básica em Portugal. No entanto, como a referida reforma não foi acompanhada de formação para os professores, esquecendo-se «o papel imprescindível de colaboração dos professores para que qualquer reforma se torne um êxito ou um fracasso» (Bento, 2008: 18), «a maior parte destes profissionais só se deu conta da reforma quando esta chegou às escolas para ser implementada, mantendo-se assim alheada e à margem das decisões centrais» (*idem: ibidem*). No sentido de

perceber o que se passava no terreno, em 1996, o Ministério da Educação iniciou «um processo de revisão curricular denominado *Reflexão Participada do Currículo* que mobilizou diversas escolas e instâncias ligadas à educação e onde foram identificadas e analisadas as áreas problemáticas do Ensino Básico desde 1989» (*idem*: 19). Este projeto tornou-se, sem dúvida, inovador, uma vez que, pela primeira vez, preconizava uma estreita ligação entre as várias vertentes respeitantes ao ensino: currículo, avaliação, autonomia, organização escolar e formação de professores.

No decorrer dos anos seguintes, promoveu-se uma reflexão e debates públicos e foi elaborada uma proposta de reorganização curricular do ensino básico que veio dar origem ao decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, que regulamentou uma nova reforma do Ensino Básico – a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Bento, 2008). Neste documento, o Governo assume uma “educação para todos”, mas como “um processo inicial” de “formação ao longo da vida” e estabelece «os princípios orientadores da gestão curricular do ensino básico, assim como “da avaliação das aprendizagens” e do “processo de desenvolvimento do currículo nacional”» (*idem*: 23), ao mesmo tempo que refere as estratégias a adotar no desenvolvimento do currículo nacional para o adequar ao contexto de cada escola. O documento traz, ainda, como novidade a criação das áreas curriculares não disciplinares, com as quais se pretendeu, pela primeira vez, dotar os alunos de competências essenciais e transversais que lhes permitam desenvolver a sua formação básica enquanto cidadãos. Esta reorganização curricular, com todas estas mudanças introduzidas na organização do Ensino Básico, não prevê, contudo, uma mudança de programas; pretendendo-se, antes, que o Currículo Nacional seja adaptado a cada região, a cada escola, a cada turma, mediante as realidades e necessidades verificadas em cada contexto educativo.

Acredita-se, assim, que «estarão asseguradas as condições fundamentais para o sucesso da mudança curricular com a criação de uma cultura de gestão curricular e administrativa através de um trabalho de colaboração e de responsabilização que transforma a escola numa instância “curricularmente inteligente» (*idem*: 27). No entanto, alguns estudos vêm mostrar que os professores não se encontram muito conscientes da “pertinência e efeitos da flexibilidade curricular”, mostrando o «grau de alheamento das escolas relativamente a este movimento de reorganização curricular» (*idem*: 28). Considerando o papel dos professores crucial, enquanto “decisores do currículo”, José Carlos Morgado, citado por Bento (2008), constata que «a participação dos professores e as mudanças que se pretendem efectivar surgem mais como resultado

de determinada estratégia política e de uma mera imposição burocrática do que, propriamente, como uma necessidade sentida pelos professores e pelas escolas» (*idem*: 28). Na verdade, as decisões chegam sempre do poder político e poucas vezes os atores educativos são ouvidos. As reformas educativas sucedem-se em função dos ideais defendidas pelos partidos que ascendem ao poder e nem sempre têm continuidade.

No entanto, torna-se importante não esquecer que é através da educação que se torna possível a transmissão e a reprodução da cultura que o Estado considera “legítima”, abrindo caminho para que se proceda à moldagem das consciências dos cidadãos. Na verdade, «é por via do discurso pedagógico que é reproduzido o código dominante, traduzindo, assim, as relações de poder e os princípios de controlo da sociedade para o nível da escola» (*idem*: 82). Bento defende que os discursos, neste caso pedagógicos, mas poderiam ser outros, ao serem reproduzidos, são sempre submetidos a um processo de recontextualização, opinião que partilhamos integralmente. Neste sentido, nem sempre o poder central consegue controlar «todas as realizações possíveis dos seus discursos. Na verdade,

«os campos de recontextualização reúnem discursos que pertencem a campos que normalmente têm uma classificação e um enquadramento fortes mas é raro agregarem os agentes desses campos, visto que geralmente não há coincidência entre aqueles que produzem o discurso e os que o transmitem como sendo agentes da sua recontextualização» (*idem*: 83):

De qualquer forma, não é só o Estado que exerce pressão no setor da educação para que se reproduza o seu discurso, também o próprio Estado e todas as esferas sociais sofrem pressões vindas de vários quadrantes e que são afetados por seis «“variáveis” de natureza dinâmica que ajudam ou obstaculizam» as reproduções desses mesmos discursos e são elas: «a classe social, o género, as ideologias nacionalistas perante as estatais, a raça, os interesses urbanos perante os rurais e o ecologismo perante o desenvolvimento» (Torres Santomé, citado por Bento, 2008: 85). Assim, os grupos sociais detentores de maior controlo em cada uma dessas esferas «vão tentar influenciar o Estado e conseqüentemente a construção dos *curricula*» (*idem*: *ibidem*). Todavia, tanto professores como alunos não são meros espetadores. Muito pelo contrário, «professoras, professores e alunos agem em função dos seus interesses e objectivos. Não são seres acéfalos nem passivos. As docentes e os docentes possuem concepções próprias acerca da educação e do ensino e do modo como desenvolver o seu trabalho na sala de aula» (*idem*: 87). Neste sentido, a autora volta a convocar Torres Santomé, que

considera que «o reforço da reflexão crítica como prática quotidiana na instituição escolar bem como a confiança e o profissionalismo das professoras e dos professores podem contribuir para a geração de uma “cultura de resistência” contra-hegemónica que favoreça o desaparecimento das injustiças sociais» (Bento, 2008: 88).

## 2. 2. A Língua Portuguesa na Educação Básica

«Os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – **a sua língua materna** – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes» (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 15).

Como consequência da democratização do ensino, nos últimos anos, têm chegado às escolas alunos oriundos dos mais diversos grupos sociais, que trazem consigo culturas e modos de ser e estar muito diferentes uns dos outros, assim como interesses diversos também. É com esta pluralidade de realidades que a educação básica portuguesa se tem vindo a confrontar, tornando-se necessário redimensionar o conceito de educação básica. Como refere Bento,

«os desafios que se colocam à escola básica são inúmeros, o que tem levado à redefinição das suas funções no que concerne, por exemplo, à delimitação dos saberes relevantes e aos modos de promover a sua transmissão e aquisição, ao seu papel na formação integral dos alunos, à sua relação com o mundo do trabalho, assim como à formação de “aprendentes” capazes de se (auto)formarem ao longo da vida e de saberem gerir a mudança, de uma forma adequada» (2008: 31).

O próprio Ministério da Educação reconhece este facto ao editar um estudo que encomendou às coautoras Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz, em setembro de 1997. Diz o referido documento, no seu capítulo dedicado aos *Princípios Orientadores do Ensino Básico da Língua Portuguesa*, que um dos objetivos das políticas educativas do nosso país tem sido o de alargar progressivamente a escolaridade básica a toda a população e por mais anos, «garantindo que a ela tenham acesso todas as crianças e jovens». O mesmo documento reconhece, ainda, que

«esta política trouxe para o sistema educativo uma população estudantil e uma população docente social, cultural, linguística e economicamente heterogéneas. Se, como acreditamos convictamente, é um objetivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições sócio-culturais de origem e dar a todas as crianças e jovens que a frequentam



idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades, por outras palavras, se pretendemos que a democratização do ensino seja uma realidade, o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar da nossa sociedade» (1997: 33).

No contexto escolar português é através da língua portuguesa que se transmite e se constrói o conhecimento, apesar de, nos últimos anos, se ter integrado o ensino de uma língua estrangeira logo no início do ensino básico. Assim, é através da língua portuguesa que alunos e professores portugueses interagem em contexto de sala de aula, nas diversas disciplinas. Como refere Fernanda Irene Fonseca, o ensino da língua materna tem como objetivo «muito mais do que o aperfeiçoamento de uma competência linguística, ele visa o desenvolvimento da competência comunicativa, entendida como capacidade de integração activa na práxis social» (1994a (1985): 107). Ora, é precisamente através da língua materna que cada indivíduo «estrutura a sua individualidade, o seu pensamento e a sua forma de agir, estando aquela na base da identidade do indivíduo e no seu sentido de pertença a uma determinada comunidade (Bento, 2008: 31-32). No entanto, não é só na escola que o desenvolvimento linguístico se dá. Ele processa-se também através da influência do meio e das vivências ocorridas nos vários contextos de socialização. Então, as vivências ocorridas no meio que envolve a criança vão influenciar as vivências ocorridas na escola e vice-versa. Neste sentido, a escola tem de estar atenta à vida e ao que se passa fora dela.

«A abertura da escola à vida passa também (ou sobretudo) pela consciência da importância que tem para o indivíduo saber/poder usar a linguagem para finalidades que, não sendo imediatas de um ponto de vista estritamente utilitário, se prendem, no entanto, com o que há de mais profundo na relação do indivíduo com a linguagem (as esferas lúdico-afectiva e cognitiva) dando-lhe acesso activo ao perpetuar de uma memória colectiva que constitui, por definição, a cultura» (F. I. Fonseca, 1994a (1985): 112-113).

Pelo que acabou de ser dito, se entende a importância de que se reveste a Língua Portuguesa ou o Português ou a Língua Materna, terminologias várias que se utilizam, com frequência, para designar esta disciplina. Assim, no currículo, esta disciplina assume uma centralidade que nenhuma outra pode assumir, nem mesmo a Matemática. A disciplina de Língua Portuguesa, como refere Amor, citada por Bento, é «construtora dos mecanismos da identidade e da relação interindividual, como modelizadora de mundos no plano do real ou do imaginário, como território simbólico, onde, afinal, se geram enraízam e renovam a cultura e a memória das comunidades e das nações»

(2008: 32). É assumindo essa centralidade que tem vindo a adotar o ensino desta disciplina que, nos últimos anos, se verificou a sua obrigatoriedade em todos os *curricula* do Ensino Secundário. Aliás, era já reconhecida a importância do ensino da língua materna na Lei de Bases do Sistema Educativo:

«o ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da sua compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português» (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 47.º, 7).

Bento (2008) refere que legislação posterior continua a reconhecer a importância de que se reveste o ensino da língua materna<sup>1</sup>. A importância desta disciplina é tão reconhecidamente notável que, numa nota prévia ao documento *A Língua Materna na Educação Básica*, acima referido, se afirma que o citado normativo «poderá ajudar os professores, não apenas os de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas curriculares, a equacionar como poderão ajudar as nossas crianças e jovens a manusear esse **instrumento precioso que é a Língua Portuguesa**» (1997: 7, negrito nosso). A transversalidade do ensino da língua materna é também salientada do quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico pelo decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, que refere no seu artigo 6-1: «a educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares no âmbito do ensino básico» (Bento, 2008: 34).

Cabe, então, a todos os professores, ainda mais aos de Língua Portuguesa, refletir conjuntamente para dar resposta a esta problemática e promover esta mesma transversalidade da disciplina, com vista ao desenvolvimento pleno dos alunos: desenvolvimento escolar, profissional, social e pessoal. Não nos podemos esquecer de que, muitas vezes, os alunos têm dificuldades no âmbito de várias disciplinas, não por não dominarem os conteúdos programáticos específicos de cada uma delas, mas apenas e tão só porque têm dificuldade em entender e interpretar os enunciados com que se deparam, dificuldade essa que deriva das suas lacunas aquando do manuseamento da sua língua materna. E, quando isto acontece, qualquer professor (de português, matemática, ciências,...) se depara com a tarefa de explicitação do enunciado em causa.

---

<sup>1</sup> O decreto-lei n.º 286/89 (ponto 9) assume o domínio da língua como uma “formação transdisciplinar”, característica igualmente assumida do despacho normativo n.º 98-A/92, mais tarde revogado pelo despacho n.º 30/2001 de 19 de julho.

«Aliás, a disciplina de *Língua Portuguesa* ajuda a reforçar e a complementar o desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar e não disciplinar (como é o caso, por exemplo, da área de Estudo Acompanhado), ao operacionizá-las nos seus vários domínios: ouvir/falar; ler/escrever e conhecimento explícito da língua» (*idem*: 38).

Como é evidente, não é só a disciplina de Língua Portuguesa que contribui para o desenvolvimento de competências referentes a outras disciplinas. O inverso também se verifica, ou seja, o trabalho que é feito em cada uma das disciplinas em relação à língua beneficia os resultados obtidos na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, «se a proficiência linguística, nos seus diversos modos, é o grande factor de sucesso escolar e social do aluno – cidadão (...) e se faz parte da função da escola promover esse mesmo sucesso, a *Língua Portuguesa* adquire então um destaque central e particular no currículo da educação básica» (*idem*: 41). É neste sentido de centralidade e particularidade, conferido à Língua Portuguesa, que vemos orientados todos os documentos oficiais elaborados nos últimos anos. Assim, podemos ler no *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico* de 1990, documento que faz parte da Reforma Educativa já referida anteriormente:

«reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz a participação na práxis social» (1990: 97).

Também no documento *A Língua Materna na Educação Básica* (1997), já aqui citado, podemos ler: «tomando como macro-objectivo o desenvolvimento da mestria linguística de todos os alunos, assumimos que a escola deve reger-se por princípios que orientem o ensino da língua materna, do primeiro ao último ano de escolaridade» (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 34)<sup>2</sup>. E, ainda no mesmo documento, afirma-se que «a

---

<sup>2</sup> «Nesta linha de pensamento», refere ainda o mesmo documento, «compete à escola» (1997: 34):

1. «Contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição» (*idem*: 35).
2. «Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades» (*idem*: 36).
3. «Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos (*idem*: 38).

proficiência linguística, nas suas diversas componentes, é o grande factor de sucesso, escolar e social, do indivíduo e que é função da escola promover esse mesmo sucesso» (*idem*: 101). Aqui, é pertinente lembrar a importância que possui o domínio da língua materna, quer nos seus usos orais, quer nos seus usos escritos. Como afirma Chall, citado por Dionísio (2000), «saber leer es de particular importancia en una sociedad basada en la información y la tecnología» (2000: 28). Por outro lado, «les illetres [sic] vivent l'exclusion doublement: par une participation réduite à la vie sociale, et par acrence de tout ce que l'écrit apporte de spécifique» (Causse & Savier, 1988, p. 31)», citado por Dionísio (2000: 26). O mesmo confirmam Benavente *et al*, também citados pela mesma autora: «é hoje incontornável o facto de que capacidades reduzidas neste domínio geram, para os indivíduos e os grupos, riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização, cultural e política» (Dionísio, 2000: 26).

Mais recentemente, no novo *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado pelo Ministério da Educação em março de 2009, pode ler-se na primeira parte, dedicada às *Questões Gerais*, que se estimula

«uma declarada atitude de exigência no que respeita ao domínio do português enquanto língua de escolarização, com reforço de saberes e de competências considerados essenciais. Uma tal exigência é postulada como desígnio educativo fundamental, pedagogicamente estruturante e estabelecido como factor de condicionamento de todas as aprendizagens, nas diferentes áreas do saber» (2009: 9).

Ainda no mesmo documento, na segunda parte, dedicada especificamente aos *Programas*, mais concretamente na *Organização Programática do 1.º Ciclo*, podemos ler:

«pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que

- 
4. «Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno (*idem*: 39).
  5. «Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares (*idem*: 40).
  6. «Desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana (*Idem*: 41).

acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida»  
(*idem*: 21).

Reconhecendo e conferindo elevada importância à Língua Portuguesa, a par da elaboração dos novos *Programas de Português do Ensino Básico*, o Ministério da Educação promoveu a realização de diversos estudos, assim como formação contínua para professores no quadro do *Programa Nacional de Ensino do Português* (PNEP), no terreno entre os anos letivos 2006/07 e 2009/10, no âmbito do qual foram editadas diversas brochuras, todas elas dedicadas à Língua Portuguesa e às diversas áreas que se devem abranger aquando do seu ensino. Desde a consciência fonológica à avaliação da leitura, passando pelo ensino da leitura e da escrita, não esquecendo o conhecimento explícito, estas brochuras serviram de base a toda a formação contínua proporcionada a um leque bastante alargado de professores em atividade no 1.º Ciclo, a nível nacional. Assim, por exemplo, na brochura dedicada ao ensino da leitura e à compreensão de textos, Inês Sim-Sim (2007) salienta a importância do *saber ler* como condição indispensável para o sucesso individual e profissional dos indivíduos. Na brochura dedicada ao ensino da escrita, Luís Filipe Barbeiro e Luísa Álvares Pereira (2007) referem as múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade. Na brochura dedicada ao desenvolvimento da consciência linguística, Inês Duarte (2008), assegura que o conhecimento explícito da língua é um factor de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, favorecendo todo o sucesso escolar.

Esta visão sobre a importância do ensino da leitura e da escrita não é uma preocupação recente. Já no passado, a par dos documentos oficiais, em Portugal vários estudos foram sendo divulgados e publicados, tendo vindo a dar conta desta mesma importância e transversalidade atribuída à Língua Portuguesa. Fernanda Irene Fonseca, abordando as problemáticas referentes ao ensino da Língua Materna, refere que «a prática da língua, desde a sua fase mais precoce, permite ao indivíduo colmatar um largo leque de necessidades que afectam todos os domínios da sua experiência interna e externa» (1994b (1987): 122) e acrescenta que «a própria expressão *língua materna* encerra uma metáfora morta que é possível fazer reviver em tudo o que ela sugere de relação uterina, matricial, do indivíduo com a língua que é para ele seio do conhecimento, matriz de cultura, objecto de afectividade e de fruição» (*idem*: 123).

Numa perspetiva da Pragmática, Joaquim Fonseca defende uma “pedagogia dos discurso” quando afirma que

«a pedagogia da língua não é outra coisa que *pedagogia dos discursos*, visando a que cada indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efectivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo, e como condição para uma intervenção na realidade social» (1992b (1987): 237).

O mesmo autor afirma, ainda, que

«ensinar uma língua será, pois, necessariamente proporcionar aos alunos que construam com consistência o seu interior e o mundo em que se movimentam – e será, então, (...) proporcionar-lhes a construção criativa e fruição da «forma de vida» que na língua se compreende e que por ela, na multiplicidade dos seus usos, se torna manifesta e continuamente se renova» (*idem*: 247).

Na mesma linha de ideias, mas numa perspetiva da Análise Linguística do Discurso, Rui Ramos refere que «o ensino da língua materna (...) deve abranger, em devida proporção da capacidade de reflexão e experiência vital dos alunos, os modos de comunicação intersubjectiva, de representação e de acção do/sobre os estados de coisas e o Outro, realizados da única forma possível ao ser humano: discursivamente» (2002: 93).

Maria de Lourdes Dionísio, numa vertente pedagógica, assume que, «não sendo o único lugar de formação de leitores, da escola, quase exclusivamente, espera-se que cumpra as expectativas sociais relativamente às capacidades e às práticas de leitura dos cidadãos. (...) A escola é o lugar social privilegiado de produção de leitores» (2000: 19) e acrescenta que «a incapacidade de usar a informação escrita, se não chega a ser uma questão de sobrevivência, é pelo menos factor de maior dificuldade de participação social – leia-se, de facto, exclusão social –, de maior dificuldade no acesso e na partilha da cultura comum, na mobilidade social, na vida de cidadão» (*idem*: 26).

Na obra *Língua Materna e Literatura Infantil*, Fernando Azevedo, logo na introdução, afirma que «a língua constitui um complexo, potente e refinado sistema semiótico, que deverá ser conhecido e exercitado nas suas múltiplas funções e contextos de ocorrência» (2006: XI). Compete aos professores desenvolverem práticas que fomentem a aprendizagem da língua na sua natureza, bem como nas suas mais variadas funcionalidades, promovendo

«uma mudança qualitativa significativa na escola (...). E a urgência desta acção é tanto maior quanto a escolaridade básica constitui uma etapa determinante na aquisição de conhecimentos estruturantes para a progressão escolar e social futuras da criança e o domínio e capacidade de exercitação deste conhecimento retórico-pragmático da língua se revela, de

facto, condição para o *saber-agir* e o *saber-ser* individual e colectivo» (Azevedo, 2006a: 9).

Dando especial enfoque à democratização do ensino, Luísa Álvares Pereira encara «a escola como o lugar não somente do exercício da linguagem, mas, sobretudo, o lugar da possibilidade de aquisição, compreensão dos mecanismos da língua» e acredita que «não são tanto as diferenças de partida que são determinantes, mas a oportunidade que é concedida aos alunos de poderem erigir, mobilizando-a em consequência, uma relação com a linguagem propiciadora de uma relação positiva com o saber em geral, consigo próprio e com os outros» (2008: 10).

Recentemente, o Ministério da Educação e Ciência emitiu um comunicado à comunidade educativa, intitulado *Revisão da Estrutura Curricular*, de 26 de março de 2012, onde se afirma estar elaborada a «versão final da Estrutura Curricular que entrará em vigor no ano letivo 2012-13» e que esta revisão pretende proceder a algumas alterações no currículo, nomeadamente, «a redução da dispersão curricular» que se concretiza «no reforço de disciplinas fundamentais, tais como a Língua Portuguesa» (ponto 1). Por aqui se confirma a importância que, cada vez mais, se atribui à disciplina de Língua Portuguesa.

No entanto, esta importância não pode ser apenas considerada ao nível formal, mas também ao nível da apreensão do mundo e é neste aspeto que os textos dos manuais exercem um enorme poder sobre os leitores eleitos. É pois, tendo em consideração este poder exercido pelos textos que consideramos importante perceber que imagens das crianças e da infância se constroem nos textos e quais os recursos linguísticos mais relevantes associados a tal construção. Sendo o nosso *corpus* de análise constituído por textos dos manuais escolares, torna-se pertinente dedicarmos especial atenção aos mesmos.

### 3. OS MANUAIS ESCOLARES

«Funcionando como fiel depositário da versão autorizada do conhecimento socialmente válido (...), os manuais têm sido, são e muito provavelmente continuarão a ser o recurso mais importante nas acções educativas, em geral, e na sala de aula, em particular» (Dionísio, 2000: 79).

Segundo Gérard e Roegiers, «um *manual escolar* pode ser definido como um **instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia**» (1998: 19). Para estes autores, «numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino, informatizados, audiovisuais ou outros, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz» (*idem*: 15). Ainda hoje, apesar de terem passado alguns anos sobre a data da sua enunciação, estas afirmações podem ser consideradas válidas e, apesar de termos alguma dúvida quanto a considerar *o manual escolar* como o suporte “mais eficaz”, a verdade é que ele continua a ser amplamente utilizado. Segundo os autores, «tradicionalmente, o manual servia para transmitir conhecimentos e constituir um reservatório de exercícios e tinha também uma função implícita de veicular valores sociais e culturais» (*idem: ibidem*). Ora, como também reconhecem os autores, «hoje, estas funções continuam actuais, mas os manuais escolares devem igualmente dar respostas a novas necessidades: desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia» (*idem: ibidem*). Não podendo ser uma “cópia do programa”, dentro de cada área do saber, o manual, «pela forma como apresenta os conteúdos-matérias, como os desenvolve ou os articula, pode ser – e deverá ser – um factor de progresso no ensino da disciplina» (*idem*: 38).

Os manuais escolares são, sem dúvida, um material largamente utilizado por parte dos elementos que constituem a comunidade educativa: professores, alunos e encarregados de educação. Apesar disso, não os consideramos um material indispensável e/ou insubstituível, mas sim um entre outros:

«os manuais escolares constituem um auxiliar relevante entre os instrumentos de suporte destinados ao processo de ensino/aprendizagem e favorecem o processo educativo. Eles desempenham um papel determinante no contexto escolar, fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objectivos de aprendizagem e



transmitem valores, configurando significativamente as práticas pedagógicas» (Brito, 1999: 139).

É que, na verdade, convocando as palavras de Dionísio,

«se tivermos em conta a maior proximidade do manual ao contexto de transmissão, proximidade que o institui como texto de referência primária ao nível da prática pedagógica, compreenderemos a sua maior capacidade de regulação relativamente a outros textos, nomeadamente, os programas, cuja influência fica assim, porque mediada, diluída» (2000: 219).

Neste sentido, «ao funcionarem como elemento estruturador dos conteúdos de determinada disciplina e dos processos da sua transmissão, os manuais escolares constituem um importante instrumento de regulação da prática pedagógica» (J. A. Carvalho, 1999: 179).

M. E. Sousa assume posicionamento muito semelhante ao afirmar que, «em contexto escolar, a prática pedagógica é essencialmente regulada por um objecto de estatuto “privilegiado”: o manual escolar» (1999: 508). Na verdade, como refere Choppin, os manuais tornam possível uma constância de conteúdos que «en permet une utilisation fréquente, répétée, prolongée: l’élève révise son cours, repasse ses leçons, et l’efficacité du manuel procède pour une grande part de cette lente imprégnation» (1992: 22).

Os manuais escolares são, ainda, um «instrumento pedagógico» que serve de «suporte dos conhecimentos escolares» (Choppin, 1992) e

«no campo do controlo simbólico, o manual escolar é o meio pelo qual o Estado assegura indirectamente os *curricula* na sala de aula. Constitui assim o dispositivo simbólico “mediador” que legitima as formas de reprodução cultural (ou do conhecimento) dos grupos económica, política e socialmente hegemónicos» (Bento, 2008: 88).

É neste sentido que Dionísio acrescenta:

«sendo a sua razão de ser mais natural e mais visível a transmissão de um certo número de conhecimentos àqueles que ainda os não possuem, ou que os possuem incipientemente, os manuais, na perspectiva de Alain Choppin (1992), funcionam também como os depositários, por excelência, dos conhecimentos e técnicas que a sociedade, ou determinados grupos no seu interior, julga necessárias para perpetuar os seus saberes e os seus valores» (2000: 80).

Também Michael Apple, citado por Bento, afirma que o manual escolar «participa também do controlo social, económico e político, ao reproduzir o “conhecimento socialmente válido”» (Bento, 2008: 89) e, como o conhecimento é

apresentado no manual de uma forma objetiva, «aparentemente neutra e inquestionável», não se coloca em causa a autoridade do manual, «visto que a realidade e o saber são apresentados de uma forma “natural” e “objectiva”, acima de qualquer criticismo» (*idem: ibidem*). Neste sentido, estamos plenamente de acordo com a autora, quando afirma que, «ao representar para muitos (alunos e pais), uma via privilegiada de acesso à cultura, este artefacto pode ainda assumir um papel fundamental na formação e moldagem das mentalidades» (*idem: 92*). É, então, por esta razão, que se torna para nós fundamental perceber quais são as imagens da infância que estes mesmos manuais constroem e que são veiculadas através dos textos neles contidos.

Apesar dos múltiplos materiais que chegam às escolas, os manuais ainda são os materiais escolares mais utilizados na maioria das salas de aula do nosso país. Desta forma, os manuais escolares constituem um instrumento relevante no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que favorecem o processo educativo e regulam a prática pedagógica (Choppin, 1992; Azevedo, 1999; Brito, 1999; Carvalho, 1999; M. E. Sousa, 1999; M. L. Sousa, 1999; Dionísio, 2000; Apple, 2002; Castro, 2008; Ramos, 2009). Os manuais «funcionam também como os depositários, por excelência, dos conhecimentos e técnicas que a sociedade, ou determinados grupos no seu interior, julga necessárias para perpetuar os seus saberes e os seus valores» (Dionísio, 2000: 80). Nesta medida, os textos presentes nos manuais escolares chegam à (quase) totalidade das crianças portuguesas e, conseqüentemente, às suas famílias, até porque uma das funções do manual é a de funcionar como mediador pedagógico entre a escola e a família, uma vez que permite aos pais a tomada de conhecimento sobre o que os seus educandos aprendem na escola.

Não podemos, ainda, esquecer, apesar de ser uma realidade cada vez menos significativa, que continuam a existir crianças portuguesas que só contactam com os livros que a escola lhes proporciona, sendo o manual um desses livros. É, então, através dos manuais (entre outros livros) que muitas crianças contactam com as primeiras narrativas, por exemplo. Como refere Dionísio, os manuais detêm,

«não só em contexto pedagógico, mas no contexto social mais vasto, um estatuto que nenhum outro recurso educativo possui, definem, em grande medida, o que no contexto da prática pedagógica se passa. (...) A planificação das acções pedagógicas é frequentemente apoiada neste recurso, as práticas pedagógicas têm a maior parte das vezes o manual como referente primeiro e único. Por outro lado, este livro é, para muitos, o seu único meio de contacto com a cultura escrita» (2000: 11).

Ora, como argumenta Bronckart, no quadro de um Interacionismo Sociodiscursivo,

«é para enfrentar, ao mesmo tempo, as pressões do psiquismo inconsciente e as aporias da interpretação das ações que os discursos narrativos propõem refigurações, clarificadas ou interpretáveis, e é por meio da interpretação dos discursos narrativos que o funcionamento psíquico humano se expande, se enriquece e se reestrutura permanentemente» (2009: 62).

O autor estuda «as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas» (*idem*: 30-31) e considera importante

«identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o *agir comunicativo*, segundo Habermas), ao mesmo tempo que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas» (*idem*: 30).

É, então, atendendo a todas as funções que desempenham (ou podem desempenhar) os manuais, que afirma Dionísio:

«se os tomarmos quer na sua função mais imediata, a de transmissão, quer numa função mais alargada, simbólica, os manuais são agentes de um vasto sistema que ultrapassa o contexto escolar restrito, sugerindo hábitos, modos de pensar apropriados à integração dos jovens no grupo nacional e nos grupos particulares, familiares, profissionais e cívicos» (2000: 81).

É conscientes do poder que os manuais e, mais particularmente, os textos neles contidos possuem sobre a formação da criança/aluno que consideramos pertinente a sua análise. É que, de «entre os textos produzidos para “educar” os jovens, em contexto escolar (...), os manuais desempenham uma função social alargada (...). Nesta medida, delimitam uma versão do que constitui conhecimento relevante e uma “visão do mundo” legítima» (Dionísio, 2000: 102).

Como afirma Aguiar e Silva, citado por Mesquita (2009),

«pelos autores que escolhe que exclui, pelos estilos de época que privilegia, pelos géneros e subgéneros discursivos que escolhe, pelo modo que delimita um “texto” no texto originário, pela distribuição tipológica dos seus textos, pelos títulos que impõe, pelas linhas de leitura que propõe, a antologia é um instrumento de fundamental importância nas estratégias e nos processos de metacomunicação literária e de aprendizagem da língua materna em texto» (Mesquita, 2009: 33).

### 3. 1. Os manuais escolares – breve percurso histórico

«Com o passar do tempo, e as consequentes alterações nas condições das sociedades, o livro foi passando, na vida escolar, de um objecto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização colectiva, para um objecto mais comum no quotidiano dos alunos, de acesso progressivamente mais fácil, de propriedade e utilização tendencialmente individuais» (Castro, 1994: 78).

Como acontece em todas os setores da sociedade, de cada vez que há mudanças políticas, as mesmas refletem-se em mudanças estruturais e organizacionais. Assim tem sido também no setor da educação. Nos últimos 100 anos, foram muitas as mudanças políticas em Portugal, o que trouxe à educação uma constante transformação e uma constante necessidade de adaptação às novas políticas, às novas ideologias. Mesmo nos últimos quase 40 anos de democracia, as constantes reformas têm trazido muitas alterações e instabilidade ao sistema educativo português. A problemática em torno dos manuais escolares não tem sido exceção.

Nos últimos anos, temos vindo a assistir a uma crescente autonomia da produção de manuais escolares, sem, contudo, deixar de se verificar algum controlo do poder político sobre a referida indústria, controlo esse que se tem vindo a intensificar mais recentemente, como veremos mais à frente. No decorrer do tempo, os manuais sofreram muitas alterações, tanto em termos de conteúdo, como em termos de apresentação. «Entretanto, as profundas transformações gráficas do livro escolar não alteraram o seu papel fundamentalmente transmissivo» (Claudino 2011: 73). Apesar de ser um «mal-amado» por muitos especialistas na educação, que o acusam de «retrógrado», continua a ter grande relevância no quotidiano das escolas e continua a merecer «um alargado consenso científico» (*idem: ibidem*), tanto no estrangeiro como em Portugal.

Segundo o mesmo autor, em Portugal, a 1.<sup>a</sup> República herda o papel que se atribuiu aos manuais no início do século XIX com a «institucionalização do ensino liberal» (*idem: 74*). No final da guerra civil, começaram a ser publicadas as primeiras reformas escolares, mas a sua implementação torna-se muito morosa, a par de um outro problema grave, a falta de «professores habilitados», e só em 1835 é instituído o ensino primário. Em 1910, com a instauração da República, verifica-se uma rejeição do ensino tradicional e «ganha força renovada o discurso de inovação pedagógica» (*idem: 75*). No entanto, as autoridades da República veem-se incapazes de «promover uma renovação

dos livros herdados da monarquia» (*idem: ibidem*) e acabam por reconhecer e declarar em 1913: «dos compêndios que aprovámos nem todos servem bem o ensino da República» (*idem: 76*).

Segundo Claudino (2011), «o Estado Novo caracterizou-se por uma multiplicidade de situações e por alguma dificuldade em concretizar as suas orientações sobre os livros escolares» (*idem: 77*). Na reforma curricular de 1930, o Governo preocupa-se principalmente em garantir que os manuais «respeitem estritamente o conteúdo dos programas e a *conformação da doutrina*»<sup>3</sup>. Assim, «em 1931, publicam-se de novo programas para o ensino secundário e acrescenta-se, agora, em observações disciplinares, que o professor se deve cingir ao texto dos manuais – a fim de facilitar o estudo, pelo aluno, do que é abordado nas aulas» (*idem: 78*). A par desta medida, as escolas são “livres” de escolher os manuais, desde que se limitem ao conjunto de manuais que o Governo aprova de cinco em cinco anos (*idem: ibidem*).

No decorrer dos anos seguintes, a Ditadura Nacional vê-se a braços com o problema da escassez de manuais editados, a par das «sucessivas publicações de programas» (*idem: 81*). Talvez para simplificar o processo ou para garantir o cumprimento das políticas, o imposto *livro único* vem a ser elaborado pelo próprio Ministério da Educação Nacional. É interessante verificar como as imagens, a par dos textos apresentados aos alunos no Livro de Leitura, aparecem ao serviço da causa política. Por exemplo, no *Livro de Leitura da 3.ª Classe*, editado pela Porto Editora e autorizado pelo Ministério da Educação Nacional, «as ilustrações do manual foram utilizadas como arma política ao serviço da propagação de uma doutrina educativa que serviu o ideário do Estado Novo» (Santo, 2011: 98). Com efeito, como acrescenta a mesma autora, logo na capa do referido livro, se veem crianças sorridentes, vestidas com trajas “domingueiros”, a caminho da escola, erguendo bem alto as bandeiras nacionais, sobrevoadas por pombas brancas. No interior do livro, destacam-se as imagens ligadas às profissões rurais e à solidariedade social, ligada ao mundo rural; bem como cenas familiares prototípicas, em que o sexo feminino aparece sempre submisso ao masculino. Em relação a este livro, diz ainda a autora que, «se bem que a função mais evidente pareça ser a de alfabetização, por ter subjacente a tarefa de ensinar a ler, a mensagem que o manual veicula é só uma e remete para um mesmo corpo

---

<sup>3</sup> De certa forma, pode dizer-se que os manuais atuais, ao oferecerem certas leituras do mundo e imagens estereotipadas, estão também a conformar mentalidades, difundindo a “doutrina” atual. Retomaremos este assunto ao longo desta investigação, sempre que pertinente.

central de ideário que era o do Estado Novo» (*idem*: 99)<sup>4</sup>. Atendendo ao que atrás ficou dito, surge como tarefa importante verificar que imagens da infância, bem como da sociedade em que a mesma está inserida, os manuais de hoje veiculam, principalmente através dos textos, mas também através das ilustrações que os acompanham.

Em 1961, são tomadas novas medidas na tentativa de garantir a «uniformização de livros para o ensino primário, agora de acordo com os programas de 28 de Maio de 1960» (*idem*: 82-83). Concretiza-se a utilização generalizada de livros únicos para os compêndios de leitura e História de Portugal. No entanto, «as autoridades nunca conseguiram, afinal, impor o livro único por classe, de 1936, optando, muito depois, por uma solução mais moderada» (*idem*: 83).

Após a revolução de 25 de abril de 1974, assiste-se no ensino a sucessiva legislação por implementar e a transição de políticas é realizada de forma gradual. Em 1976, é retomada a aprovação de todos os manuais escolares, mas a lei é revogada por não ser possível aprovar os manuais atempadamente para o ano letivo seguinte.

«No final de Dezembro de 1977, um novo decreto revoga a legislação anterior; os livros são, agora, instrumentos de trabalho, perdendo, assim, a sacralização associada ao conceito de compêndio; os programas vigoram durante três anos e os manuais são objecto de aprovação prévia, sendo os respectivos pareceres divulgados publicamente» (*idem*: 86-87).

Em 31 de outubro de 1979 inicia-se um novo ciclo de programas, com a aprovação dos programas para o ensino primário, preparatório e secundário. «Define-se agora (e pela primeira vez, em diploma legal), o manual escolar como instrumento de trabalho que permita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes inerentes aos objectivos definidos e aos conteúdos programáticos» (*idem*: 87). O poder político volta a preocupar-se com a qualidade e o custo dos manuais em 1986. Nesse mesmo ano é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, «que reconhece os manuais escolares como recurso educativo privilegiado» (*idem*: 88). No decreto-lei 57/87, de 31 de janeiro, «as autoridades fazem publicar nova legislação relativa aos mesmos» (*idem*: *ibidem*). No entanto, «este decreto entra em vigor – mas não é aplicado» (*idem*: 89).

---

<sup>4</sup> A par da instituição do *Livro Único*, em 1938, o Estado mandou editar e distribuir pelas escolas, para afixação nas paredes das salas de aula, sete cartazes intitulados *As Lições de Salazar*, que pretendiam evidenciar as obras efetuadas pelo Estado Novo até então. «Estes cartazes faziam parte de uma estratégia de inculcação de valores por parte do Estado Novo, e tinham como objectivo primeiro, glorificar a obra feita até então, desde o campo económico-financeiro às obras-públicas. Durante muitos anos, estes cartazes didácticos foram utilizados como forma de transmitir uma ideia central: a superioridade de um Estado forte e autoritário sobre os regimes demoliberais» (Santo, 2011: 102).

Já em 1989, volta a ser publicada nova reforma curricular que, conseqüentemente, obriga a nova legislação sobre manuais escolares, «consolidando-se o conceito de manual escolar como instrumento de trabalho, sendo concedida prioridade ao desenvolvimento de capacidades e atitudes e, só depois, são referidos os conhecimentos – ao encontro do discurso da reforma» (*idem: ibidem*). Desta vez, é a sociedade que fica encarregada de garantir a produção e distribuição dos manuais, assumindo o Governo o garante da estabilidade dos mesmos. Para o efeito, determina que, no caso do 1.º ciclo, os manuais escolares sejam adotados por um período mínimo de quatro anos. «Os manuais serão apreciados previamente por comissões científico-pedagógicas constituídas no âmbito do Ministério da Educação» (*idem: ibidem*). No entanto, «o Ministério não forma as prometidas comissões» (*idem: 90*). A única medida efetiva para garantir a escolha dos “melhores” manuais escolares é tomada a partir de 1991, quando o Ministério começou a enviar às escolas uma listagem de critérios que, obrigatoriamente, deveriam ser seguidos aquando da apreciação e seleção dos mesmos, por parte dos professores. No entanto, sendo a grelha demasiado «extensa e vaga», a mesma «é esquecida pelos professores» (*idem: ibidem*). A partir de então, generaliza-se, a par do *manual tradicional*, o *manual do professor* e o *caderno de atividades* do aluno. A este conjunto de livros auxiliares que circundam o manual escolar, Choppin (1992) vai apelidar de “satélites”, tendo estes a função de dar resposta às várias exigências colocadas por professores e aluno.

Destaca-se a centralidade do manual escolar no processo de ensino e aprendizagem nas circulares n.º 7 e n.º 8 de 2000, realçando o Ministério da Educação a importância do mesmo, enquanto elemento socializador, uma vez que «contribui também, através de valores que explícita ou implicitamente veicula, para a formação cívica e democrática dos alunos» (circular n.º 7/2000, ponto 1; citada por Bento, 2008: 109). Em 2001, voltamos a assistir a mudanças significativas na educação, sendo «aprovada uma reorganização curricular no ensino básico, apostada num ensino por competências, orientação que se vai prolongar pelo ensino secundário. Em 2006, publica-se nova legislação sobre avaliação, certificação e adopção de manuais escolares (*idem: ibidem*). Na referida Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, pode ler-se a seguinte definição de manual escolar:

«recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para

o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor» (artigo 3.º, alínea b).

Quanto à vigência dos manuais escolares, esta passa a ser de seis anos para os ensinos básico e secundário (artigo 4.º, ponto 1). A mesma lei prevê a «formação dos docentes e responsáveis educativos em avaliação de manuais escolares» (artigo 2.º, ponto 2, alínea f), apesar de este ponto não estar, ainda hoje, a ser cumprido. A avaliação e certificação dos manuais escolares ficam a cargo de comissões de avaliação que «têm como missão realizar a avaliação para certificação dos manuais escolares» e «dispõem de autonomia científica, técnica e pedagógica e são constituídas por despacho do Ministro da Educação» (artigo 9.º, ponto 1). O artigo 11.º torna obrigatório um conjunto de critérios a que deve obedecer a referida avaliação.

A importância dos manuais escolares é de tal forma assumida pelo poder político que, no decreto-lei n.º 261/2007, de 17 de julho, no texto de introdução, se afirma que

«os manuais escolares, apesar da prevalência de uma cultura pedagógica que preconiza a produção e adaptação dos materiais de ensino diferenciados que possam responder à singularidade de cada escola, de cada turma ou mesmo de cada aluno, e da mais recente difusão de recursos didácticos complementares em novos suportes ou por novos meios, **continuam a ser na prática instituída um instrumento fundamental do ensino e da aprendizagem**» (negrito nosso).

Este decreto-lei vem regulamentar a lei anterior e garantir que «a adopção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário vigora, em regra, por um período de seis anos» (artigo 2.º, ponto 1). Vem também trazer uma nova possibilidade aos autores de manuais, em relação à avaliação e certificação dos mesmos, prevendo que, caso haja mais do que uma entidade avaliadora e certificadora de manuais, «podem os autores, editores de manuais escolares ou outras instituições legalmente habilitadas para o efeito, no acto de candidatura à atribuição de certificação do manual escolar (...) indicar a entidade à qual pretendem que o manual seja submetido para efeitos de avaliação e certificação» (artigo 5.º, ponto 1). O mesmo decreto-lei, dita, ainda, que «os manuais escolares a adoptar são escolhidos de entre os que, em resultado do processo de avaliação, tenham sido objecto da menção de avaliação de *Certificado*» (artigo 15.º, ponto 1).



Posteriormente, o Ministério da Educação fez publicar o despacho n.º 29864/2007, que veio clarificar quanto às entidades que se podem candidatar para serem avaliadoras e certificadoras de manuais e, através do despacho n.º 29865/2007, estabelece o calendário das adoções de manuais escolares a partir do ano letivo 2008/2009, que publica em anexo ao mesmo. Na portaria n.º 1628/2007, de 28 de dezembro, o referido ministério clarifica alguns dos procedimentos a ter em relação à adoção de manuais escolares, por parte das escolas ou agrupamentos de escolas e volta a frisar a necessidade de o departamento curricular e conselhos de docentes de cada escola ou agrupamento «executar os procedimentos de apreciação e selecção dos manuais escolares» (artigo 7.º, ponto 2), preenchendo registos de apreciação e adoção dos mesmos (artigo 9.º, ponto 1, alínea a), sendo os referidos registos preenchidos *online*, mediante o acesso a uma base de dados disponibilizada pelo Ministério da Educação (artigo 9.º, ponto 2). Através do despacho n.º 415/2008, voltam a ser clarificados alguns dos aspetos da lei em vigor e, na portaria n.º 42/2008, de 11 de janeiro, declara-se não haver lugar à adoção de manuais escolares para algumas áreas de Expressões Artísticas, de Educação Física e Áreas Curriculares Não Disciplinares.

Dois anos mais tarde, o Ministério da Educação, reconhecendo que «a avaliação e certificação dos manuais escolares é um processo particularmente exigente» para todas as entidades envolvidas, vem, através do despacho n.º 4857/2010, suspender «os processos de adopção de novos manuais escolares nas áreas curriculares disciplinares e disciplinas de Língua Portuguesa dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico» (ponto 1), ao mesmo tempo que prorroga o período de vigência dos manuais (ponto 2) das áreas abrangidas pela portaria n.º 42/2008, de 11 de janeiro. Esta medida está diretamente relacionada com a decisão do Ministério da Educação de suspensão da entrada em vigor dos Novos Programas de Português, através da portaria n.º 114/2010, de 25 de fevereiro. Esta portaria vem reconhecer que, por causa da «estratégia global de desenvolvimento do currículo nacional e a aplicação do Novo Acordo Ortográfico», «não se encontram ainda reunidas as condições para a entrada em vigor no ano lectivo 2010-2011 dos novos programas de Língua Portuguesa», pelo que «é suspensa a entrada em vigor dos programas de Língua Portuguesa do ensino básico» (artigo 1.º). Assim, só em 2011, através da portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, o Ministério da Educação reconhece que se encontram «reunidas as condições para a entrada em vigor do novo programa [de Português] no ano lectivo de 2011-2012, designadamente nos 1.º, 2.º, 5.º e

7.º anos de escolaridade. Em simultâneo, foram concebidos e adoptados novos manuais de acordo com o referido programa».

Como vimos, no último século, muito se discutiu e muito se legislou sobre os manuais escolares. Naqueles que existem atualmente nas escolas verifica-se uma «constante preocupação em introduzir uma ilustração que se revele apelativa para os alunos (e, seguramente, também para os professores, que os adoptam), acompanhando os progressos tipográficos e a própria preocupação, mais geral, de *aproximação* ao jovem, numa sociedade de imagem» (Claudino, 2011: 93). Desde o fim da monarquia, passando por um período de ditadura, até chegar à república vigente, o manual escolar tem conseguido manter o seu estatuto, demonstrando ser, afinal, «um instrumento de transmissão do conhecimento consagrado, reconhecido académica e institucionalmente» (*idem: ibidem*).

### **3. 2. Os manuais escolares – da conceção à utilização**

«Desde a civilização grega, mas particularmente desde o advento da tipografia e subsequente desenvolvimento da escolarização de massas, o saber socialmente válido tem sido codificado e transmitido através de livros» (Dionísio, 2000: 79).

Segundo Gérard, a conceção e utilização dos manuais escolares está fortemente influenciada por vários aspetos:

«d'une part, les manuels doivent permettre l'acquisition des *ressources*, c'est-à-dire principalement les savoirs et les savoir-faire, mais ils doivent d'autre part favoriser la mobilisation de ces ressources par la confrontation à des situations concrètes, que ce soit une situation-problème propre à la discipline ou une situation de communication» (2011: 24).

Bento (2008) diz-se em acordo com autores como Bernstein, Apple e Santomé, quando afirma que «o conhecimento educacional legítimo é ditado pelos grupos económica e culturalmente hegemónicos» (Bento, 2008: 61). É neste sentido que os grupos que detêm o poder económico e político, nas sociedades industrializadas, exercem poder sobre os diferentes setores da sociedade contemporânea, incluindo o setor da educação e do ensino, que não escapam à globalização, e é também neste sentido que a educação constitui «o sistema de que o Estado dispõe para a produção, reprodução e alteração de modalidades de consciência através do discurso pedagógico

que, em contexto escolar, veicula e traduz os seus princípios dominantes» (*idem*: 64). Segundo a autora, existem várias agências, e correspondentes agentes, que controlam e regulam a disseminação dos «códigos discursivos dominantes». As agências a que se refere a autora são as seguintes: reguladoras, reparadoras, reprodutoras, difusoras, configuradoras e executoras (*idem*: 67). Para a presente investigação, importam as “agências reprodutoras”, que se referem ao sistema escolar e nas quais se movimentam os editores, agentes capazes de «exercer influência sobre o estado e ou sobre agentes, locais e práticas dentro do campo da educação» (*idem*: 68). A autora subscreve as palavras de Choppin quando qualifica o manual escolar de «produto de consumo e de comercialização», para além de considerar que o mesmo apresenta também «formas particulares de construção da realidade, de selecção e de organização do conhecimento social válido dos grupos político, cultural e economicamente hegemónicos» (*idem*: 69).

No entanto, as editoras, tal como qualquer outra empresa, ambicionam o lucro rápido e duradouro e competem com as suas concorrentes nacionais e internacionais, sendo neste sentido que se tentam igualar às adversárias com mais sucesso. É neste sentido que Bento, recorrendo às palavras de Altbach, afirma que «estamos em vias de assistir à “homogeneização internacional” dos manuais escolares e do próprio currículo» (Bento, 2008: 72) e é por esta razão, também, que assistimos em Portugal, nos últimos anos, à fusão de editoras em grandes grupos mais competitivos, como a formação do grupo *Leya*; bem como à entrada de editoras estrangeiras no ramo da produção de manuais escolares, como é o caso da editora *Santilhana*. Paralelamente a este fenómeno, várias editoras do nosso país optam pela edição de diversas “coleções” de manuais, por vezes, pouco diferindo umas das outras, para além da apresentação gráfica e estética, que apresentam aos professores, numa tentativa de satisfazerem o mais possível um alargado leque de profissionais. Para além disso, são oferecidos aos docentes vários outros materiais de apoio à docência (Livro do Professor, CDROM, DVD, Manual Digital, Materiais Manipuláveis,...), para além dos manuais escolares, «que auxiliam e influenciam os professores nas suas decisões curriculares» (*idem*: 76).

Na verdade, a edição de manuais, tal como a dos restantes livros, é fortemente controlada pelas indústrias editoriais e, neste sentido, são vários os agentes que influenciam o que os próprios livros contêm. É nesta perspetiva que Bento convoca Chartier para dizer que é necessário «inscrever numa mesma história todos os que – autores, editores, impressores, livreiros, comentadores leitores, espectadores –

participam, cada um a seu modo, na produção, disseminação e na interpretação dos discursos» (Bento, 2008: 79). Referindo-se também aos problemas encontrados pela atividade editorial de textos e pela constituição de *corpora*, diz Maria de Lourdes Crispim:

«em primeiro lugar, podemos considerar que editar um texto da autoria de outrem, seja antigo ou moderno, consiste, em última análise, em dar a conhecer uma *leitura* desse texto, tal como constituir um *corpus* consistirá no armazenamento de uma ou mais leituras. Assim, nos dois casos, temos a intervenção do editor, tacitamente considerado como um leitor autorizado a intervir sobre textos alheios, em diferentes dimensões do mesmo: espaço gráfico, grafias e ortografias e até no texto propriamente dito. Em segundo lugar, na edição, como na construção de *corpora*, é uma exigência incontornável que todas as intervenções do editor, em todos os planos, seja explícita e os dados da(s) fonte(s) perfeitamente recuperáveis» (Crispim, 2002: 272).

Os manuais podem, então, ser considerados «produtos de mercado» (Choppin, 1992) e, como estes, passam por várias fases: a criação, a produção, a comercialização e a utilização. Deste modo, «the development of a textbook entails that text production is constantly influenced by given external parameters that dictate the objectives and potential of the final product: school systems, curricula and publishing house practices» (Johnsen, citado por Mesquita, 2009: 10).

A forma como os manuais escolares estão estruturados faz deles uma “bússola” (Bento, 2008) para os professores, uma vez que neles está recontextualizado o currículo oficial. Para além disso, «os textos do manual escolar apresentam-se aos alunos e professores como «convoyers of information and attitudes» (Johnson, 1993: 217), formatando de certo modo as suas representações do mundo e valores» (Bento, 2008: 94). A autora lembra, ainda, que a existência de «metatextos» (todas as atividades propostas pelo manual em volta dos textos) no manual de Português «coarcta ao aluno os sentidos do texto, ao “normalizar e ao normativizar” a sua leitura» (*idem: ibidem*). Deste modo, as operações que deveriam ser realizadas «entre as características discursivas do texto e o conhecimento prévio do aluno são obnubiladas, impossibilitando-lhes a (re)construção dos sentidos do texto» (*idem: ibidem*).

Neste sentido, a autora considera que o manual, na forma como se apresenta ao aluno, é um facilitador de memorização e acumulação de conhecimentos e dificilmente proporciona a investigação ou a reconstrução do conhecimento. Assim, na maior parte dos casos,

«o relativismo do saber e das coisas, a perspetivação diversificada da realidade não são contemplados no manual escolar, bem como a consideração da existência de outras fontes de informação. O manual escolar, nesta perspectiva, acaba por descapacitar os seus próprios usuários, professores e alunos. A realidade controversa e díspare [sic] do mundo e da vida é deste modo coarctada por este artefacto pedagógico. Por conseguinte, existe pouco espaço para a reflexão, estimulação da curiosidade do aluno e para a sua criatividade» (*idem*: 95).

Apesar de tudo o que atrás foi dito, ou talvez por tudo o que atrás foi dito, os manuais são, sem dúvida, materiais comuns e frequentemente utilizados nas salas de aula e, tanto formatam os modos de ensinar dos docentes, como o conhecimento adquirido pelos alunos, tornando-se dispositivos reguladores e configuradores «das práticas de transmissão, de aquisição e de avaliação dos saberes legitimados» (*idem*: 96). E, apesar de serem fortemente controlados pelos programas oficiais, os manuais escolares continuam a preservar uma certa autonomia,<sup>5</sup> devido ao «facto de estes objectos pedagógicos estarem sujeitos a uma filtragem social e, acima de tudo, pessoal, da informação científica que determina a escolha dos conteúdos considerados válidos, como já havia constatado Neves (1992)» (Mesquita, 2009: 6).

Há, no entanto, quem apenas reconheça aos manuais um forte poder de regulação de toda a cena educativa. Silva, convocada por Mesquita (2009), considera que eles podem ser os causadores da «desprofissionalização dos professores», uma vez que tendem a ser utilizados como únicos orientadores das práticas pedagógicas, «deixando muito pouco para a liberdade profissional especializada do docente» (*idem*: 6). A mesma autora cita as palavras de Goofman, que vai ao extremo de considerar os manuais escolares «uma das grandes tragédias», ao desenvolverem uma enorme dependência no professor» (Mesquita, 2009: 6). Neste mesmo sentido, Brito confere-lhes o poder de uma «"bíblia", cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade» (1999: 142). Para a autora, «a verdade é que os manuais escolares continuam a ser *best-sellers* imprescindíveis, situam-se nos *tops* mais vendidos em Portugal, ainda que não escapem a polémicas, acusações e críticas» (*idem: ibidem*). Já Gérard e Roegiers consideram que os manuais escolares detêm, para além de outras, uma função de formação e, por isso, têm o objetivo «de contribuírem com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo

---

<sup>5</sup> É neste sentido que Claudino (2011) os apelida de «insubmissos».

de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o manual escolar contribui para desenvolver inovações pedagógicas» (1998: 89).

É importante, ainda, referir que, apesar de se assistir a uma vertiginosa evolução tecnológica, uma parte considerável das salas de aula das escolas portuguesas ainda não tem computadores e/ou Internet instalada. Apesar de a distribuição gratuita ou a preços muito acessíveis dos computadores “Magalhães” ter ocorrido nos últimos anos aos alunos do 1.º Ciclo, a verdade é que a mesma terminou no ano letivo 2010-2011. Verifica-se, neste momento, que poucos alunos que frequentam o 1.º Ciclo possuem computador que possam transportar para a escola, quer porque já não tiveram direito ao mesmo, quer porque tiveram direito mas já o danificaram. Assim, a realidade de muitas salas de aulas é a não existência de computador e/ou Internet, salvo se o professor levar os seu computador pessoal e o seu acesso à Internet para a escola. É também verdade que a maioria das escolas do 1.º Ciclo não possuiu uma sala com equipamento informático disponível, ao contrário do que acontece nos restantes graus de ensino. Esta realidade vem conferir ainda mais valor aos manuais escolares, porquanto são estes os materiais mais acessíveis a alunos, professores e encarregados de educação. Na verdade,

«o livro didático foi-se afirmando como “um dos vectores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”, um suporte para as gerações mais jovens e também para as futuras. Como instrumento cultural e pedagógico, não só circunscreve um conjunto de saberes que são transmitidos e/ou adquiridos nas escolas, como os legitimam» (Mesquita, 2009: 6, recorrendo a Choppin).

Reconhecendo, então, a grande importância de que se reveste a necessidade de termos nas escolas manuais escolares de elevada qualidade, Alain Choppin, citado por Bento (2008), «considera que a avaliação dos manuais escolares constitui uma necessidade intrínseca ao próprio sistema educativo» (Bento, 2008: 101) e reconhece três vias pelas quais se pode realizar essa avaliação: *avaliação administrativa* (numa intervenção direta do poder central), *avaliação por peritos* (independentes de interesses editoriais) ou *avaliação por formação* (destinada a professores).

Como já referimos em anterior estudo (Castro, 2007), mais do que qualquer outro profissional, qualquer professor, ao longo da sua carreira, muito ouviu falar e debater sobre a importância da utilização (ou não) dos manuais escolares. Alguns profissionais consideram-nos imprescindíveis, outros acreditam-nos supérfluos, havendo, ainda, aqueles que gostariam de os banir de vez, sendo que os restantes não os adoram nem os desprezam, mas utilizam-nos com conta, peso e medida, atendendo às

necessidades pedagógicas dos Projetos da Escola/do Agrupamento em que lecionam, bem como dos Projetos Curriculares de Turma e 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» (Castro, 2007: 40).

Apesar de muito se debater sobre este tema no nosso país, este não é um debate apenas ao nível de Portugal. Apple, que muito se tem debruçado sobre o assunto, escreve:

«quer se goste dele ou não, nos Estados Unidos e num leque crescente de outros países, o currículo é definido, na maioria das escolas, pelo manual estandardizado e específico de um determinado nível escolar de leitura, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e por aí adiante» (2002: 14).

E acrescenta, umas páginas mais adiante,

«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 estandardizado e específico para cada nível de matemática, leitura, estudos sociais, ciências (quando se ensinam), entre outras» (*idem*: 65).

Na prática, quer o professor pretenda ou não trabalhar com os manuais escolhidos para a sua escola, goste mais de uns ou de outros, vê-se “forçado” a trabalhar com eles e a dar-lhes a importância que a comunidade educativa, em geral, lhes dá. Como afirma A. P. Brito, «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”» (1999: 141). Na verdade, com a crescente intensificação do trabalho e as exigências várias a que os docentes têm de dar resposta diariamente, torna-se muito difícil analisar os manuais com a devida atenção. Por este motivo, muitas vezes, «os professores apropriam-se do manual e de outros produtos didácticos no exercício da sua profissão (tornando-se quase meros “executantes”) sem contudo terem tempo suficiente para reflectir sobre esse material que usam e proceder à sua avaliação» (Bento, 2008: 70).

Na verdade, o processo de adopção de manuais escolares é um processo muito complexo. Neste momento, os manuais chegam às escolas já avaliados e certificados pelas Comissões de Avaliação e Certificação reconhecidas pelo Estado. Aos professores compete, num curto espaço de tempo, a análise e escolha dos manuais que melhor servem os propósitos dos Projetos Educativos e Curriculares com que trabalham, bem

como os que melhor se adaptam ao contexto socioeconómico em que lecionam. As escolhas realizadas são aprovadas pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento. No entanto, apesar de todo este trabalho, nem sempre estas escolhas são as que prevalecem. Em alguns pontos do país, são as autarquias que oferecem os manuais escolares aos alunos do 1.º Ciclo e, obedecendo a interesses meramente económicos e economicistas, são essas mesmas autarquias que detêm o poder de ditar a última palavra em relação a este assunto, podendo, assim, chegar a algumas escolas os manuais que a classe docente rejeitara. Ora, como é fácil de prever, esta forma de proceder em relação a um assunto tão relevante leva a que os docentes se desmotivem e nem sempre se empenhem em todo este processo. A agravar esta situação está a grande mobilidade docente que se verifica no nosso país, que faz com que grande parte dos professores escolha determinado manual e (porque fica colocado noutra escola/agrupamento) se veja obrigado a trabalhar com outro que depusera.

É de opinião (quase) unânime que o manual não deve ser o único recurso didático, nem o principal material pedagógico utilizado em contexto de 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: 399). É neste sentido que Choppin afirma que «le maître peut et doit exercer son libre-arbitre, même quand le Manuel lui est imposé» (1992: 23). Também J. C. Morgado, na mesma linha de ideias, faz referência a que o manual escolar é «um dos instrumentos educativos que, directa ou indirectamente, muito tem contribuído para organizar os processos de ensino e de aprendizagem, tanto ao nível das instituições educativas como fora delas» (2004: 7).

Apesar de tudo o que aqui ficou já referido, como afirma Apple (2002), quer se goste deles ou não, os manuais têm uma importância muito elevada nas escolas de grande parte dos países. Como refere F. J. Azevedo em relação aos manuais:

«revelando-se um poderoso instrumento auxiliador da prática pedagógica – auxílio este que, embora com matizações variáveis, é unanimemente reconhecido por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (...) – e adquirindo, com frequência, o estatuto de “livro único” – por razões diversas em que os factores de natureza económica são, hoje em dia, preponderantes –, o manual funciona, de facto, como um decodificador/retransmissor dos objectivos e orientações oficiais do ensino, uma vez que constitui o mediador que, factualmente e de forma mais cómoda e/ou mais acessível, se “tem à mão”» (1999: 91).



### 3. 3. A dimensão social e psicológica dos manuais escolares

«A criança é, simultaneamente, depositária de uma herança cultural e reprodutora de um modo de viver social» (Bastos, 2005: 258).

Vidigal defende que, «através dos livros, os adultos entregam à criança, pelo menos em parte, a responsabilidade de realizar a gestão do seu próprio processo socializador e inculcador de normas» (2005b: 277) e distingue três grupos de livros destinados às crianças, «com estruturas e objectivos específicos, mas unidos pela mesma função socializadora: Catecismos e livros de formação moral ou cívica (...), **Manuais escolares** (...) e Literatura para crianças» (*idem*: 278-279, negrito nosso). A propósito do manual escolar, seria utópico «não ter em consideração que, para muitas crianças, será o primeiro livro e o mais persistente na sua vida» (Madeira, 2005: 246).

Por tudo o que até aqui foi dito, pensamos que ficou clara a importância que atribuímos aos textos presentes nos manuais de Português, uma vez que fazem parte dos livros com os quais os alunos mais directamente contactarão no decorrer da sua escolaridade. De uma forma inequívoca, «directa ou indirectamente, os manuais escolares determinam muito do que se passa no interior de cada sala de aula» (Morgado, 2004: 45), bem como o que se passa junto das famílias, no pouco tempo que, hoje em dia, 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 atividade educativa. Corroborando as palavras de Brito, «o manual escolar é um instrumento de suporte destinado ao ensino/aprendizagem e, naturalmente, desempenha um papel importante para o sucesso educativo» (1999: 147). A esta questão se refere R. Ramos quando afirma:

«Todas as crianças portuguesas, de ambos os sexos, dos vários estratos socioculturais, de todas as proveniências e origens religiosas, étnicas ou geográficas, habitando o Norte ou o Sul, o Interior ou o Litoral, o Continente ou as ilhas, nas cidades como no campo, usam manuais como estes no Ensino Básico, que é obrigatório e com taxas de frequência de perto de cem por cento» (Ramos, 2009: 396).

Os manuais escolares, especialmente os destinados ao ensino da Língua Portuguesa, são constituídos por uma coletânea de textos, para além dos exercícios propostos, destinados à compreensão do texto e ao ensino explícito da língua. No caso da presente investigação, como já referimos anteriormente, interessam-nos os textos e as

mensagens que os mesmos transmitem às crianças utilizadoras dos manuais em questão. Em relação à seleção de textos presentes nos manuais de Português, estamos de acordo com de M. L. Sousa quando refere que:

«não sendo nenhuma selecção de textos um produto neutro que possa ser visto isoladamente, isto é, sem relação com os papéis sociais dos seus produtores assim como dos seus valores e crenças ideológicas e culturais, os textos que constituem a antologia dos manuais podem ser vistos como uma “selecção de cultura”. Por meio desta “selecção” apresentam-se a alunos e professores não só modelos de linguagem como também modelos de mundo» (1999: 498).

Como referem Halliday e Hasan, citados pela mesma autora, esta “selecção” é de natureza “interpessoal” e diz respeito «às funções sociais, expressivas e conotativas da linguagem, à expressão do ponto de vista do locutor: as suas atitudes e juízos, ao seu posicionamento na situação e aos seus motivos para dizer algo» (M. L. Sousa, 1999: 497). François-Marie Gérard e Xavier Roegiers, ao falarem do manual e das finalidades do sistema educativo, convocam as palavras de Hameline para afirmarem que

«o nível superior dos objectivos pedagógicos é o das *finalidades* do sistema educativo. Uma finalidade é “uma afirmação de princípio através da qual uma sociedade (ou um grupo social) identifica e veicula os seus valores, que fornece as linhas directivas de um sistema educativo e as formas de dizer de um discurso sobre a educação”» (Gérard e Roegiers, 1998: 53).

Os autores afirmam, ainda, que o manual escolar «deve ter uma relação estreita com as finalidades do sistema educativo» (*idem*: 54) e que essa relação pode ocorrer a dois níveis: a um nível explícito e a um nível implícito. Os valores que ocorrem a um nível explícito devem estar de acordo com as finalidades descritas nos programas oficiais. Quanto aos valores que ocorrem a um nível implícito, «o manual deve deixar claro os valores que veicula, quer estes sejam veiculados num texto de leitura, nos tipos de situações e de exemplos apresentados ou nas ilustrações» (*idem: ibidem*). A este respeito, concordamos plenamente com os autores quando sublinham que «este nível implícito é tão importante como o nível explícito e tem a mesma influência sobre o perfil induzido do aluno» (*idem: ibidem*). Os autores detalham as várias funções desempenhadas pelo manual escolar, das quais destacamos a «*função de educação social e cultural*», que diz respeito aos comportamentos e às relações com o outro e com a sociedade em geral. Assim, «um manual escolar pode não pretender, exclusivamente, desenvolver a aquisição do saber e do saber-fazer, e pode também contribuir para o desenvolvimento do saber-ser que permita ao aluno encontrar,

progressivamente, o seu lugar no quadro social, familiar, cultural, nacional... em que está inserido» (*idem*: 83). Quanto a esta função, é nossa convicção de que os manuais escolares, principalmente os destinados ao ensino da Língua Portuguesa, visam sempre esse saber-ser e configuram as ações dos alunos através dos textos que propõem como suporte da aprendizagem da disciplina.

Pensemos, por exemplo, nas personagens dos textos dos manuais e facilmente constataremos que as personagens infantis que os povoam refletem a própria estrutura social (Madeira, 2005), como acontece, aliás, com a generalidade dos livros de potencial receção infanto-juvenil. Assim sendo, estes textos, «mais próximos ou mais afastados da criança real, correspondem a um conceito de infância, produto de uma cultura adulta, que procura modelar comportamentos e transmitir valores» (Madeira, 2005: 245). Como refere Adam,

«la DIMENSION PRAGMATIQUE-CONFIGURATIONNELLE permet de considérer tout texte comme visant un but (explicite ou non): agir sur des croyances et/ou des comportements. Tout texte est soumis à un traitement, la lecture-compréhension cherchant à identifier une INTENTION du texte sinon de son auteur» (1991 : 159).

No caso dos textos que se encontram nos manuais escolares, não está presente apenas a intenção do seu autor original, mas também a intenção do autor do manual, que escolhe um texto em detrimento de outros e, muitas vezes, um excerto que não é mais do que um “recorte” do texto original, logo, um recorte intencional. Para além disso, verifica-se, não raras vezes, a adaptação de um texto ou parte de um texto, sendo que essa adaptação serve apenas os propósitos do autor do manual. Como acontece com outros autores, acreditamos 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» (M. L. Sousa, 1999: 500).

Na sua função de livro de leitura, o manual de Português «medeia e organiza as relações entre textos e leitores (aprendizes) definindo, por um lado, os textos que em contexto pedagógico se reconhecem como válidos e, por outro, induzindo, através das actividades que propõe, formas de atenção particulares» (*idem*: 495). Desta forma, «relativamente à leitura, e nesta perspectiva, o manual é 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» (*idem: ibidem*). Acreditamos, portanto, que os textos que se apresentam nos manuais de Português têm elevada influência na forma de pensar e agir das crianças leitoras.

«Mas não é só pelo facto de fazerem parte da antologia que os textos adquirem um estatuto de instrumento didáctico. Já antes da sua selecção esse estatuto lhes subjaz. De facto, aos textos, particularmente aos destinados aos jovens, é conatural uma vocação didáctica; isto é, de algum modo, informam, conduzem, mostram, moralizam» (*idem*: 498).

Os textos revelam, assim, uma «dimensão representativa», na medida em que «criam condições para a construção de representações do mundo e das formas de o interpretar. Pondo em cena sujeitos, princípios, opiniões, valores e atitudes, relevando contextos, relações e papéis sociais, os textos permitem levar o sujeito leitor ao reconhecimento de contextos relevantes ou não, convidando ao estabelecimento de paralelismos particulares entre o aprendiz enquanto leitor e as categorias desse texto» (*idem*: 499).

Neste sentido, «o texto do manual é (...) um texto transformado, um texto que já não é o mesmo que antes era» (*idem*: 500), porque, ao ser colocado num manual escolar, sofreu um processo de recontextualização e até de retextualização.<sup>6</sup>

«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 relevar e que assim dizem ao aluno o que deve esperar e o que vai encontrar. Acima de tudo encontramos exemplos daquele processo de recontextualização nos próprios excertos. A selecção de um texto dentro de outro texto não é um processo neutro e, por isso, o texto delimitado funciona como uma “focalização” particular de um “conteúdo” – linguístico, textual, ideológico – que se pretende mostrar, num processo semelhante ao que ocorre com qualquer processo de exemplificação dando ao texto uma natureza de “quadro semiótico» (M. L. Sousa, 1999: 501).

Ainda em relação ao processo de recontextualização e de retextualização que se verifica nos textos dos manuais, a autora verifica que

«de um modo geral, os manuais destinados ao 1º C.E.B., a partir do 3º ano de escolaridade, apresentam textos de reduzida dimensão, com cortes nem sempre devidamente assinalados, revelando alguma preocupação em querer retirar o que possa constituir obstáculo, nomeadamente do ponto de vista linguístico. A simplificação é uma constante» (*idem*: 511-512).

Situações idênticas foram verificadas por nós, aquando da realização de investigações anteriores<sup>7</sup>, bem como aquando da realização de trabalhos de avaliação e certificação de manuais, como membro integrante de duas Comissões de Avaliação e Certificação de Manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2009-2010, 2011-2012).

---

<sup>6</sup> Cf. Castro (2007).

<sup>7</sup> Cf. Castro (2007).

Por conseguinte, concordamos com M. L. Sousa, quando afirma que «a opção por caminhos sempre em linha recta, esforçadamente transparentes, ignorando a existência de outras configurações mais complexas, mais difíceis de trilhar, a não confrontação com dificuldades, serão atitudes que em lugar de enriquecer, antes acentuam a pobreza, seja ela linguística, literária, cultural» (1999: 512).

Neste sentido, corroboramos as palavras da autora:

«o manual escolar pode abrir horizontes se ele próprio contiver a essência para o fazer, ou seja, se for assumido como veículo privilegiado de informação/formação, apresentando textos que façam crescer, que obriguem a pensar, que abram portas à capacidade de ficcionar, de construir mundos à medida da imaginação de cada ser que com eles contacta. Esta dinâmica, esta relação texto-leitor está, em larga medida comprometida, se as adaptações são uma constante, se desvirtuam o original. Em inúmeros casos, não se explica sequer a existência dessas adaptações» (*idem*: 512).

Através, principalmente, da coletânea de textos dos manuais de Português, mas também através dos percursos de leitura a que conduzem as questões que os mesmos manuais colocam aos alunos, assim como através das imagens que ilustram os mesmos textos e que contribuem para (ou conduzem) a compreensão dos próprios textos, os manuais desempenham uma função «d'éducation sociale et culturelle, en lien avec les apprentissages des comportements, des relations avec les autres, de la vie en société» (Gérard, 2011: 24)<sup>8</sup>. É que «a linguagem aparece, ao mesmo tempo, como a base e o instrumento da “construção social da realidade”» (Pais, 2002: 109) e, «sobre essa base linguística levanta-se o edifício dos modelos interpretativos, das normas cognitivas morais, dos sistemas de valores, das “visões do mundo” que formam o mundo das “representações colectivas”, usando a nomenclatura durkheimiana» (*idem*: 110).

O autor fala de normas que a sociedade elabora e transmite às gerações futuras, assim como de sanções que a mesma sociedade prevê para o desrespeito a essas normas e refere que por «*normas de conduta* podemos entender um conjunto de valores e de regras que se apresentam aos indivíduos através de aparelhos prescritivos diversos, como a família, **a escola**, a Igreja, etc.» (*idem*: 132, negrito nosso). Ora, os textos dos manuais são excelentes veículos transmissores dessas normas, até porque conseguem transmiti-las de forma implícita ou “difusa”, como prefere o autor, pois, como refere

---

<sup>8</sup> O autor considera sete funções relativas à aprendizagem, que atribui aos manuais escolares e considera que cada manual dá mais importância a umas, em detrimento de outras, consoante o objetivo traçado pelo seu autor. Um manual pode, ainda segundo o mesmo autor, atender a todas as funções, sendo esta situação menos frequente (Gérard, 2011: 24-25).

Adam, recorrendo às palavras de H. Weinrich, «*chaque texte contient certaines instructions adressés au lecteur qui lui permettent de s'orienter dans ce morceau de monde que lui propose le livre*» (Adam, 1991: 17). É neste sentido que a psicóloga Sílvia Madeira fala de ideologias transmitidas pela escola, através dos textos dos manuais, lembrando que uma ideologia é «um instrumento de leitura da realidade, que a explica e que se manifesta tanto nas ideias como nas práticas de cada um de nós. Traduz-se por uma concepção do mundo. Aqueles que a partilham, possuem um sentido de pertença, de afiliação e portanto, de identidade» (2005: 231). Desde sempre os textos foram utilizados com finalidades pedagógicas e de formação moral e cívica e, por isso, tanto na escola como fora dela, «todos contam pequenas histórias destinadas a mostrar às crianças o que devem, o que podem, o que é proibido fazer» (*idem*: 233).

A autora analisa manuais escolares do Estado Novo e verifica uma forte componente ideológica presente nos textos dos mesmos e dá como exemplo uma frase que aparece num texto escrito por Salazar: «a tua Pátria é a mais linda de todas as pátrias: merece todos os teus sacrifícios» (Madeira, 2005: 237). No referido estudo, a autora apresenta um texto da mesma época intitulado *Porque amas Portugal* e chama a atenção para o facto de este texto, apesar de enaltecer o espírito e a pátria portuguesas, ser uma «adaptação de um texto, do italiano Edmundo de Amicis, do seu livro *Coração*» (Madeira, 2005: 238). Por um lado, se é verdade que hoje, nos textos dos manuais, já não estão presentes, de forma tão explícita, as ideologias vigentes, não é menos verdade que as mesmas aparecem de forma implícita e camuflada, mas nem por isso menos influenciadoras das condutas humanas. Por outro lado, hoje continua a estar presente nos manuais escolares uma enorme quantidade de textos adaptados de outros textos, sendo que esta estratégia serve apenas os propósitos dos autores dos manuais escolares, ou seja, serve para que os textos sejam transformados naquilo que se pretende que sejam, veículos transmissores de determinada forma de pensar e de agir. A grande diferença entre a realidade dos manuais durante o Estado Novo e a atual é a quantidade de manuais que se encontra ao dispor dos membros da comunidade educativa, nomeadamente alunos e professores. No entanto, essa quantidade nem sempre se traduz em diversidade, uma vez que os manuais escolares são (os destinados ao 1.º Ciclo, pelo menos) muito idênticos entre si. As diferenças entre eles são mais estéticas e organizacionais do que de conteúdos ou ideológicas. Por um lado, porque, tal como no Estado Novo, obedecem a rigorosas normas impostas pelo poder político; por outro lado, porque se tem verificado ao longo dos anos que um manual que se distancie muito

dos restantes tem pouca procura comercial. Diz-nos a experiência profissional que se verifica uma certa “desconfiança” dos professores perante um manual escolar que seja muito diferente dos restantes.

Se pensarmos que a grande maioria dos textos presentes nos manuais de Língua Portuguesa são textos retirados de obras de literatura destinada à infância, teremos também de refletir sobre a preocupação que sempre houve em dotar estas obras de um certo conteúdo pedagógico e moral. Ora, as obras a que nos referimos refletem quase sempre o quotidiano dos potenciais leitores. No entanto, tanto as obras completas, como excertos dessas obras, apenas nos fornecem «”fatias” desse quotidiano que foram selecionadas por outrem» e que «dão conta do modo como num determinado momento se pretendeu veicular uma imagem particular em detrimento de outra» (Bastos, 2005: 257). É neste sentido que Vidigal refere que os textos para crianças «ambicionam, na sua maior parte, copiar, duplicar a vida, mas que acabam, necessariamente, por purgá-la, simplificá-la e moralizá-la» (2005b: 276). O autor considera que as histórias para crianças procuram retratar a vida de uma forma idealizada, sendo que «essas idealizações têm o objectivo de se “colar” nas “mentes infantis”, através dos modelos de comportamento que se premeiam ou se castigam» (*idem: ibidem*).

Se, na sua génese original, estas obras possuem uma função marcadamente educativa, muito mais acentuada se torna esse papel aquando da inclusão dos textos num manual escolar, podendo os mesmos «facultar normas e modelos de comportamentos, próprios não apenas às “boas” crianças mas ainda representativos de um “modus vivendi” característico do grupo social ao qual pertencem os potenciais leitores» (Bastos, 2005: 257). A autora lembra, ainda, que, «em relação à literatura, é também reconhecido o relevo que esta assume na construção de uma “imagem” do mundo e na consolidação de crenças e valores» (*idem: ibidem*). Bastos chama a atenção para a relação «marcadamente unilateral» que se estabelece entre locutor e leitor visado, considerando-a «uma relação *para* e não *entre*», uma vez que é uma relação entre adultos e «não adultos». Ou seja, «a distância entre criação e consumo é, na verdade, mais extensa pelo desequilíbrio existente entre esses dois pólos do processo de comunicação, no que se refere à maturidade e à experiência de vida» (*idem: 258*). Pensamos que esta ideia se estende aos manuais escolares e aos textos neles contidos, mesmo que esses textos sejam (supostamente) produzidos por crianças, como é o caso de alguns poucos exemplos que surgem em certos manuais escolares. Mesmo nesses

casos, a escolha do texto foi levada a cabo por um adulto e serve sempre as suas intenções educativas. Como refere Dionísio,

«os textos dos manuais escolares acolhem experiências sobre a vida, sobre a realidade social, representações simbólicas susceptíveis de serem transmitidas e adquiridas pelas gerações enquanto parte da sua formação social e pessoal; nesta linha de ideias, podemos dizer com Dendrinos (1997) que, pelos textos dos manuais, estão a apresentar-se aos alunos “normas respeitantes às relações humanas e ao comportamento individual [...] instituições sociais e valores sociais [...] o que é considerado importante numa sociedade e o que não é”» (2000: 358).

Estamos convictos, então, de que os textos dos manuais escolares de Língua Portuguesa potenciam a criação de imagens estereotipadas<sup>9</sup> da infância e, portanto, detêm o poder de influenciar a forma de pensar e agir das crianças leitoras. Por este motivo, reveste-se de especial importância elencar essas imagens para percebermos que representações sociais são hoje apresentadas às crianças que frequentam as escolas portuguesas, atendendo a que essas representações são consideradas como representativas do que a sociedade considera correto e mais importante a transmitir às gerações mais novas.

### **3. 4. Os manuais escolares – estudos anteriormente realizados**

«Os manuais contribuem para a regulação, transmissão e representação dos saberes, capacidades e atitudes de leitura» (Dionísio, 2000: 91).

Embora nos últimos anos se tenham realizado numerosos estudos sobre manuais escolares, os mesmos têm sido produzidos sobretudo ao nível pedagógico, tendo por base fundamentos e metodologias que não são necessariamente os da Linguística (Análise do Discurso). Seguidamente traçaremos um breve percurso sobre alguns dos trabalhos realizados em torno dos manuais escolares, sobretudo em Portugal, mas sem deixar de mencionar também alguns dos trabalhos mais relevantes realizados noutros países. Não seremos demasiado exaustivos aqui, uma vez que recorreremos, também, a todos estes trabalhos ao longo da presente investigação, aparecendo, por conseguinte, alusões aos mesmos em vários capítulos.

---

<sup>9</sup> «Um estereótipo é um modelo rígido e anónimo na base do qual são reproduzidos (de forma automática) imagens ou comportamentos» (Gárard e Roegiers, 1998: 167).



Rui Vieira de Castro levou a cabo uma investigação que o conduziu ao grau de doutor, onde analisou o discurso pedagógico na forma como o mesmo constitui e transmite a gramática escolar. Para o autor, o manual escolar «deixa o professor disponível para outras tarefas, sistematiza experiências, assegura a ligação entre a escola e a família» (1994: 81). Considera, ainda, que,

«actuando como instâncias de regulação das acções 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» (*idem*: 88).

É ainda no mesmo sentido que o autor afirma: «os manuais escolares que são *loci* de recontextualização do discurso pedagógico são-no também da sua reprodução e possibilitam, portanto, uma análise das relações entre aquelas duas instâncias» (*idem*: 126). Ao mesmo tempo, «o manual é visto como garantia de aquisição estruturada de conhecimentos e práticas» (*idem*: 80), sendo que a selecção de textos é considerada como reguladora das práticas pedagógicas, na medida em que «esta regulação exerce-se nos planos da selecção e da organização dos textos, vertendo-se na instituição axiologicamente motivada de um universo de referência determinado» (*idem*: 85). E o autor acrescenta que este universo de referência «tem implícita uma forma de o dizer, o que significa que a uma selecção de mundos se associa uma selecção de linguagem(s)» (*idem: ibidem*).

Maria de Lourdes Dionísio (2000) publica o texto que deu origem à sua dissertação de doutoramento e nele apresenta uma análise de conteúdo realizada a manuais de Língua Portuguesa do 7.º ano de escolaridade, visando descobrir como é que os manuais são (ou não) facilitadores da construção escolar de comunidades de leitores. Segundo a autora,

«a partir dos dados apresentados, relativos aos diferentes níveis de análise, torna-se evidente que os manuais escolares constituem hoje um dispositivo profundamente *repressivo*. Repressivo relativamente aos leitores/alunos porquanto os *esquemas de leitura* aí dominantes são fortemente caracterizados pela exclusão do leitor e pela imposição dos sentidos. Também repressivo relativamente aos professores porque instituem um quadro de relações entre o discurso a que dão voz e o discurso dos professores marcado por uma intenção de forte regulação» (2000: 8).

O facto de um texto ter sido seleccionado para integrar um manual de Português «confere-lhe o estatuto e o poder de um exemplo. Este uso específico para fins

educacionais acaba, por um lado, por ampliar e, por outro, por reforçar o poder do texto no seu papel de “moldador” e, concomitantemente “constrangedor” do que os sujeitos aprendem sobre o mundo e sobre os modos de o apresentar» (*idem*: 117).

A autora faz referência a trabalhos desenvolvidos por autores internacionais, que utilizaram diferentes perspectivas nas suas investigações. É o caso de Choppin, virado para a «constituição de *corpora*»; Chervel e Michael, que deram especial enfoque ao «desenvolvimento dos conteúdos disciplinares»; Johnsen, que procurou «compreender aspectos específicos do conteúdo dos manuais em relação com os objectivos e políticas educativas»; Goodman *et al*, que visaram «avaliar os manuais segundo perspectivas pedagógico-didáticas»; Huot e Apple & Christian-Smith, que procuraram «dar conta da natureza da política de produção do manual enquanto objecto de consumo que cada vez mais estes livros assumem» (Dionísio, 2000: 12). A autora refere, ainda, que os estudos nacionais têm sido desenvolvidos partindo de aspetos pontuais de situação meramente pedagógica. Apesar da diferença entre os vários trabalhos realizados sobre esta matéria, «a unificar toda a investigação encontra-se a convicção de que o manual escolar detém uma função social única: a de representar, para cada geração, uma versão oficialmente sancionada e autorizada do conhecimento e da cultura» (*idem*: 14).

José Carlos Morgado (2004) na sua obra *Manuais Escolares – Contributo para uma Análise*, encara o manual escolar como «um dos instrumentos educativos que, directa ou indirectamente, muito tem contribuído para organizar os processos de ensino e de aprendizagem, tanto ao nível das instituições educativas como fora delas» (2004: 7) e considera-os instrumentos importantíssimos no processo de escolarização das novas gerações, uma vez que «os textos escolares são portadores de uma concepção de sociedade e de cultura, que, não sendo neutra, se encontra mediatizada por certos interesses ideológicos e políticos» (*idem*: 49).

Na sua tese de doutoramento, Maria da Conceição Bento (2008) investiga o discurso sobre a reorganização curricular e a sua recontextualização pedagógica, nomeadamente na forma como esse discurso aparece enformado pelos manuais escolares de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico. A autora traça uma panorâmica sobre alguns dos estudos realizados, quer em Portugal, quer em outros países, assim como analisa a legislação sobre o assunto em estudo, desde o Estado Novo até ao ano de 2008. Assim, para o caso francês, Huot considera que «o Ministério não fornece aos professores meios para fazerem uma escolha rigorosa e não aleatória dos manuais escolares, ficando aqueles à mercê das editoras que avalizam e avaliam os manuais

escolares» (Bento, 2008: 102). Já para a realidade brasileira, Batista refere que «o Ministério da Educação tem-se mostrado pouco expressivo na determinação de padrões de qualidade do manual escolar» (Bento, 2008: 103). No entanto, a partir de 1996, «aquele Ministério tornou-se mais interventor e activo ao implementar a discussão sobre a qualidade dos livros e ao assegurá-la na prática» (*idem: ibidem*), o que fez com que o nível de qualidade dos referidos manuais tenha melhorado desde então.

A autora refere, ainda, o trabalho de Johnsen, que «considera que os manuais constituem uma necessidade e que estes, na sua essência, são semelhantes mesmo que varie a editora. Por isso, a escolha do manual escolar é, em certo sentido, uma ilusão» (Bento, 2008: 106). São também referidos os trabalhos, reconhecidamente importantes e incontornáveis nesta temática, de Alain Choppin e Michael Apple, já diversas vezes aqui convocados, assim como em trabalhos anteriores<sup>10</sup>. Torna-se importante referir que estes autores aparecem citados em todos os trabalhos, nacionais e não só, encontrados sobre manuais escolares, o que vem confirmar a sua reconhecida importância nesta área de estudo.

Para Bento, depois de ouvidos professores, autores e editores de manuais, pode concluir-se que «são os manuais escolares que acabam por formatar os diferentes estilos de professor e não este que gera o aparecimento de livros correspondentes ao seu “estilo” (2008: 234).

Numa abordagem linguística, Rui Ramos (2009) publica a sua tese de doutoramento, onde analisou, sob o ponto de vista da Análise Linguística do Discurso, os textos produzidos em torno do ambiente na imprensa e na escola. Para o efeito, analisou textos de vários jornais e de vários manuais escolares de Língua Portuguesa destinados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sendo um facto que «é nas crianças que os adultos depositam os seus melhores desejos de futuros iluminados, pacíficos, felizes, de realização pessoal e social, o que envolve, necessariamente, a necessidade de sustentabilidade ambiental» (2009: 412), é interessante verificar que os leitores dos textos dos manuais «aparentemente» são «idealizados como relativamente passivos no processo de aquisição-aprendizagem de novos conhecimentos e naturalmente receptivos à inculcação dos valores veiculados, ou da ética ambiental que a escola transmite e à qual pretende fazer aderir» (*idem*: 478). Nesta ordem de ideias, os valores ambientais não são os únicos a ser veiculados pelos textos dos manuais escolares, também outros

---

<sup>10</sup> Cf. Castro, 2007.

valores podem ser transmitidos aos leitores dos textos dos manuais influenciando as atitudes das crianças/leitoras.

Sandra Mesquita (2009) estudou, para desenvolver a sua tese de mestrado, a vida dos manuais escolares, percorrendo os processos de renovação dos manuais de Língua Portuguesa do 7.º ano de escolaridade, num estudo comparativo entre os resultados obtidos por Maria de Lourdes Dionísio (2000) (que orientou esta investigação) e os resultados obtidos na presente investigação. Segundo a autora, «os manuais escolares abordam o programa curricular, não só em termos conceptuais, isto é, do entendimento dos conteúdos que se pretendem adquirir, como também em termos de metodologias e de perspectivas políticas, culturais e sociais» (Mesquita, 2009: 5). A autora conclui que

«é sobretudo na forma – e não no conteúdo – que os manuais têm mudado. Comparados os grupos 1 e 2, constatámos que as mudanças significativas ocorrem ao nível da cor e da inserção de gravuras, pelo que, por vezes, as reedições apresentam uma imagem completamente nova (...). No interior do manual, nota-se uma aposta (...) em inserir um número considerável de elementos gráficos, que tem uma função meramente decorativa e não pedagógica (...) o que vem confirmar a sua natureza de objecto de consumo» (*idem*: 73).

A autora acrescenta, ainda, que «os manuais, desde 1991/1992 até 2002/2003, apresentam propostas de textos bastante repetitivas, não sendo visível grande inovação nem muito menos uma ruptura entre os dois grupos de manuais», o que a leva a concordar com Tormenta quando este afirma que, apesar de os manuais se afirmarem como «arautos da inovação», os mesmos apresentam-se, apenas, como «autênticos travestis» (Mesquita, 2009: 53). No entanto, a autora verifica uma melhoria em relação à qualidade das imagens (*idem*: 65) apresentadas pelos manuais em estudo, assim como um aumento significativo do número de textos que os manuais contêm, aumento esse que atribui aos «resultados do estudo internacional PISA (2000) e à consequente afirmação de que é necessário trabalhar cada vez mais variados tipos de texto», apesar de constatar que, mesmo nos manuais mais recentes, predominam os textos literários em detrimento dos restantes tipos de texto (*idem*: 71), tendência que se mantém até hoje, acrescentamos nós.

Numa investigação que deu origem à sua tese de mestrado, Helena Santos (2010), faz uma análise à forma como a noção de “limite” é apresentada e trabalhada nos manuais de Matemática e nos exames nacionais. Ainda na área da Matemática, Simão Pires (2011) investiga de que forma se faz a abordagem da adição e da subtração nos manuais de Matemática do 2.º ano de escolaridade. Nesta área, muitos outros

estudos poderíamos referir. No entanto, não sendo a Matemática a nossa área de estudo, apenas deixaremos estes exemplos.

Tendo como enfoque uma pedagogia que visa o desenvolvimento de competências nos currículos em Portugal, Cristiana Martinha (2011) dá conta de alguns estudos realizados nos últimos anos, em diferentes países. Neste sentido, refere os trabalhos realizados por Souto Gonzáles, que considera que os manuais têm sido a “pedra angular” que determina a programação e a difusão dos conteúdos escolares, bem como os estudos de Roegiers e De Ketele, que defendem uma pedagogia da integração nos manuais escolares. «Neste contexto, ganha actualmente em Portugal relevo especial o projecto “Manuais, e-manuais e actividades do aluno” da Universidade Lusófona e do CEIEF» (Martinha, 2011: 10).

É neste sentido que a autora dá conta do uso de “metodologias mais ativas” por parte dos manuais escolares. Este aspeto tem vindo a ser estudado em investigações que procuram entender de que forma os manuais se adequam a uma «Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas», tendo por suporte teórico a pedagogia por competências, como é o caso dos trabalhos apresentados por Laurinda Leite, Cíntia Costa e Esmeralda Esteves (Martinha, 2011: 10-11). Ainda nesta ordem de ideias, a autora refere os trabalhos de Peyser, Gerard e Roegiers que dão conta, igualmente, de práticas baseadas na integração e na competência. É neste sentido que a autora pretende «perceber como é que um recurso pedagógico (o principal como é o caso do manual escolar) pode ser um elemento de promoção/introdução de uma determinada corrente pedagógica no processo de ensino-aprendizagem» (Martinha, 2011: 11). É também destacada a pesquisa realizada por Zuzana Sikorova, que analisou as atividades dos manuais escolares de acordo com a complexidade cognitiva que estas apresentavam (Martinha, 2011: 11).

Em Portugal, segundo a autora, «a questão do desenvolvimento de competências pelos manuais escolares» tem sido pouco estudada, mas apresenta referência ao trabalho realizado por Amélia Vieira, «para o caso das competências de leitura em manuais escolares de Língua Portuguesa» (Martinha, 2011: 11).

A par de trabalhos de investigação, realizaram-se nos últimos anos encontros com especialistas onde se debateram assuntos relacionados com os manuais escolares, dos quais apenas referiremos dois exemplos. É o caso, do *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, realizado na Universidade do Minho, e do qual se encontram as atas publicadas, numa organização de Rui Vieira de Castro *et al* (1999). Em setembro

de 2010 realizou-se o 2.º *Colóquio Internacional Manuais Escolares e Dinâmica da Aprendizagem*, do qual resultou a publicação das comunicações apresentadas, numa organização de José Duarte (2011). Nesta publicação os temas abordados andam em volta das mudanças nos discursos e nas práticas, relativamente aos manuais escolares.

## **PARTE II**

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO**





## 1. PRAGMÁTICA LINGUÍSTICA

«Discourse is the use of language in a situation of communication» (Chilton, 2004: 64).

Segundo Maingueneau (1990), a delimitação da Pragmática como domínio específico do estudo da linguagem é comumente atribuído ao filósofo Morris (1938), com o seu estudo *Foundations of the theory of signs*, e sofre um desenvolvimento decisivo através da reflexão sobre os atos de linguagem, realizada por Austin (1962), também este, filósofo da linguagem, no seu livro *How to do things with words*.

Na verdade, não será possível conceber um ato discursivo que não vise qualquer finalidade ilocucional. O locutor constrói o seu discurso tendo em conta as coordenadas enunciativas: “eu”, “tu”, “aqui”, “agora”, “assim”<sup>11</sup>. Deste modo, devemos pensar o texto como um macroato de linguagem (J. Fonseca, 1994), tendo em conta as estratégias mobilizadoras utilizadas aquando da construção textual. Toda a expressão linguística é marcada argumentativa e enunciativamente. Não importa apenas o que é dito, mas também a forma como é dito, a intenção com que é dito, a imagem que o locutor constrói/transmite ao alocutário, a imagem que o locutor tem do alocutário, as representações supostamente partilhadas no ato de comunicação, a enciclopédia de saberes e de valores que o locutor convoca para o seu discurso, todas as referências temporais e espaciais reenviadas para o texto. Assim, «**pour comprendre un énoncé nous ne faisons pas seulement appel à notre connaissance de la langue; nous mobilisons aussi notre connaissance du monde (connaissance dite **encyclopédique**)**» (Maingueneau, 1996: 29). É por isso que «la pragmatique étudie également la manière dont le destinataire dans un contexte singulier extrait de ce qui lui est dit des **propositions implicites**, en particulier quand l'énoncé est destiné à libérer un **sous-entendu**» (*idem: ibidem*).

Nos últimos anos têm sido reconhecidos dois grandes paradigmas na análise linguística. Segundo J. Fonseca (1994a), estes paradigmas definem-se como *Linguística do Sistema* e *Linguística do Uso/Funcionamento do Sistema*. A Linguística do Sistema parte da noção de *langue* (de Saussure), ou de *Competência Linguística* (de Chomsky) como referências centrais, para entender os signos como *tipos*, através de um processo de idealização/modelização dos dados linguísticos concretos e define as suas

---

<sup>11</sup> Cf. Bühler (1979) e Benveniste (1975).

características baseando-se nas suas relações paradigmáticas e nas suas possibilidades sintagmáticas. Desta forma, a *frase* é entendida como o limite das unidades analisáveis, privilegiando as regularidades internas do sistema linguístico, o que corresponde ao *princípio da imanência*. O *significado* é estudado como configuração estável de caráter informativo-representativo-descritivo, no domínio do plano significativo das línguas. Neste caso, define-se um campo autónomo para a reflexão sobre a linguagem e as línguas naturais, secundarizando ou mesmo abandonando a realização discursiva efetiva.

Contrariamente, a Linguística do Uso/Funcionamento do Sistema toma como referência central a *competência de comunicação* (de Hymes), entendida como um conjunto heterogéneo de recursos dominados pelos falantes para a produção e a receção- interpretação dos discursos. Neste caso, a frase já não é entendida como unidade máxima analisável, sendo as unidades linguísticas consideradas na sua boa formação, do *sintagma ao texto*, e na sua *adequação aos contextos*, tomando-as, assim, como ocorrências. Uma vez que se consideram os contextos e a própria enunciação, o princípio da imanência é recusado e é estudado o *significado* das unidades linguísticas, distinguindo o de caráter representativo e o de caráter acional, mas ocupa-se sobretudo do *sentido* projetado no discurso. A Linguística do Uso/Funcionamento do Sistema privilegia a reflexão linguística relacionada com as realidades exteriores à língua, assumindo-se como interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar. Uma vez que considera a linguagem em contexto, visa uma efetiva aproximação aos fenómenos comunicativos – dimensões *linguísticas, cognitivas, psicológicas, sociais e culturais* do uso da língua.

Depois do que acima foi dito, podemos concluir que a Linguística do Uso/Funcionamento do Sistema tem como objetivo uma efetiva aproximação aos fenómenos comunicativos. Assim, considera a linguagem em contexto, valorizando as dimensões linguísticas, cognitivas, psicológicas, sociais e culturais do uso da língua, tomada na pluralidade dos discursos em que se objetiva. Este campo de estudo corresponde, nos seus traços essenciais, aos parâmetros da Pragmática Linguística. Na perspetiva pragmática, a linguagem é, então, considerada como uma forma de ação, ou seja, cada ato de fala é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado (Maingueneau, 1997). Desta forma, estabelece-se uma espécie de “contrato” entre os interlocutores, como na ordem jurídica. Como refere o autor, recorrendo às palavras de Charaudeau, «um sujeito ao enunciar presume uma

espécie de “ritual social da linguagem” implícito, partilhado pelos interlocutores» (Maingueneau, 1997: 30).

Segundo Morris (1938), existem três níveis diferenciados em todo o processo semiótico: o nível sintático, respeitante às relações entre os signos; o nível semântico, respeitante às relações dos signos com o mundo para que remetem; o nível pragmático, respeitante às relações entre os signos e os seus interpretantes/intérpretes. Estes três níveis são considerados autónomos, sendo que se desenha uma conceção linear, aditiva, da Sintaxe, Semântica e Pragmática.

Contudo, estudos mais recentes demonstram que uma semântica das condições de verdade dos enunciados não pode apresentar-se imune à condição de dependências contextuais. A Semântica não pode ignorar as dimensões comunicativas fundamentais a uma caracterização em termos de verdade/falsidade.

Assim, segundo Joaquim Fonseca (1994a), a Pragmática deve ser integrada na Semântica, salientando-se que as dimensões pragmáticas da significação se inscrevem no funcionamento dos discursos, bem como na própria estrutura interna da língua. A Semântica e a Pragmática interpenetram-se profundamente. Convém referir que as dimensões pragmáticas da linguagem se prendem, nos seus aspetos centrais, à enunciação. A língua tem uma característica discursivo-interativa, uma vez que tem a forma da própria natureza e vocação primeira da linguagem.

As unidades linguísticas, entendidas como ocorrências, consideram-se no princípio de que a estrutura da língua incorpora as condições do seu uso. O dinamismo interno da língua procede principalmente da multifuncionalidade que é a interlocução, a interação e o dialogismo. Note-se, contudo, que o estudo das unidades linguísticas como ocorrências não visa apenas o momentâneo, o ocasional, o individual, mas também as constâncias/invariâncias e funcionalidades inscritas na estrutura da língua como regularidades sistemáticas. Estas regularidades não são mais que convenções sociais ligadas ao uso, o que comprova que o carácter social da língua não reconhece a sua independência em relação à atividade discursiva concreta, nem considera a significação como independente do ato enunciativo.

A centralidade da Pragmática na teoria e na análise linguísticas, embora não impedindo a consideração das interações entre Pragmática e Semântica-Sintaxe, visa o estudo adequado do plano significativo das línguas. Cabem aqui as indicações indispensáveis que os enunciados fornecem sobre a sua enunciação (como, por exemplo, as fontes, os destinatários – e suas relações, as intenções argumentativas-

comunicativas e os poderes instaurados no e pelo discurso). Desta forma, torna-se irrecusável a consideração das marcas da enunciação no enunciado, como meio de estudo do discurso e da língua, objeto formal de toda a Linguística. A linguagem verbal está vinculada à cognição, à realidade social e às práticas que a preenchem, à subjetividade/intersubjetividade – ou seja, ao Homem. A linguagem verbal permite guardar, aceder e transmitir informação, tornando-se fundamental que o ser humano possua sobre ela um domínio adequado.

A linguagem verbal desempenha uma forte função social e está na base da construção de grupos sociais, podendo ser considerada como um instrumento poderoso de comunicação entre os indivíduos, permitindo-lhes estabelecer laços de cooperação. Ao utilizar a linguagem verbal, o homem não se limita a descrever o mundo, mas antes a agir sobre ele e sobre os outros. Desta forma, manifesta a sua presença na sociedade e afirma-se enquanto ser individual e ser social. Estas múltiplas funções que os enunciados assumem na interação verbal cabem na dimensão acional da linguagem.

A Linguística, ciência da linguagem verbal, tem como centro a consideração do homem na língua e no discurso. Como afirma Benveniste, «c'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme» (1975: 259). Se o homem e a língua são inseparáveis, também o são o sistema formal da língua e o uso que cada sujeito falante faz desse sistema. Se, por um lado, o sistema formal da língua une cada homem aos outros, por outro lado o uso desse sistema individualiza o próprio homem; «a língua, enquanto sistema formal, conserva as marcas da sua origem, coincidente com as origens do homem como ser cultural, isto é, um ser capaz de construir elos comunitários (comunicativos) com outros seres» (Fonseca, F. I., 1992: 123).

Os discursos não são mais que uma visão subjetiva do mundo, donde decorre, necessariamente, um desejo de «impor» essa visão ao outro. Como refere Ramos, «do uso da língua decorre sempre uma função de persuasão/manipulação, mesmo naqueles textos/discursos que não apresentam uma estruturação argumentativa explícita» (2002: 93). Sobre o mesmo assunto, J. Fonseca afirma que os discursos «cumpram generalizadamente uma função de persuasão/manipulação, quase sempre estrategicamente ocultada, mas, até por isso mesmo e pela perversidade que essa ocultação não deixa de conter, adequadamente potencializada» (1992b (1987): 239). O locutor constrói, no seu discurso, sistemas de referência, percorridos por orientações argumentativas, de acordo com o seu objetivo ilocutório, o tipo de comunicação

instaurado, as características do alocutário, etc. Assim, a linguagem verbal possui uma dinâmica interativa:

«os discursos testemunham (...) uma generalizada orientação causativa ou factiva: neles será de surpreender um mais ou menos subtil mas sempre operante papel de influenciador assumido, quase sempre veladamente, pelo locutor – papel que vai do instituir o alocutário em testemunha e/ou juiz das suas crenças, atitudes ou propósitos às alterações de natureza cognitiva, emotiva ou comportamental desse mesmo alocutário» (*idem*: 238).

A língua constitui, assim, o sistema modelizante primário do mundo, ou seja, «com ela cada falante constrói uma visão do mundo específica, em que às invariantes que respeitam ao homem em geral enquanto ser inteligente, livre e social, se congregam peculiaridades várias determinadas por factores complexos no âmbito de cada comunidade» (*idem*: 235). Assim, como já antes foi referido, a língua não só descreve o mundo, mas também age sobre ele, na medida em que cada falante constrói o seu discurso segundo a sua visão do mundo, logo, uma visão que não poderá deixar de ser extremamente subjetiva. Claro que o alocutário não é ‘obrigado’ a aceitar as ideias do locutor: pelo contrário, entre locutor e alocutário está patente uma interlocução, na base da qual constroem, em cooperação, o discurso e o seu sentido.

Este dialogismo não exclui a presença de outros discursos considerados tanto pelo locutor como pelo alocutário. Na troca discursiva importa não só o que é dito no momento da enunciação, mas ainda o que já foi dito sobre o assunto, bem como o que será dito a seguir. Estamos no domínio da «*polifonia do discurso*»<sup>12</sup> ou da «*interdiscursividade*» definida por J. Fonseca: «cada discurso retoma outro(s) – quer este(s) outro(s) tenha(m) já sido avançado(s) quer constitua(m) mera potencialidade que o locutor (...) antecipa e enfrenta» (1992b (1987): 240).

A produção discursiva é uma atividade em constante dinamismo, na medida em que cada recetor tem de ser também intérprete, para descodificar a intenção do que é dito. Para que a troca discursiva seja realizada com êxito, locutor e alocutário permanecem em constante cooperação. Em todo este processo de cooperação na atividade discursiva está patente a visão que o locutor tem do mundo, que interage com a visão do alocutário. Cada um dos falantes tenta fazer valer os seus pontos de vista. Mesmo nos discursos separados do alocutário no tempo e no espaço, como é o caso dos textos/discursos literários (que constituem a maioria dos textos do nosso *corpus*), a

---

<sup>12</sup> Cf. noção de polifonia de Bakhtine (1992).

intencionalidade de locutor (a do autor do texto original, bem como a do autor do manual, mostrada através da escolha e do recorte que faz do texto) está sempre presente, marcada de forma explícita ou, mais frequentemente, de forma implícita. Esta forma implícita não é, contudo, menos operacionalizadora. Afinal, o discurso literário é o lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua. Como refere Halliday (2001), a consciência do homem pode ser modelada através da linguagem.

Assim, os textos literários, a par de outros tipos de texto, poderão promover a aproximação a valores universalmente aceites pela sociedade, não sendo preciso que esses valores se afirmem de forma explícita, como já vimos. Pelo contrário, os valores que são transmitidos de forma implícita poderão ser mais facilmente interiorizados e, conseqüentemente, postos em prática pelos recetores, muitas vezes, de forma inconsciente e espontânea. Este conhecimento adquirido, embora de forma muito subtil, fica enraizado na consciência do leitor/recetor, principalmente tratando-se este de uma criança (utilizadora do manual escolar), portadora de uma personalidade em formação e facilmente poderá ser colocado em prática. Esta ‘prática’ será fruto de um processo cognitivo muito mais solidificado e não, apenas, do cumprimento de um conjunto de obrigações que nos vimos coagidos a cumprir.

Pode concluir-se, assim, que os discursos em geral, e os discursos literários em particular, poderão contribuir para modelar e enriquecer o saber e o ser das crianças/leitoras. Como refere a psicóloga Sílvia Madeira (2005), a partir das descrições das personagens infantis das narrativas, podemos encontrar modelos de identificação subjacentes, que estão ligados à conceção que cada autor e/ou cada sociedade faz da criança. O contacto com o discurso literário permite à criança/leitora o acesso a problemas e factos que se ligam diretamente ao seu universo. Permite-lhes, ainda, o contacto com outros pontos de vista e com diferentes formas de resolver os problemas. O facto de, muitas vezes, as personagens centrais das histórias serem crianças e de a intriga se resolver de acordo com o seu ponto de vista provoca uma maior adesão, por parte do alocutário, aos pontos de vista do locutor. Ora, os textos literários são os que predominam nos manuais, sendo que as personagens destes textos se movem «em contextos definidos, e desempenham acções determinadas, veiculando, pelas suas características e modos de agir, um modelo proposto de ser e fazer» (Madeira, 2005: 227).

Por um lado, cada autor não pode deixar de ver as coisas e seus estados de um determinado ponto de vista, a sua forma de conceber o mundo e, mais do que isso, tenta

sempre fazer o leitor aderir ao seu ponto de vista, mesmo que não o admita explicitamente (o que poucas vezes acontece nos textos literários). Por outro lado, o autor, sendo membro de uma determinada sociedade, partilha com os restantes indivíduos a cultura que os liga e, ao escrever um texto, enforma-o dessa mesma cultura, dessa mesma ideologia. Desta forma, «as personagens infantis que aparecem nos textos dos manuais são produtos culturais de uma época definida, reflectem, tal como outras personagens literárias, televisivas, cinematográficas, o pensamento social do contexto em que são produzidas» (*idem*: 230). Estamos, portanto, perante «"imagens" que se pretendem veicular. E, concretamente neste caso, as imagens que os adultos pretendem transmitir das crianças e para as crianças» (Bastos, 2005: 257). Estas «representações» são, como salienta Vidigal, «instituidoras de práticas sociais e correspondem a matrizes de discursos legitimadores» (2005b: 276). E esta ideia torna-se ainda mais relevante se pensarmos, como Apple (2002), que os manuais são considerados os difusores legítimos do que é importante transmitir nas escolas e que, portanto, os textos dos manuais escolares «são espelho e veículo da reprodução da ideologia e da cultura dominante» (Madeira, 2005: 232). Os manuais são, assim, «produtos culturais» e a ideologia subjacente está presente nas «escolhas de interpretação da realidade, que sempre e necessariamente se produzem, conduzindo a selecções no todo que é o conhecimento. O que é transmitido à geração seguinte, à geração que está a ser educada é apenas uma parte do que está disponível em termos de conhecimento» (*idem: ibidem*), ou seja, a parte que é considerada mais importante para ser transmitida. Os manuais escolares, concebidos com diferentes objetivos (educativos, didáticos, económicos, políticos, etc.) são, no âmbito mais alargado, servidores de um macro-objetivo, o de “fazer fazer”.

Entende-se, então, que, em todos os textos presentes nos manuais, mesmo nos textos literários, são vários os recursos discursivos que o locutor utiliza para fazer prevalecer os seus pontos de vista. Aproxima-se do alocutário utilizando variadíssimas estratégias discursivas, faz apelo ao universo de saberes do mesmo e tenta inculcar-lhe as suas ideias, os seus valores. Afinal, como afirma J. Fonseca, «os discursos são enformados de cultura tanto quanto geradores de cultura: a produção e a interpretação dos discursos mobilizam esse universo de saberes, ao mesmo tempo que o modificam, alargando-o, matizando-o, re-organizando-o» (1992b (1987): 243).

Pelo que acima ficou dito, reveste-se de grande importância a análise dos discursos, entendidos como formas de ação sobre o mundo e sobre os outros, não só atendendo à sua organização estrutural, mas também ao

«seu funcionamento na sociedade, enquanto instrumentos de construção da realidade social e da interação entre os indivíduos, como manifestações e exercício de poder de uns indivíduos sobre os outros, e como veículo de reprodução de valores sociais (em particular, no ensino formal)» (Ramos, 2009: 113-114).

A conceção pragmática opõe-se, então, radicalmente, à ideia de que a língua seja apenas um instrumento que os indivíduos utilizam para transmitir informações; ela coloca em primeiro plano o carácter interativo da atividade de linguagem, reconstituindo e valorizando toda a situação de enunciação e estes aspetos vão inteiramente ao encontro das opções concetuais e metodológicas da Análise Linguística do Discurso (Maingueneau, 1997).

## 2. ANÁLISE LINGUÍSTICA DO DISCURSO

«A linguagem é um fenómeno; é o exercício de uma faculdade que existe no homem. A língua é o conjunto das formas concordantes que este fenómeno assume em uma coletividade de indivíduos e uma época determinadas» (Bronckart, 2007: 26).

A presente investigação tem por base os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria da Análise (Linguística) do Discurso enquanto «sinónimo de linguística do discurso – linguística do uso por oposição a linguística do sistema estruturalista e gerativista – e que agrega disciplinas marcadas pelo princípio do estudo da linguagem em contexto» (Marques, 2001: 281), tendo por objeto de estudo «l'usage effectif de la langue» (Maingueneau, 1996: 48).

De acordo com Anscombe, Bronckart e Maingueneau,

«o estudo a que chamamos Análise do Discurso é um modo específico de apreensão da linguagem. A linguística da língua, do sistema, é indissociável da linguística do discurso que, em vez de estudar a língua no seu sistema abstracto, a considera como actividade de sujeitos sócio-historicamente situados e em interação» (2005: 8).

A disciplina da Análise do Discurso é relativamente recente e, segundo o Dicionário de Análise do Discurso,



«resulta, ao mesmo tempo, da *convergência* de correntes recentes e da *renovação* da prática de estudos muito antigos de textos (retóricos, filosóficos ou hermenêuticos)» (Charaudeau e Maingueneau, 2006: 43).

O mesmo dicionário atribui a origem do termo “análise do discurso” a Harris (1952), termo esse que se vem generalizando nos variados estudos realizados por diversos autores, de entre os quais podemos destacar: Gumperz e Hymes (1964), Foucault (1969), Van Dijk (1985), Kerbrat-Orecchioni (1996) e Adam (1999).

Segundo Maingueneau (1976), foi nos anos 50 que se exerceram as ações mais decisivas para a constituição da Análise do Discurso. O autor inscreve a Análise do Discurso (da escola francesa) nos fundamentos da filologia tradicional, referindo que «a análise do discurso ocupou uma boa parte do território liberado pela antiga filologia, porém com pressupostos teóricos e métodos totalmente distintos» (1997: 10). Como o autor, consideramos que «l’analyse du discours possède le privilège de se situer au point de contact entre la réflexion linguistique et les autres sciences humaines» (1976 : 3). Lembrando os estudos de Saussure, o autor refere:

«si la célèbre dichotomie fondatrice *langue/parole* a décidé du sort de la linguistique structurale pour plusieurs dizaines d’années, demandons-nous comment le *Cours* pense une telle opposition. La langue est une réalité sociale et la parole une réalité individuelle» (*idem*: 5).

Como refere Maingueneau, aludindo aos estudos de Saussure, a língua não é uma função do sujeito falante, mas um produto do indivíduo que não supõe premeditação. Pelo contrário, a fala é um ato individual de vontade e inteligência. «Étant donné les caractères qui permettent d’opposer *langue* et *parole*, on comprend que la phrase ne relève pas de la *langue*, mais de la *parole*, lieu de l’activité et de l’intelligence» (*idem: ibidem*). Com efeito, é a partir dos trabalhos de Saussure que aparece a concepção de que o valor do signo linguístico é completamente dependente do seu lugar dentro do sistema da língua, introduzindo uma nova variante, a “sociedade”. Como refere Bronckart, «l’invariant à partir duquel poser la relation d’identité ne doit donc pas être cherché dans le système de la langue, mais dans la collectivité qui le fonde; c’est le cadre social qui fixe les valeurs des signes et qui règle les jugements d’identité et de différence» (1985a: 62).

No entanto, o autor socorre-se das palavras de Wittgenstein, que «rejette cette image de la langue comme miroir passif du réel pour la remplacer par une conception plus active: la langue est une activité constitutive de la connaissance humaine, qui la conserve et la transmet» (*idem: ibidem*).

Como refere Maingueneau, foi na década de 50, do século passado, que se exerceram as ações mais decisivas para a constituição da Análise do Discurso, com trabalhos como os de Harris, Jakobson e Benveniste. Para Harris, não há escolha entre dois objetos, nem duas linguísticas: a da língua e a da fala, como defendia Saussure. A descrição formal de dados é um conceito operacional que permite o estudo do fenómeno linguístico. Pelo contrário, Benveniste e Jakobson procuram descobrir como é que o sujeito falante se inscreve no enunciado que produz. O locutor apropria-se do aparelho formal da língua e enuncia a sua posição de locutor por índices específicos (Maingueneau, 1976). Assim, só faz sentido estudar a língua enquanto utilizada por sujeitos falantes, em situações de uso concreto. Desta forma, ainda com Maingueneau,

«après une phase structuraliste, où les linguistes préféraient se détourner de ce qui ne relevait pas du système de la *langue*, on assiste depuis les années 70 au développement de courants «interactionnistes» et «pragmatiques» (...) qui placent au premier plan le *discours*, l’usage qui est fait du langage» (1996: 16).

Na verdade, há numerosos factos da língua que não podem ser descritos e explicados, de forma satisfatória, se nos limitarmos a analisar o interior da frase. «Ils semblent, en effet, dépendre de régularités qui se situent à un niveau interphrasique, c’est-à-dire au niveau du discours ou du texte que constitue ce dialogue dans son ensemble» (Bronckart, 1985a: 94).

A Análise do Discurso surge, também, como uma tentativa de colmatar os problemas e insuficiências deixados pela Análise de Conteúdo e pelo estruturalismo. Assim, «l’apparition de l’analyse du discours n’est que le symptôme d’une mutation dans le statut accordé aux textes» (Maingueneau, 1976: 9). Neste sentido, a Análise do Discurso distancia-se da Análise de Conteúdo, uma vez que, como refere o autor, servindo-se das palavras de P. Favre, «enquanto a análise de conteúdo “percorre os textos para codificá-los, a análise do discurso exige uma leitura verdadeira, conseqüentemente, próxima da explicação de textos”» (1997: 10). No entanto,

«como lembra M. Pêcheux, “a análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a *níveis opacos à ação estratégica de um sujeito* (...). O desafio crucial é o de *construir interpretações*, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal”» (*idem*: 11).

A Análise do Discurso refere-se à linguagem apenas na medida em que «esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas. O termo “discurso” e seu correlato “análise do discurso” remetem exatamente a este (...) modo de apreensão da linguagem» (*idem*: 11-12).

«Nesta perspectiva, não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como um correlato de uma certa *posição* sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis» (*idem*: 14).

Segundo Maingueneau, a Análise do Discurso está no

«cruzamento do conjunto das ciências humanas, participa de uma forma ou de outra das ciências da linguagem e deve manter com elas um contacto estreito. A análise do discurso deve, com efeito, tomar em consideração os dispositivos de comunicação verbal e os factos de língua, deve assumir a inter-relação, na enunciação, de um processo de estruturação textual e de uma configuração socio-discursiva. Sob pena de regredir no sentido daquilo contra qual ele se constituiu (pelo menos em França): a análise de conteúdo» (2005: 88-89).

Ainda segundo as palavras do mesmo autor, a Análise do Discurso não é uma parte da linguística que estudaria os textos, da mesma forma que a fonética estuda os sons, mas ela atravessa o conjunto de ramos da linguística. Assim, nenhuma dimensão da linguagem é indiferente, *a priori*, aos fenómenos salientados como pertinentes para a Análise do Discurso. «Para referir sem equívoco o objeto da AD, preferiremos, sempre que parecer útil, recorrer ao conceito de *formação discursiva*. Emprestado (...) de Foucault, este termo define “o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada”» (*idem*: 22).

Desde o seu aparecimento até aos nossos dias operou-se na Análise do Discurso uma «mudança global na forma de considerar o discurso» (*idem*: 187). Encontra-se superada a «visão “contrastiva” das relações entre formações discursivas»; e «a relação com o Outro não é derivada, mas constitutiva. Este “Outro”, entretanto, não é um meio indiferenciado: o sentido circula entre posições definidas». Desta forma, contestam-se a conceção do discurso e a “visão do mundo”, «quanto aquele que o institui em manifestação do querer-dizer de um sujeito coletivo» (*idem*: *ibidem*). Neste sentido, «uma formação discursiva não é uma doutrina, mas um dispositivo que institui ao mesmo título e em um mesmo movimento o conjunto das condições de sua enunciação e do que enuncia» (*idem*: *ibidem*). Quanto

«à maneira de pensar a articulação entre discurso e sociedade (...), o sentido e a linguagem não se superpõem às relações econômicas e sociais,

mas consistem em uma dimensão constitutiva dessas relações. A introdução de problemas da “instituição discursiva”, o aprofundamento do elo entre o discurso e os grupos que o geram, obrigam a remodelar as partilhas tradicionais sobre este assunto» (*idem*: 188).

Por tudo o que foi dito até aqui, tendo sempre presente que a Análise do Discurso é uma disciplina que se encontra no ponto de interseção de várias ciências humanas e sociais e atendendo a que entendemos que o estudo das produções verbais só faz sentido quando realizado em contexto, ou seja, em situações de uso concreto, revestem-se de grande importância os estudos realizados no quadro de um **Interacionismo Sociodiscursivo**, onde os trabalhos de Jean-Paul Bronckart (1985, 1985a, 2009) surgem com elevado interesse.

### 3. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

«La langue est une institution sociale, c'est-à-dire un des produits culturels accumulés par l'espèce humaine au cours de son développement. La langue est une institution concrète; c'est un usage, un instrument de communication reposant sur une convention» (Bronckart, 1985a: 27).

As investigações realizadas no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo começaram a delinear-se a partir da década de 1980, com um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, sob a coordenação de Bronckart, assentam em proposições teóricas derivadas da Psicologia da Linguagem (nos trabalhos de Vygotsky, principalmente) e têm por base os princípios epistemológicos do Interacionismo Social. Segundo Bronckart, «é a **atividade** nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das **ações** imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)» (2009: 30). Desta forma, o autor define a “ação de linguagem” como sendo «uma parte da actividade linguística cuja responsabilidade se encontra imputada (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que se torna assim o agente ou *autor*. Os domínios de actividade e de acção são respectivamente de ordem do sociológico e do psicológico» (2005: 57) e a sua realização efetua-se «quanto a ela sob a forma de **textos**, constituídos por um lado mobilizando os recursos (lexicais e sintácticos) de uma dada língua natural, por outro lado tendo em conta os modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua» (*idem: ibidem*).

Segundo o autor, ao inscrever os seus trabalhos nos princípios epistemológicos da Psicologia, as unidades linguísticas (seja qual for a sua dimensão) são obrigatoriamente tomadas como «condutas humanas» (*idem*: 13), sendo estas, no quadro do Interacionismo Social, entendidas como ações significantes produzidas num processo histórico de socialização. Nesta linha de ideias, o Interacionismo vai buscar contributos de autores sociofilosóficos como Ricoeur e Habermas, sociólogos e psicossociólogos como Durkheim, Moscovici e Bourdieu, entre outros. Bronckart considera «as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas» (2005: 30-31) e considera importante «identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o *agir comunicativo*, segundo Habermas), ao mesmo tempo que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas» (*idem*: 30).

Considera-se, assim, que os «agentes humanos» elaboram as suas capacidades mentais e a sua consciência no quadro estrutural das ações que, por sua vez, se constroem no contexto das formações sociais. Desta forma, as «condutas verbais» são concebidas como formas de ação e designadas por «ações de linguagem» e encontram-se interdependentes das ações não verbais (*idem*: 13). É, então, no quadro de uma «Psicologia Interacionista-Social» que o autor estuda a linguagem nas suas dimensões discursivas e/ou textuais, uma vez que «os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas», através dos quais se manifestam «as relações de interdependência entre as produções de linguagem e o seu contexto acional e social» (*idem*: 14). Uma vez que a Linguística Estrutural não considera «os  **fatos de linguagem**  como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas», é «às abordagens que integram essas dimensões  **psicossociais**  que o interacionismo se refere, de preferência» (*idem*: 23). Esta abordagem inspira-se, em primeira instância, na análise de Saussure do signo linguístico «que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano» (Bronckart, 2009: 23). E é através de um processo de semiotização das relações com o meio, produto da interação social, que se transformam as representações dos organismos humanos. «Assim, a semiotização dá lugar ao nascimento de uma  **atividade**  que é propriamente  **de linguagem**  e que se organiza em  **discursos**  ou em  **textos** » (*idem*: 35).

Bronckart (2009: 63) assume um posicionamento epistemológico e metodológico muito próximo das ideias dos filósofos Ricoeur e Spinoza e, no seguimento do defendido por este último, entende o ser humano como «uma unidade discreta e finita», pertencente a um todo que é o universo, devendo «a sua existência a causas exteriores» e «dotado de actividade» que produz «efeito na natureza». Esse efeito produzido na natureza é explicado, não só por referência às suas capacidades, mas também atendendo às ações dos outros indivíduos, ou seja, à «atividade do universo inteiro» (*idem*: 64)<sup>13</sup>.

Bronckart retoma, ainda, as ideias de Vygotsky no sentido de que o autor refere que cada ser humano se conhece a si na medida em que conhece os outros, «pois somos, em relação a nós mesmos, os mesmos que os outros em relação a nós» (Bronckart, 2009: 64). Ou seja, o conhecimento que temos de nós próprios é fruto também do conhecimento que temos dos outros e, então, o conhecimento que cada um tem de si «não é mais que um caso particular do conhecimento social» (*idem*: 65). Atendendo a todos estes pressupostos teórico-metodológicos, Bronckart defende que a metodologia a seguir «em relação às ações de linguagem e aos textos que as materializam» deve ser uma «metodologia compreensiva global»:

«primeiramente, a análise do estatuto dessas ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua natural. Enfim, a análise da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos» (*idem*: 67).

Como o próprio autor assume, o projeto do Interacionismo Sociodiscursivo é «um projeto que vai além da lingüística e que é de uma *ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem*» (Bronckart, 2007: 20). Neste sentido, o autor fundamenta os seus estudos, também, nos trabalhos do filósofo da linguagem Bakhtine (1992) que propôs a noção de “géneros do discurso” (Bronckart prefere chamar “géneros de textos”) e demonstrou a dependência desses géneros em relação aos diferentes tipos de atividade humana a que estão associados.

---

<sup>13</sup> Esta linha de pensamento vai ao encontro do defendido pelo físico F. Capra na sua obra *A Teia da Vida*, onde o autor apresenta uma visão holística do homem no universo e chama a atenção para a necessidade de promover uma consciência ecológica, no sentido de proteger e preservar o universo do qual cada ser humano é parte integrante.

## 4. LINGUÍSTICA TEXTUAL

«A palavra é uma inefável realidade, mesmo quando é substituída pelo silêncio» (Pais, 2002, 68).

Como ficou claro no enunciado anteriormente, a Análise do Discurso aparece numa área de confluência de várias disciplinas que analisam os discursos sob o ponto de vista da sua «materialidade linguística», não se considerando as

«palavras isoladas como tipos, inscritas num *corpus* virtual à disposição da competência linguística de uma determinada comunidade ideal, mas palavras e estruturas circunstancialmente marcadas, compondo textos / discursos que actualizam determinados géneros, com dimensões sequenciais particulares» (Ramos, 2009: 113).

É nesta linha de ideias que se tornam importantes os estudos realizados na área da Linguística Textual, onde se destacam os trabalhos de Adam (1990, 1991, 1992, 1996, 1997). Partilhando da visão deste autor, entendemos os textos/discursos<sup>14</sup> como unidades de comunicação, profundamente heterogéneas, sendo o texto compreendido como «un objet complexe mais en même temps cohérent. Dans cette perspective, les textes apparaissent comme **configurations réglées par des plans d'organisation en constante interaction**» (Adam, 1996 : 31). O autor parte dos estudos de Bakhtine, cujo objeto de estudo é, não só os enunciados, mas também, e sobretudo, a enunciação, ou seja, a interação verbal. O discurso é, assim, entendido como “uma ponte lançada entre duas pessoas” socialmente determinadas. Segundo Bakhtine,

«todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua (...). A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (...). Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*» (1992: 279).

---

<sup>14</sup> Embora existam divergências quanto à utilização de cada um destes termos, no presente estudo não faremos distinção entre eles.

Utilizados pela Linguística Textual, mas também pela Análise do Discurso, pela Pragmática, pelo Interacionismo Sociodiscursivo, etc., alguns conceitos tornaram-se incontornáveis, sendo a sua definição indispensável.

#### 4.1. Texto/Discurso

É através dos textos (escritos ou falados) que o homem organiza cognitivamente o mundo e é também desta forma que se produz, preserva e transmite o saber. Sem a existência de tais textos, o conhecimento não poderia ser transmitido, logo, não existiria em termos cognitivos e sociais. Assim sendo, os textos, para além de serem excelentes meios de comunicação e intercomunicação, permitem que o conhecimento seja possível, real e socialmente aceite e transmitido.

Sendo a definição de texto/discurso demasiado complexa, a mesma proporcionou o alicerce de diferentes teorias e critérios que deram origem a definições distintas. Recuando aos primeiros trabalhos de Halliday e Hasan, o texto começou por ser considerado uma unidade semântica: «a text is best regarded as a SEMANTIC unit: a unit not of form but of meaning» (1990: 2). Os estudos destes autores foram pioneiros relativamente a uma perspetiva anterior, “gramatical”, que pretendia alargar à análise do texto a teoria generativista de análise da frase.

Halliday e Hasan foram pioneiros ao introduzirem na investigação linguística a noção de textura e coesão textual para distinguir os textos de outros objetos que não podem ser considerados como tal: «a text has texture, and this is what distinguishes it from something that is not a text. It derives this texture from the fact that it functions as a unity with respect to its environment» (*idem: ibidem*). Assim, apesar de algumas limitações que foram atribuídas à análise dos referidos autores, não é possível negar a importância do seu contributo para o avanço da investigação no campo da linguística do texto e do próprio texto enquanto objeto representado como «a unit of language in use» (*idem: 1*).

Por seu lado, Bakhtine classifica o seu estudo de filosófico, porque se situa nas fronteiras de várias disciplinas como a Filologia, a Linguística e a Literatura e define

«texto (oral ou escrito) como dado primário de todas essas disciplinas, e, de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (...), o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde



não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento» (1992: 329).

Segundo o autor, são dois os fatores que determinam um texto e o tornam um enunciado: o seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto» (*idem*: 330). Assim,

«por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido» (*idem*: 331).

Bronckart refere que as atividades (sociais) humanas definem e delimitam contextos distintos, aos quais se articulam os diferentes discursos ou textos. «*Aux catégories de contextes correspondent des types de textes (ou genres de discours), qui se caractérisent par une organisation spécifique et par une distribution spécifique d'unités linguistique*» (1985: 8). O autor estuda a atividade discursiva como configuração específica da atividade humana e que se desenrola em zonas de cooperação social determinadas e que tomam o formato de ações discursivas, ou seja, formas de condutas verbais que se realizam sob a forma de um ou mais discursos, definidos pelo modo como se ancoram nas atividades sociais.

«Enfin en tant que système d'opérations sous-jacents, appliquées aux contenus et au contexte, dans le cadre d'une formation discursive déterminée, et aboutissant à l'ensemble organisé d'unités linguistiques que constitue le texte; c'est à ce niveau, nécessairement orienté vers l'externe, que nous parlerons de *discours*» (*idem*: 11).

Na perspectiva da “escola francesa de Análise do Discurso”, Maingueneau entende por “discurso” «uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas» (2005a: 15). O autor remete à formação de Foucault, citando o mesmo: «*um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa*» (*idem*: 16). Os discursos configuram-se, então, como objetos que são, ao mesmo tempo, integralmente lingüísticos e integralmente históricos. «As unidades do discurso constituem, com efeito, sistemas significantes, enunciados, e, nesse sentido, têm a ver com uma semiótica textual; mas eles também têm a ver com a história que fornece a razão para as estruturas de sentido que elas manifestam» (*idem: ibidem*). O mesmo autor refere em *Novas Tendências em Análise do Discurso* que, apesar de a noção de “discurso” ser bastante instável em

Análise do Discurso, podemos entender por este termo «o que Pêcheux chama de “superfície discursiva”, que corresponde ao conjunto dos enunciados realizados, produzidos a partir de uma certa posição; mas também pode-se interpretá-lo como o sistema de restrições que permite analisar a especificidade desta superfície discursiva» (1997: 23).

Para Adam, os termos *texto* e *discurso* reclamam conceitos diferentes, sendo o texto entendido como objeto abstrato e podendo opor-se a discurso, caracterizado como objeto concreto, produzido em determinada situação social, sob o efeito de determinações linguísticas e extralinguísticas: «un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps)» (1990 : 23).

Em estudos posteriores, o próprio autor fez evoluir a sua teoria, passando a valorizar todas as dimensões discursivas/textuais e elabora uma teoria dos planos de texto. Neste estudo, Adam (1992) estuda o texto não apenas como uma unidade linguística e faz a distinção entre enunciado/texto/discurso. Um enunciado é, a partir daí, entendido como «”texte” au sens d’objet matériel oral ou écrit, d’objet empirique -, observable et descriptible»; enquanto um texto é um «objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d’une théorie (explicative) de sa structure compositionnelle» e o discurso é entendido como «objet *concret*, produit dans une situation déterminée sous l’effet d’un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques)» (*idem*: 15-16).

O autor entende o texto como uma unidade complexa, composta por subunidades (mais ou menos autónomas) que interagem umas com as outras. É neste sentido que propõe uma organização textual baseada em planos:

«les plans d’organisation de la textualité rendent compte du caractère profondément hétérogène d’un objet irréductible à un seul type d’organisation, complexe et en même temps cohérent. Partant pour le caractère théorisable de cette diversité et de cette hétérogénéité, je parle de différents plans d’organisation textuelle et je définis le texte comme une structure composée de séquences» (*idem*: 20).

Para J. Fonseca,

«o texto é por excelência uma unidade linguística em funcionamento concreto em contextos de comunicação, *uma unidade linguística globalmente contextualizada*, condição que suscita a sua caracterização *numa base eminentemente comunicativo-pragmática*» (1992a (1981): 71).

É através da língua que se afirma e renova a memória cultural das comunidades e este facto só é possível através da pluralidade dos discursos em que a mesma se atualiza. É neste sentido que o autor defende uma “pedagogia dos discursos” como meio importante para dotar os indivíduos de ferramentas e condições efetivas de intervenção na sociedade. Para o autor,

«os discursos organizam-se, tanto ao nível microestrutural como ao nível macroestrutural, segundo princípios idiomáticos, próprios de cada língua, que dispõe de instrumentos que a tal função são ou estão cometidos, mas também segundo princípios de ordem psicológica, cognitiva, cultural e comunicativa que relevam de componentes não estritamente linguísticas da competência de comunicação» (1992b (1987): 237).

Como afirma I. M. Duarte, «quando usam a língua, os falantes não produzem palavras ou frases isoladas, desligadas umas das outras e do contexto situacional e discursivo» (2003: 87). Antes pelo contrário, os produtos verbais realizados nas várias situações do quotidiano por todo e qualquer falante são considerados objetos dotados de sentido e de unidade linguística, o que M. A. Coutinho chama de «texto-em-situação» (2005: 83). Para esta autora, os textos devem ser considerados como:

«**objectos complexos**, a entender em dois sentidos complementares. Por um lado, (...) os textos (objectos empíricos, tal como circulam em sociedade) são objectos multifacetados, associados a actividades sociais e à acção concreta de um agente particular, realizados em função de modelos prévios (...) e de acordo com os recursos e as possibilidades de uma determinada língua. Por outro lado, trata-se de assumir os objectos de análise que são os textos em toda a sua complexidade, não os submetendo a reduções metodológicas que, reduzindo os factores em interacção, os tornem mais controláveis» (*idem*: 85-86).

Como Adam, consideramos que «chaque texte est une réalité beaucoup trop hétérogène pour qu’il soit possible de l’enfermer dans les limites d’une définition stricte» (1992: 19). É, precisamente, por essa razão que tantas definições se têm estruturado em torno dos conceitos de *texto* e de *discurso*, sendo que umas complementam as outras e algumas até se contradizem. Consideraremos em particular a proposta teórica de Adam, sem deixar, no entanto, de considerar os contributos teóricos e metodológicos dos autores já aqui referidos. Adam entende os textos como objetos heterogéneos, só podendo ser estudados tendo por base uma teoria de planos de organização do discurso, como afirma o próprio autor: «le modèle de la structure compositionnelle des textes que je propose – et qui rompt avec l’idée même de « typologie des textes » - n’a de sens que dans la perspective globale d’une théorie des

plans d'organisation du discours» (1996: 31). Esta teoria de planos de texto considera os textos como unidades não exclusivamente linguísticas, uma vez que

«un TEXTE peut être considéré comme une *configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction (...)*. Un texte est une séquence d'actes de discours qui peut être considérée elle-même comme un acte de discours unifié» (1992 : 21).

Este modelo de texto proposto por Adam é entendido como sucessão não aleatória de frases, que confluem para um significado global, sendo importante ter em conta toda a organização pragmática do discurso. A organização da sucessão de orações é um de dois dos planos de organização dos textos – textura e estrutura composicional – e assegura a continuidade textual:

«La texture phrastique (...), en tant que système de solidarités structurales et locales, n'a qu'une portée discursive très limitée. Des connexions transphrastiques sont, en revanche, responsables de l'articulation à distance des énoncés. Cette texture transphrastique met en jeu des marques qui déclenchent des instructions en vue de l'établissement, par l'interprétant, de relations entre les unités linguistiques» (Adam, 1996: 32).

Segundo Adam e Lorda, o texto, entendido como “objeto verbal”, encontra-se segmentado em diferentes níveis de complexidade, constituindo-se numa «unidade frágil» submetida a dois princípios: um «princípio centrípeto» (no seu carácter fechado e completo) e um «princípio centrífugo» (na sua abertura intertextual) (1999: 44). Na globalidade do texto, cria-se um «equilíbrio delicado»; por um lado, entre a continuidade e a repetição e, por outro lado, uma progressão da informação contida no texto. Assim, «la impresión de permanência semántica nace también del contenido de las oraciones, que nos parecen bien relacionadas logicamente por nuestra experiencia del mundo» (*idem*: 47). Cria-se, então, um equilíbrio delicado entre a continuidade dada pela repetição e a progressão da informação. Para estes autores,

«el texto se presenta como una CONFIGURACIÓN REGULADA POR DIVERSOS PLANOS EN CONSTANTE INTERACCIÓN (...). Los planos de organización principales y los subplanos que los componen constituyen otras tantas subteorías (o ámbitos) de una teoría de conjunto» (*idem*: 39).

Cada uma das unidades que constituem esses planos pode ser analisada em separado. No entanto, a sua autonomia é sempre muito relativa, uma vez que as mesmas se encontram em permanente interação para formar uma unidade superior – o texto. Este é, assim, formado por unidades distintas, interligadas por diferentes instrumentos

linguísticos (conectores, elementos anafóricos, substituição léxica, relação semântica entre os elementos) de maneira a formarem uma unidade superior (*idem*: 49). A unidade textual, ou sequência, como lhe chama Adam, apresenta-se como uma «rede de relações hierárquicas» e como uma «entidade relativamente autónoma». Esta sequência possui uma organização interna, mantendo, ao mesmo tempo, uma relação de «dependência/independência» com a unidade mais ampla da qual faz parte – o texto (Adam e Lorda, 1999: 62). Assim, o texto é entendido como uma «estrutura sequencial», contendo um «número n de sequências completas e elípticas» (*idem*: 69).

Além deste plano, Adam considera um segundo plano de organização textual – a organização pragmática. Segundo o autor, este segundo plano é composto por três planos de organização interdependentes: uma organização semântico-referencial, uma organização enunciativa e uma organização ilocutória. Nesta visão de textualidade, configura-se importante retomar conceitos fundamentais (embora não suficientes) na análise da complexidade dos textos – as noções de coesão e coerência textuais. Desta forma, o texto não pode ser entendido como uma sucessão de frases:

«o texto surge como uma *unidade global*, como um todo, marcado por uma relevância contextual global, pois dá expressão a uma intenção comunicativa unitária (que nele o receptor apreende). A representação desta totalidade (como, de resto, de qualquer complexo global) não coincide com a representação da soma das suas partes, dos seus elementos constitutivos» (Fonseca, 1992a (1981): 29).

#### 4.2. Coesão e coerência

Adam retoma, assim, dois conceitos fundamentais na Linguística do Texto: *coesão* e *coerência*. No entanto, como refere Maingueneau, «ces deux ordres de phénomènes ne sont pas faciles à distinguer dans le détail et ils interagissent dans le processus de compréhension» (1996: 30).

Atentemos no conceito de coesão, fundamental para a articulação textual. O conceito de coesão textual foi desenvolvido por Halliday e Hasan (1990) e retomado por Adam no plano da textura. Para Halliday e Hasan,

«the concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text. 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» (1990: 4).

Pioneiros na utilização do conceito de “coesão” do discurso, os autores de *Cohesion in English* estudam os instrumentos linguísticos que tornam possível esta mesma coesão e apresentam-no como conceito semântico, realizado por estruturas léxico-gramaticais:

«cohesion is a semantic relation. But, like all components of the semantic system, it is realized through the lexicogrammatical system; and it is at this point that the distinction can be drawn. Some forms of cohesion are realized through the grammar and others through the vocabulary» (*idem*: 6).

Entendendo que «cohesion is expressed partly through the grammar and party through the vocabulary» (*idem*: 5), os autores estabelecem cinco categorias de nexos coesivos: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

Para os referidos autores, “coesão” é um conceito bastante amplo, englobando nele, também, o que outros autores denominam de coerência, para estes distinta de coesão. Sendo um conceito bastante ambíguo e complexo, este começou por ter uma conceção semântica, o que deu origem a controvérsias sobre a sua pertinência teórica. Assim, como já foi referido, Halliday e Hassan (1990) sobrepõem os conceitos de coesão e coerência, numa perspectiva teórica em que o contexto é exterior ao texto, sendo a coerência do texto teorizada como coesão nas relações que se estabelecem entre os elementos do discurso: «a text is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation and therefore consistent in register; and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive» (*idem*: 23).

No entanto, há outros autores que contemplam a distinção entre coesão e coerência. Para Maingueneau (1976), a coerência está para o texto como a gramaticalidade está para a frase, podendo, assim, falar-se de texto “bem formado” como se fala de “frase bem formada”. Um texto forma uma unidade porque não é apenas uma sucessão de frases, resultando esta unidade de “restrições” de coesão e coerência. Assim, o termo coesão refere-se à «la manière dont les phrases s’enchaînent linéairement dans le texte» e coerência de um texto «résulte de contraintes qui portent sur l’organisation d’ensemble de ce texte, en fonction du genre de discours dont il relève» (1996: 30). Como refere Bronckart, considerando os trabalhos de Charolles, «la cohérence est avant tout un jugement porté sur le texte, jugement qui opère entendu à

partir d'unités de surface, mais aussi à partir d'inférences, d'identification des présupposés etc., qui en font un mécanisme d'interprétation très général» (Bronckart, 1985: 54).

Charaudeau e Maingueneau chamam a atenção para os meios linguísticos utilizados na marcação da coesão:

«a palavra **coesão** designa, a partir de *Cohesion in English* de Halliday e Hasan (1976), o conjunto dos meios linguísticos que asseguram as ligações intra- e interfrásticas que permitam a um enunciado oral ou escrito aparecer como um texto. A linguística transfrástica e a gramática de texto insistem nos marcadores (ligações coesivas) responsáveis por um tal efeito de coesão (anáforas pronominais e definidas, co-referência, anáfora retórica, conectores, sucessão dos tempos verbais, pressuposição, nominalização etc.) (...). Todo texto apresenta um equilíbrio entre informações pressupostas e informações retomadas de frase em frase, sobre as quais os novos enunciados se apóiam (*princípio de coesão-repetição* assegurado pelos temas), de um lado, e a contribuição de novas informações (*princípio de progressão* assegurado pelas remas), do outro» (2006: 98).

Estes marcadores de coesão, a par de outros, são os responsáveis por fornecerem ao alocutário, aquando do seu trabalho interpretativo, indícios de uma coesão e coerência textuais que lhe permitem construir o sentido global do texto. Neste sentido, para Calsamigla-Blancafort e Tusón-Valls,

«la cohesión constituye una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación» (2004: 230).

Segundo os autores, o conceito de coerência é muito mais abrangente que o conceito de coesão. Assim, «o julgamento definitivo de coerência resulta da articulação do texto com o contexto sociopragmático da interação, ou seja, com a dimensão discursiva englobante» (*idem*: 468).

Do ponto de vista cognitivo da Linguística Textual, para Beaugrande e Dressler os mecanismos de coesão permitem a reutilização, modificação ou compreensão das estruturas textuais. Estes mecanismos «contribuyen tanto a ESTABILIZAR el sistema (...) como a ECONOMIZAR esfuerzo de procesamiento» (1997: 90-91) e são os seguintes: repetição, paralelismo, paráfrase, uso de pró-formas, elisão, tempo e aspeto verbais, conectores e entoação. Ainda do ponto de vista cognitivo, os autores referem que

«la textualidad descansa sobre la **continuidad**, los usuarios textuales han de entender que los acontecimientos y las situaciones que aparecen en el mundo textual están relacionados entre sí (...). Partiendo de esa suposición, los receptores no tienen problema alguno en rellenar las lacunas y los huecos informativos existentes en el texto aplicando procedimientos de ACTUALIZACIÓN, como por ejemplo, la realización de inferencias» (*idem*: 121).

A coerência é, desta forma, o resultado da atualização dos significados numa construção do «sentido global do texto» que se configura, não só aquando da criação do texto por parte do locutor, mas também aquando da apropriação do mesmo por parte do alocutário:

«el mundo textual se construye, de manera compleja, a partir del emparejamiento, no exento de problemas que han de resolverse, del contenido cognitivo (o “conocimiento») textual con las creencias del individuo acerca del funcionamiento del “mundo real”» (*idem*: 167).

«Qualquer que seja a diversidade e a heterogeneidade dos componentes da infraestrutura de um texto empírico, ele constitui um todo coerente, uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários» (Bronckart, 2009: 259). Essa coerência geral procede, não só do funcionamento dos mecanismos de textualização, mas também dos mecanismos enunciativos; sendo que os mecanismos enunciativos se referem à «clarificação dos posicionamentos enunciativos» e à «explicitação das modalizações» que se aplicam a alguns aspetos do conteúdo temático. «Esses mecanismos configuracionais (por oposição a seqüências) traduzem-se por ocorrências locais de unidades linguísticas e contribuem para o estabelecimento da coerência programática ou interativa do texto» (*idem*: 259). O autor refere, ainda, os “mecanismos de textualização” que são, por sua vez, «articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infra-estrutura». Explorando as cadeias de unidades linguísticas (a que o autor também chama séries isotópicas), os referidos mecanismos organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos entrecruzamentos, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para «o estabelecimento da coerência temática do texto» (*idem*: 259-260).

São vários os mecanismos linguísticos que o locutor pode utilizar na construção da coesão textual. Como referem Calsamigla-Blancafort e Tusón-Valls (2004), o referente textual pode ser garantido através do léxico recorrendo a: repetições,



substituições por sinónimos ou quase sinónimos, substituições por hipónimos ou por hiperónimos e por antónimos, substituições por metonímia, substituição por qualificações valorativas e substituições por proformas léxicas. Pode ser, ainda, mantido através de procedimentos gramaticais: referências deíticas e anafóricas. A coesão é conseguida através da continuidade e, simultaneamente, da progressão: «así como el mantenimiento de los referentes asegura un grado de continuidad nel contenido del texto, la progresión temática permite que la información avance (*idem*: 240). Para estes autores, a progressão temática é assegurada tanto pelo «rema», como também pelo «tema», fazendo o primeiro avançar a informação através da apresentação de novos dados, enquanto que o segundo estabelece um vínculo com o discurso prévio, apresentando dados conhecidos do alocutário. Deste modo, «la articulación de estos dos elementos permite entender la dinámica de la información y la forma como ésta progresa a lo largo de un texto» (*idem*: *ibidem*). Por último, os autores referem outros mecanismos linguísticos que permitem a coesão textual. São eles os marcadores e os conetores, cuja função é «relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados; en otras palabras, su presencia enlaza un segmento textual prévio com el siguiente, estableciendo una relación semântica» (*idem*: 246).

No que se refere à coerência, segundo Beaugrande e Dressler, esta deve «enterderse como el resultado de la combinación de los conceptos y de las relaciones en una RED compuesta por ESPACIOS DE CONOCIMIENTO orbitando alrededor de los TEMAS principales del texto» (1997: 148). A coerência possui um domínio cognitivo e é neste sentido que, em cada situação de interação, a mesma se constrói entre os textos e os seus utilizadores, em função da atuação de uma teia de fatores extremamente complexa: de ordem linguística, de ordem social, cognitiva e mesmo interacional. É neste sentido que, para Isabel Duarte, a coerência textual, também denominada pela autora “conetividade concetual”,

«é um factor de textualidade que resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo. Assim, uma condição cognitiva sobre a coerência de um texto é a suposição da normalidade do(s) mundo(s) criado(s) por esse texto: um texto é coerente se os elementos/esquemas cognitivos activados pelas expressões linguísticas forem conformes àquilo que sabemos ser» (2003: 115).

Na mesma linha de ideias, A. S. Silva refere que a «propriedade mais importante dos textos e que os torna interpretáveis, a *coerência* é um fenómeno

conceptual, e a prova disso é que a *coesão* por si não garante a coerência de um texto» (2004: 607).

Numa perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart, colocando-se em concordância com as proposições de Slatka, refere que utiliza «le terme de cohésion pour désigner les régularités interphrastiques analysées, dans une perspective interne; il existe des unités linguistiques assurant la cohésion, en même temps qu'est assurée la progression thématique»; enquanto que utiliza «le terme cohérence pour analyser les mêmes unités linguistique [sic] dans l'optique de leur fonctionnement communicatif et interactif, c'est-à-dire du point de vue du discours» (1985a: 96). Segundo o autor, os mecanismos de textualização são «séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática» e dividem-se em três grupos: «conexão, coesão nominal e coesão verbal» (2009: 122). Assim, as articulações da progressão temática são marcadas pelos mecanismos de conexão. Os mecanismos de coesão nominal têm a função de introduzir os temas e/ou personagens novos, assim como a função de assegurar a sua retoma ou a sua substituição no desenvolvimento do texto. Os mecanismos de coesão verbal têm a função de assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais.

Joaquim Fonseca entende que existem vários tipos de coerência e contesta este conceito enquanto entendido como mera “caraterística linguística do texto”. Para este autor, a

«*coerência linear* do texto é “dominada” por uma *coerência global* (...). A coerência textual cumpre-se, portanto, num *duplo plano* – no plano das *microestruturas* e no das *macroestruturas* – pelo que se pode dizer que um texto *coerente* o é *microestruturalmente* e *macroestruturalmente*» (1992a (1981): 43).

Em consequência do que foi dito, o autor distingue a coerência ao nível funcional e intertextual, assente na ideia de que o locutor constrói o seu discurso tendo sempre em conta a situação de comunicação e «as *pressuposições* assumidas em relação ao *universo de conhecimentos* dos interlocutores» (*idem*: 43) e percorre todas as dimensões discursivas. Atendendo à «*dimensão accional* da linguagem», o autor caracteriza a «*coerência textual*» do seguinte modo:

«sendo um texto representado como uma sequência de *actos de discurso*, cada um dos quais – e o todo de *acto de discurso* que globalmente perfazem – postulam condições próprias de projecção. Nesta perspectiva, a *coerência textual* resulta da observância das “*condições de felicidade*”

suscitadas pelos *actos de discurso* e pela sua adequada concatenação» (*idem*: 55).

Quanto à coesão, a mesma é definida «como propriedade específica dos *signos linguísticos* extensos, resultantes da combinação de elementos linguísticos *livres*». A noção de coesão é, então, «basicamente entendida como força unificadora de termos em combinação» (*idem*: 78). O autor determina as relações que interligam e tornam dependentes a coesão e a coerência:

«todos os *signos extensos* se revelam na interação verbal ao mesmo tempo *coerentes e coesos*: *coerentes*, porque o mundo neles recriado *se conforma* ao mundo (“real” ou “possível”) cognitivamente ordenado para que apontam; *coesos*, porque eles se mostram percorridos por um complexo de conexões (umas explicitamente marcadas, outras implicitamente *compresentes* com as primeiras) que asseguram a sua configuração como *unidade semântico-pragmática*, conferindo-lhes ao mesmo tempo uma consistência própria de bloco sintagmático» (*idem*: 75).

### 4.3. Contexto

Apesar de o termo contexto ser utilizado com alguma frequência, a grande variabilidade concetual e terminológica que o envolve torna difícil a apresentação do seu conceito. Num quadro de ensino da leitura, Giasson entende que «le contexte inclut toutes les conditions présentes lorsque le lecteur entre en contact avec un texte» (2007: 20) e distingue três tipos de contexto: contexto psicológico, contexto social e contexto físico. O contexto compreende, assim, todos os elementos que não fazem parte do corpo físico do texto, mas que podem influenciar na sua compreensão.

Charaudeau e Maingueneau apresentam uma definição que engloba o que outros autores distinguem como cotexto e contexto:

«o **contexto** de um elemento X qualquer é, em princípio, tudo o que cerca esse elemento. Quando X é uma unidade linguística (de natureza e dimensões variáveis: fonema, morfema, palavra, oração, enunciado), o entorno de X é ao mesmo tempo de natureza linguística (ambiente verbal) e não-linguística (contexto situacional, social, cultural)» (2006: 127).

Maingueneau, atendendo a que a Linguística é uma disciplina empírica, apoiada em enunciados que traduzem o que dizem efetivamente os interlocutores, refere que

«les «données» véritables du linguiste, ce ne sont pas des énoncés isolés mais des énoncés inscrits dans des contextes déterminés, qu’il s’agisse du **contexte linguistique** (dit aussi **cotexte**), c’est-à-dire les énoncés qui le précèdent et/ou le suivent, ou qu’il s’agisse du **contexte situationnel**, des

circonstances de l'énonciation. Le linguiste est obligé de prélever ses énoncés dans ces totalités plus vastes, donc de les séparer de leur contexte» (1996: 20).

Para Adam (1990), as categorias de uma língua possibilitam diferentes modificações e especificações, tanto dentro do cotexto, como dentro do contexto. A noção de contexto, inicialmente limitada, por vários autores, à “situação enunciativa”, vai progressivamente sendo alargada a outros sentidos:

«a noção de contexto como situação física e social não é (...) suficiente. É possível considerar outras dimensões de contexto, tais como factores extra-situacionais, de natureza sociolinguística, por exemplo, que envolvem todo um conjunto de saberes anteriores, bem como o próprio ambiente comportamental em que os interlocutores se encontram. Tudo isto faz do contexto uma categoria dinâmica, negociável ela própria e onde é possível negociar o sentido do que está, nesse momento, a acontecer» (Faria, 2003: 81-82).

Na construção discursiva, interagem o locutor e o alocutário, estando em jogo, para além da intenção do sujeito enunciador, a interpretação que o leitor fará do enunciado servindo-se para isso, sistematicamente, dos seus conhecimentos acumulados ao longo da vida, ou seja, da sua enciclopédia de saberes, que faz parte do contexto em sentido alargado. Este «*universo de conhecimento* como **elemento de sentido** (...) opera basicamente, por um lado, como *fonte supletivadora de informações deixadas implícitas* pelo locutor na produção do texto, e por outro lado, como *baliza para a projecção de um determinado valor de comunicação* (ou de significação) para as expressões actualizadas» (Fonseca, 1992a (1981): 48). Desta forma, os interlocutores adquirem particular importância no processo de construção discursiva e os discursos representam, não só uma visão intersubjetiva do mundo, mas também uma forma de ação, donde decorre, como não podia deixar de ser, um desejo de impor essa visão ao outro. É neste sentido que o termo contexto remete ao «**ambiente verbal**», bem como à «**situação de comunicação**», uma vez que a «apropriação contextual excede a noção (...) de contexto linguístico» (Coutinho, 2002: 269). O contexto participa, deste modo, na construção do significado enunciativo. Neste sentido, «o contexto recruta da parte do falante um conjunto de pressupostos ou crenças necessárias para que a interpretação dos enunciados se faça» (Faria, 2003: 81).

Deste ponto de vista, para que qualquer texto/discurso faça sentido para o leitor ou ouvinte (seja ele criança ou adulto), é necessário que o mesmo recorra a processos que lhe permitam a sua interpretação, ou seja, a processos de contextualização. Como

referem Beaugrande e Dressler, «a partir de algunas unidades de sentido y de contenido difusas e inestables, los usuarios textuales han de construir una configuración de trayectorias que genere la creación de un MUNDO TEXTUAL» (1997: 148). É, então, neste processo de contextualização, que integra qualquer construção discursiva, que intervêm os interlocutores, bem como a sua enciclopédia de saberes, o espaço da enunciação e o tempo da enunciação. Intervém, também, aquilo que é dito, a forma como se diz, o que foi dito antes sobre o mesmo assunto e, até, o que se virá a dizer posteriormente sobre ele. Como refere Kerbrat-Orecchioni, «o discurso é uma atividade, ao mesmo tempo, **condicionada** (pelo contexto) e **transformadora** (desse contexto)» (2006: 35), logo texto/discurso e contexto são inseparáveis. Segundo a autora:

«um mesmo enunciado pode possuir vários valores superpostos e geralmente hierarquizados. Essa hierarquia resulta, ao mesmo tempo, da estrutura do enunciado e da ação do contexto. Ora, essa pluralidade é providencial para o encadeamento, que poderá ser feito a partir de um e/ou outro dos valores do enunciado precedente» (2005: 80).

Pelo que acima ficou dito, facilmente se percebe que para considerarmos um texto como uma unidade, temos igualmente de considerar o contexto. Este não é, como foi inicialmente proposto, algo estático, algo presumível. É uma parte da construção (na conceção dinâmica do termo, portanto) de sentido no discurso como preconiza Kerbrat-Orecchioni. Adam (1990) partilha desta visão do contexto como algo dinâmico e construído entre locutor e alocutário e lembra que nem sempre (ou quase nunca) o alocutário interpreta exatamente o que o locutor produz. Os estudos mais recentes englobam, assim, todas as dimensões pragmáticas na noção de contexto: o que diz o enunciador, o que o mesmo quer dizer (ainda que, muitas vezes, implicitamente), o que o enunciador pensa sobre o recetor (entendido aqui como coenunciador), o que o recetor pensa sobre o enunciador, assim como o que os dois sabem sobre o que é dito e a situação em que a comunicação acontece. Ou seja, todo o universo de saberes usufruído por locutor e alocutário interagem numa coenunciação e, assim, a leitura/interpretação de um enunciado não é mais que «un processus actif d’ajustement, d’accommodation inférentielle AVEC UN TEXTE» (Adam, 1992: 28).

#### **4.4. Géneros de discurso**

Nas últimas décadas muito se tem escrito e teorizado sobre os géneros do discurso, muitas vezes utilizando os termos género/tipo e texto/discurso para

significarem entidades diferentes, outras vezes para significarem entidades semelhantes.

Na verdade, como referem Charaudeau e Maingueneau,

«o texto revelou ser uma unidade muito complexa, para ser fechada em tipologias e para que só a coesão ou coerência lingüística possam dar conta daquilo que faz sua unidade. Se existem regras de boa formação, estas regras são certamente relativas aos géneros de discurso, ou seja, às práticas sociodiscursivamente reguladas» (2006: 467).

Entende-se, então, que não é possível analisar os textos/discursos descurando a vertente social que a eles está intimamente interligada, uma vez que os mesmos são produzidos no quadro de uma qualquer interação social. É neste sentido que Adam e Lorda se referem aos géneros nos seus estudos sobre sequências narrativas:

«en un texto pueden producirse diferentes organizaciones de las secuencias narrativas y el modo en que se combinan determina el ESQUEMA DEL TEXTO (...). Los esquemas de los textos pueden ser muy diversos, pero en algunos casos están determinados por el género discursivo al que pertenecen (...). En los textos, además de las diferentes combinaciones de secuencias narrativas, también pueden alternar los diversos prototipos de secuencias» (1999: 69-70).

Atendendo a que cada texto é elaborado segundo modelos relativamente estáveis de utilização da língua em determinado contexto situacional, na presente investigação, consideraremos o género discursivo como uma dimensão fundamental no estudo dos textos. Como refere o filósofo da linguagem Bakhtine (1992), considerando enunciado como sinónimo de texto, qualquer enunciado é individual, se entendido isoladamente. No entanto, cada esfera de utilização da língua cria “tipos relativamente estáveis de enunciados” a que o autor chama “géneros do discurso” e outros, como Adam (1990, 1992), por exemplo, preferem chamar “tipos de texto”, baseado no estudo da prototipicidade das sequências textuais.

Apesar do que foi dito, esta questão dos géneros discursivos não é uma questão recente, remontando já à Antiguidade Clássica, em particular a Aristóteles, que os aborda, de forma distinta, nas suas obras *Retórica* e *Poética*. No entanto, os estudos realizados nesta área estiveram, durante muitos séculos, apenas sob domínio dos estudos literários. Nas últimas décadas, o interesse da Linguística, em particular da Linguística Textual, mas também da Análise do Discurso, entre outras disciplinas, pelos textos/discursos vem tornar o conceito de género incontornável e fundamental. Verifica-se que existe uma forte variabilidade dos textos/discursos, colocando a questão da necessidade de uma tipologia. Alguns autores como, por exemplo, Benveniste (1975),

interessam-se pelas tipologias discursivas como forma de encontrar a «homogeneidade» do tipo discursivo<sup>15</sup>. Mas é, sem dúvida, com Bakhtine, que em 1979, escreve a sua obra mais conhecida *Estética da Criação Verbal*, que o estudo dos géneros discursivos assume maior importância na área da Linguística, sob um ponto de vista comunicacional.

Segundo o autor, os géneros discursivos são atualizados no uso quotidiano que fazemos da língua e são eles que a organizam, uma vez que intervêm como reguladores específicos da mesma. Ora, sendo as práticas sociais de índole tão variada, é natural que os géneros discursivos tenham, necessariamente, de o ser também para possibilitarem aos interlocutores a abordagem de qualquer assunto. Deste modo, para entendermos a organização dos textos, é indispensável percebermos o uso que os falantes fazem deles e desvendar as regularidades existentes em cada um dos géneros discursivos. É precisamente baseado nos pressupostos de Bakhtine (1992), mas também nos trabalhos do psicólogo da linguagem Vygotsky, que surgem os trabalhos de Bronckart (1985), no quadro de um Interacionismo Sociodiscursivo, inspirado no Interacionismo Social. Para Bronckart (1985), a língua é uma atividade discursiva intimamente ligada à atividade humana, da qual é, não só o reflexo, mas também o principal instrumento.

Bronckart retoma a noção de «formações discursivas» de Foucault (1969), a que chama «formações sociodiscursivas», entendidas como mecanismos que «moldam os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias, etc.) dos membros de uma mesma formação social de uma forma particular» (Bronckart, 2009: 37) e ancora-se nos trabalhos de Berrendonner para considerar que qualquer língua se apresenta «como um conjunto de subsistemas encaixados, movêdores e permeáveis, que são apenas apreensões estruturais abstratas das modalidades de funcionamento dos diferentes géneros de textos, únicas realidades empiricamente atestáveis das línguas» (Bronckart, 2009: 37). É, assim, através de uma atividade mediada pela língua que o ser humano tem acesso ao meio, entendendo-se a língua como um conjunto acumulado de textos e de signos, nos quais se encontram «cristalizados os produtos das relações com o meio elaboradas e negociadas pelas gerações precedentes» (*idem*: 38). Assim, qualquer produção de linguagem de um indivíduo é efetuada, «necessariamente, na interação com uma **intertextualidade**, em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas (...) dos grupos sociais

---

<sup>15</sup> Cf. Marques (2003:190).

precedentes» (*idem*: 38). Desta forma, o agir comunicativo é ao mesmo tempo um «constitutivo dos mundos representados» e «instrumento pelo qual as ações são delimitadas», entendendo-se a ação de linguagem como sendo «imputável a um agente e que se materializa na entidade empírica que é o texto singular» (*idem*: 39). É, então, «a dimensão da ação, e não a dimensão do conhecimento, que é específica das condutas humanas» que deve ser «cientificamente interpretada» (*idem*: 41), entendendo-se a ação no conjunto dos seus componentes mentais e comportamentais (tal como é reivindicada para a Psicologia por Vygotsky). Assim, «a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade mediada pela linguagem» (*idem*: 42). Considera-se, ainda, que «a ação humana em geral se apresenta, do ponto de vista externo, como um recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas e, do ponto de vista interno, como o produto da apropriação, pelo organismo transformado em agente dos critérios dessa avaliação<sup>16</sup>» (*idem*: 45).

São, então, como afirma Bakhtine (1992), os géneros discursivos que organizam o nosso discurso, assim como organizam as formas gramaticais utilizadas nas construções discursivas. Uma vez que não há história de nenhum indivíduo falar apenas por palavras isoladas, aprender a falar não é mais que aprender a construir enunciados ou, por outras palavras, textos/discursos. Nos discursos que os seres humanos produzem, ao escolherem uma construção linguística, fazem-no atendendo sempre à totalidade do enunciado, recorrendo à memória e imaginação discursivas individual e coletiva.

«Os textos são pois produzidos pela actividade de diferentes mecanismos estruturantes, heterogéneos e frequentemente facultativos, mecanismos que se decompõem em operações também diversas, facultativas e/ou em concorrência, operações que se realizam por seu lado explorando os recursos linguísticos geralmente em concorrência. Toda a produção de texto implica então necessariamente *escolhas*, relativas à selecção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das suas modalidades linguísticas de realização. Nesta perspectiva, os **géneros de textos** constituem produtos de *configurações de escolhas* por entre as possíveis, que são momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso. Estas escolhas relevam do trabalho que cumprem as formações socio-linguísticas para que os textos sejam adaptados às actividades que eles

---

<sup>16</sup> Sobre o assunto refere, ainda, o autor, «as operações que postulamos distinguem-se nitidamente das operações piagetianas, no sentido de que não podem ser consideradas como *puramente* cognitivas: embora transitem inelutavelmente por um agente (que é a sua “sede”), não são determinadas, como em Piaget, apenas pelas capacidades biológicas desse agente» (Bronckart, 2009: 110).



comentam, adaptados a um dado médium comunicativo, eficazes face a um determinado dado social, etc.» (Bronckart, 2005: 61-62).

É neste sentido que alguns autores, como Rastier, salientam a importância do *género* nas tarefas de produção e de interpretação de textos. Neste domínio, do ponto de vista da organização textual, surgem os estudos de Adam (1990, 1992), voltados para a sequencialidade e configuracionalidade dos textos, procurando definir as regularidades dos mesmos. Desta forma, os textos tanto podem ser considerados sob um ponto de vista externo, como sob o ponto de vista interno (ou sob ambos). Retomando as palavras de Fuentes-Rodríguez (2000), se olharmos os textos do ponto de vista externo, devemos ter em conta o contexto linguístico em que foram produzidos, a intertextualidade, o canal de transmissão, a intenção do autor e as circunstâncias comunicativas em sentido amplo. Do cruzamento destas características linguísticas e extralinguísticas, «se mezclan el contexto de transmisión y la intertextualidad, y es algo extendido y aceptado en nuestra comunidad científica» (*idem*: 185). Na medida em que as produções verbais são realizadas em variadíssimas situações de comunicação, Bronckart entende os textos como «formas de realização empíricas diversas» (2009: 69) e propõe-se estudar a estrutura e o funcionamento das diferentes espécies de textos em uso, centrando a análise na organização e funcionamento dos textos. Não chega, segundo o autor, uma abordagem linguística interna (no sentido da realizada pelas correntes gerativistas), colocando-se antes sob uma perspectiva «metodológica **externa** ou contextual, considerando as relações de interdependência entre características das situações de produção e características dos textos e, às vezes, o efeito que os textos exercem sobre seus receptores ou interpretantes» (*idem*: 71). Assim sendo, a noção de texto, para o autor, «designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma **unidade comunicativa** de nível superior» (*idem*: 71). No entanto, os textos, sendo produtos da atividade humana, não podem deixar de estar ligados às condições de funcionamentos das formações sociais e aos seus interesses, uma vez que é no seu seio que são produzidas e aparecem, a partir de Bakhtine, associados ao conjunto de produções verbais organizadas, tanto nas formas escritas, como nas formas orais em uso (*idem*: 73). Desta forma, em termos metodológicos, o autor centra-se «primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos

e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas» (*idem*: 77).

É comumente aceite que os textos podem ser classificados em diversos tipos ou géneros, como, por exemplo, literários, publicitários, jornalísticos, conversacionais, ensaios ou textos técnicos, jurídicos, administrativos, etc. Neste sentido, também R. Pinto considera que «os géneros são práticas sociodiscursivamente definidas, com certo grau de ritualização e com um carácter institucional relativo, apresentando com isso formatos textuais que têm graus de estabilidade variáveis» (2006: 202). Desta forma:

«o género de texto apresenta uma dupla face: uma *vertente contextual*, em que estão presentes os componentes arquitextuais, peritextuais, situacionais e metatextuais; e uma *vertente textual*, que compreende questões composicionais, estilísticas e enunciativas» (*idem*: 201).

Assim, de cada vez que um falante produz um texto/discurso, fá-lo recorrendo à sua memória linguística e textual, em função da finalidade específica (tendo em conta o contexto social) que confere ao seu texto/discurso, numa constante intertextualidade, uma vez que convoca (de forma mais ou menos explícita, mais ou menos consciente) outras vozes, outros textos, de realizações discursivas anteriores. Como refere Bakhtine,

«uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado género, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.)» (1992: 284).

Desta forma,

«a língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontra num estado de contínua mudança (...). Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os géneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua» (*idem*: 285).

Neste sentido, o autor lembra que, em cada época histórica do seu desenvolvimento, qualquer língua escrita é marcada pelos géneros do discurso, quer secundários (literários, científicos, ideológicos), quer primários (os tipos de diálogo

oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, quotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.).

Também Marques, num estudo sobre a renovação dos discursos, refere que «a determinação e análise das produções discursivas, partindo desde logo do conceito de género, deverá prever a variabilidade dentro de cada género» (2003: 193). A mesma autora acrescenta que

«ao definir um género de discurso como a configuração de escolhas que se cristalizam progressivamente no quadro de um grupo social/linguístico dado, o entendemos como cristalização temporária. Porque a instabilidade dos géneros – produto sócio-histórico – é factor e ao mesmo tempo consequência da mudança. Porque a memória social dos discursos está, pelo menos em parte, armazenada nos géneros. E desta forma a variabilidade social e cultural, a mudança em geral que se opera nas sociedades fará necessariamente emergir novas formas, mesmo novos géneros, onde os discursos ganharão também novas configurações» (*idem*: 194).

Para além de falar em géneros discursivos, a autora fala, também, de subgéneros discursivos, dando como exemplo a «distinção entre carta pública e carta privada (...) a partir da qual outros subgéneros se individualizam» (*idem*: 196). A juntar aos muitos géneros discursivos existentes e já referidos, nos últimos anos, os indivíduos têm vindo a desenvolver novas formas de discurso, motivados pelas novas exigências das interações sociais. A utilização generalizada da Internet veio possibilitar novas formas de discurso onde os contextos se alargam e vários géneros discursivos podem coexistir<sup>17</sup>.

Sendo este conceito de género tão amplamente discutido e abordado segundo variadas perspetivas teóricas e metodológicas, as classificações tipológicas são, como não poderia deixar de ser, também elas variadas. Verifica-se que, para as definir, «ora leva-se em conta, de modo preferencial, a *ancoragem social* do discurso, ora sua *natureza comunicacional*, ora as *regularidades composicionais* dos textos, ora as *características formais* dos textos produzidos.» (Charaudeau e Maingueneau, 2006: 251).

---

<sup>17</sup> No plano das novas formas de discurso, não podemos deixar de referir as mensagens trocadas através de telemóveis (SMS) ou de *chats* de conversação on-line. Não sendo aqui oportuno que nos alonguemos sobre o assunto, reconhecemos, no entanto, a importância do mesmo e não podemos deixar de referir as palavras de José Teixeira quando diz que «contextos de comunicação diferentes admitem processos diferentes e que para os tradicionais **níveis de língua** a tecnologia vai impondo diferentes **níveis de escrita**» (2003: 404).

Como já vimos, os géneros são de natureza dinâmica, apesar de possuírem uma função reguladora e, por vezes, as realizações textuais apresentam produtos surpreendentes e inesperados em relação ao género a que pertencem. Como referem Adam e Lorda,

«los textos realizados, efectivamente, pueden establecer relaciones algo difusas con su PROTOTIPO GENÉRICO. Y esto es así porque las regularidades, tanto textuales como discursivas, abedecen a los mismos principios que las regularidades de los sistemas de la lengua, aunque sean menos restrictivas que estas últimas y permitan un mayor margen de libertad».

(...)

«Recurrir al género discursivo para classificar los textos implica optar por un principio de tipologización abierto; esta opción, tanto desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas como desde el de la investigación lingüística, implica una actitud igualmente abierta, de constante exploración» (1999: 179-180)<sup>18</sup>.

Ainda numa perspectiva dos “géneros de texto”, Coutinho (2005), partilhando o ponto de vista de Bouquet, reconhece os textos como objetos «complexos» e «multifacetados», concebendo a sua análise «em toda a sua complexidade», não podendo os mesmos ser submetidos a limitações metodológicas que os tornem mais controláveis, através da redução dos fatores em interação. A autora entende uma «lingüística dos géneros de texto» que tenha como função descrever a organização lingüística dos mesmos, sem no entanto descuidar os restantes fatores que envolvem e condicionam o processo de enunciação.

«O que fica em causa não é, porém, uma mera face lingüística dos textos, obtida por apagamento ou abstracção de factores contextuais. Trata-se antes de chegar à organização lingüística dos textos, através de um percurso descendente que vai das actividades aos géneros de texto, dos géneros aos textos empíricos e dos textos às unidades e processos lingüísticos que os constituem – na reprodução e/ou na inovação do género em causa» (*idem*: 86).

Uma vez que, como já foi referido anteriormente, falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, por palavras isoladas, são os géneros do discurso

---

<sup>18</sup> Esta ideia de prototipicidade surge através da Teoria do Caos, que parte do princípio de que «ínfimas variações entre fenómenos sucessivos podem acarretar grandes variações finais. Ou seja, quando em fenómenos concatenados intervenham múltiplos factores, o processo resultante pode ser imprevisível. Ora na língua, em cada instante, há uma multiplicidade de factores que intervêm no processo de codificação/descodificação dos conceitos e dos significados que os representam: a competência diversificada de cada falante, as suas configurações mentais anteriores, o seu armazém cultural, o seu universo de crenças e toda a variabilidade que cada uso, porque num contexto, implica» (Teixeira, 2004: 200).

que organizam a nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Como sabiamente refere Bakhtine, «se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível» (1992: 302). Segundo o autor, ao lado dos gêneros padronizados, existem gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal oral, como, por exemplo, os gêneros das reuniões sociais, da intimidade amigável, da intimidade familiar, etc., sendo que a maior parte desses gêneros se presta a uma reestruturação criativa. No entanto, salienta o mesmo autor, um uso criativo livre não significa a recriação de um gênero, uma vez que, para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros.

#### **4.5. Prototipicidade das sequências textuais**

Segundo as metodologias e os princípios epistemológicos mais tradicionais, pretende-se que os textos sejam classificados em tipologias homogêneas e estudados tendo por base esse princípio de homogeneidade. No entanto, Adam (1992) contesta essas tipologias tradicionais e a homogeneidade que as mesmas pressupõem nos textos, assentando a sua teoria, por um lado, na heterogeneidade textual e, por outro, no conceito de protótipo, já referido acima. Referem Adam e Lorda que, através da lógica da Teoria dos Protótipos, «se comprende mejor que un texto pueda considerarse un relato, una descripción, una argumentación de índole más o menos típica, según su menor o mayor alejamiento de un prototipo de referencia» (1999: 35).

Esta conceção de prototipicidade tem vindo a ganhar terreno nas mais variadas áreas da Linguística<sup>19</sup>. Kerbrat-Orecchioni, por exemplo, num estudo sobre os atos de linguagem no discurso, refere que «certos objetos são representantes mais exemplares do que outros do conceito associado ao significante – ou mais “prototípicos”. A *teoria dos protótipos*, geralmente reservada apenas ao funcionamento das palavras, também se aplica bem ao caso dos atos de linguagem» (2005: 166). Adam (1992) alarga esta teoria, ao estudo das sequências discursivas, sendo que o próprio estudo apresentado pelo autor se intitula *Les textes: types et prototypes*. Segundo este autor, há sequências discursivas que facilmente são relacionadas pelo leitor/alocutário com determinado protótipo. No

---

<sup>19</sup> Numa perspetiva da Semântica Cognitiva, ver Teixeira (2004).

entanto, nem sempre isso acontece de forma clara e linear, uma vez que, por vezes, se torna difícil perceber a que protótipo específico pertence determinada sequência, concluindo-se, assim, que há sequências mais prototípicas do que outras. Desta forma, há sequências que se encontram como que num espaço de fronteira entre uma sequência e outra, o que torna difícil enquadrá-la, sem que o processo levante dúvidas.

Para Adam, os textos são, então, heterogêneos, nomeadamente no que concerne à sua composicionalidade, considerando, por isso, que todos os textos são constituídos por sequências diferentes, que o autor agrupa em cinco tipos prototípicos que se realizam de formas diferentes em cada texto/discurso: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Segundo o mesmo autor, estas sequências podem aparecer nos textos articuladas de diferentes formas: coordenadas, alternadas ou encaixadas<sup>20</sup>. Os textos são, então, constituídos por diferentes sequências, mas são sempre denominados a partir de uma sequência dominante. Considerando que toda a produção linguística é de natureza composicional e profundamente heterogênea (*idem*: 16), o autor propõe uma organização sequencial:

«ma conception de la séquentialité part du fait qu'un lecteur confère une certaine cohésion à une suite textuelle en s'appuyant partiellement sur une opération de classification. Pour affirmer que telle suite est plutôt descriptive ou narrative ou argumentative ou explicative ou dialogale, il faut qu'existent des schémas prototypiques abstraits, culturellement transmis» (*idem*: 196).

Uma vez que a maioria dos textos são heterogêneos, o autor considera que os textos homogêneos são pouco comuns, sendo antes compostos por sequências que se complementam e interligam. Também Bronckart faz referência a este tipo de sequências, a que prefere dar o nome de “tipos de discurso” e que considera como formas linguísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros (2009: 15).

«Enquanto, devido à sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo, etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas» (*idem*: 75-76).

---

<sup>20</sup> Nos textos, as sequências podem combinar-se da seguinte forma (Adam, 1992: 80-81):

- *sequências coordenadas* – quando uma sequência segue, imediatamente, a outra;
- *sequências alternadas-entrelaçadas* – quando duas ou mais intrigas se desenvolvem paralelamente, reunindo-se ou não em determinado ponto;
- *sequências encaixadas-intercaladas* – quando uma nova sequência começa sem que tenha terminado a anterior ou quando a ação é interrompida por uma sequência episódica e, quando esta termina, continua a anterior.

Cada texto está, então, estritamente ligado às condições de produção e aos modelos sociais de referência, tanto de gêneros de texto, como de tipos de discurso, mas decorre também da representação particular que o próprio agente tem da situação em que se encontra a produzir o texto. Cada texto é, por esse motivo, um texto singular.

As sequências textuais interagem umas com as outras, obedecendo às restrições de organização do texto: a sua dimensão configuracional – os modos de gestão do texto que definem as suas funções pragmáticas – e sequencial – e os modos de gestão que asseguram a unidade proposicional do texto<sup>21</sup>.

Não podemos deixar de concordar com Adam e Lorda quando fazem referência à importância de estudar os textos, tendo em conta as tipologias a que pertencem:

«las tipologías, sin duda, pueden facilitar el análisis de los textos, pero no siempre es fácil determinar a qué categoría pertenece un determinado acto. Los tipos descritos por los lingüistas constituyen, una vez más, PROTOTIPOS, a los que los actos realizados en el discurso corresponden aproximadamente» (1999: 84).

Os autores, dando continuidade a trabalhos anteriores de Adam (1990, 1992), consideram mais fecundo, para a investigação linguística, falar de tipo de texto/sequência, distinguindo-o, assim, do conceito de género:

«los géneros son regularidades socio-históricas observables en la práctica discursiva, que es su verdadero campo. Regular, de manera más o menos constrictiva, los esquemas de los textos y sus diferentes planos de organización. Pero la articulación de estos últimos puede variar considerablemente, ya que, de hecho, los textos están estructurados de modo muy flexible» (Adam e Lorda, 1999: 179).

É neste sentido que Bronckart refere que, qualquer que seja o género a que pertençam, os textos são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes, sendo unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas. São esses segmentos constitutivos de um género que o autor denomina “tipos linguísticos”, ou seja, são formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso. São formas correlatas à (ou reveladoras da) construção das coordenadas de mundos virtuais,

---

<sup>21</sup> Apesar de não partilhar com Adam o conceito de sequência, Álvarez refere que «en general, puede afirmarse que no existe una modalidad aislada, sin que participe con otra en un mismo texto. No se concibe la narración sin elementos descriptivos; la argumentación, por su parte, se combina con la exposición, aunque esta pueda aparecer, sin duda, de forma aislada e independiente (...). Sólo desde el punto de vista teórico pueden distinguirse estos tipos diferentes, pues normalmente una composición es una mezcla de todos ellos» (1994: 11).

radicalmente diferenciadas do mundo empírico dos agentes. Por essa razão, o autor chama a esses segmentos «tipos de discurso», e aos mundos virtuais em que estes se baseiam, «mundos discursivos» (2009: 138-139).

Na sua teoria dos planos de organização dos textos, Adam entende os textos como organizações sequenciais, estando este facto na base da sua teoria de tipologias textuais: «en compréhension comme en production, il semble que des *schémas séquentiels prototypiques* soient progressivement élaborés par les sujets, au cours de leur développement cognitif» (1992: 28)<sup>22</sup>. A classificação dessas unidades sequenciais, como já aqui foi dito, comporta cinco tipos de sequências: narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais (Adam e Lorda, 1999: 57)<sup>23</sup>. Encarando os textos como objetos complexos, é através do estudo destas sequências que poderemos perceber as organizações textuais: «estudiar los textos sin olvidar su complejidad y su heterogeneidad nos parece posible si los consideramos como estructuras secuenciales» (*idem*: 69).

Outros autores encaram a segmentação das unidades discursivas de uma forma muito semelhante à proposta por Adam. É o caso de Fuentes-Rodríguez (2000), que salvaguarda, no entanto, algumas diferenças em aspetos menores. Para ambos os autores, a hierarquia das unidades linguísticas obedece ao seguinte enquadramento: texto (sequências (macroproposições (proposições))). Para Fuentes-Rodríguez (2000), numa perspetiva pragmática, retomando a “configuracionalidade” proposta por Adam, é fundamental que o discurso seja abordado em toda a sua complexidade:

«para poder determinar y clasificar las secuencias, y con ellas los tipos de texto, tenemos que abordar su caracterización lingüística tanto en el plano microestructural, como en el macroestructural, teniendo en cuenta la

---

<sup>22</sup> Adam e Lorda (1999), retomando o conceito que o primeiro já apresentara em 1992, enumeram as diversas unidades e relações/conexões que formam o texto, da menor para a maior (1999: 40): as unidades inferiores à frase, ao nível da textura da frase e as conexões intrafrásicas. As unidades inferiores à frase podem combinar-se entre si, com a organização dos enunciados, incidir no ritmo do discurso e produzir determinados efeitos de sentido. No que respeita à textura da frase, embora o seu alcance discursivo seja limitado, a ordem dos elementos contribui para a modalização do texto. As conexões transfrásicas possuem uma grande importância para a interpretação global do texto e o conjunto dessas unidades forma a unidade do texto. A complexidade do texto pode ser segmentada em grandes unidades ou conjuntos: macrossegmentação e microssegmentação.

<sup>23</sup> O conto, género de texto mais frequente no nosso *corpus*, tem como sequência prototípica a sequência narrativa, formada por cinco proposições que correspondem a frases/proposições simples, compostas ou agrupadas em várias frases/proposições: situação inicial, nó (complicação), ação/avaliação, desenlace e situação final. Os protótipos de sequências são entendidos como «unidades de la composición en los textos. Esta composición depende, en el plano de la macrossegmentación, de esquemas más o menos fijos, determinados por los géneros discursivos» (Adam e Lorda, 1999: 79-80).



organización del texto en todos los niveles: semántico, informativo, argumentativo... y las marcas que lo reflejan» (2000: 118).

Segundo a mesma autora, a «superestrutura» de um texto, tendo em conta a dimensão sequencial, comporta *n* sequências completas ou elípticas, onde cada unidade é composta por outras formas inferiores integradas numa superior. O mesmo foi defendido por Adam, aquando da sua abordagem à heterogeneidade composicional em termos hierárquicos: «en tant que structure séquentielle, un texte (T) comporte un nombre *n* de séquences complètes ou elliptique(s)» (1992: 28). Fuentes-Rodríguez (2000) reforça esta vertente de análise e considera que a unidade textual da sequência pode ser definida como uma «estrutura»:

- um conjunto relacional hierárquico – formado por partes ligadas entre elas e ligadas ao todo que constituem;
- uma entidade relativamente autónoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e em relação de dependência/independência com o conjunto mais alargado do qual faz parte.

Este tipo de análise linguística tem por base uma série de sequências prototípicas, caracterizadas pela presença de determinadas «marcas linguísticas de superfície» (*idem*). Adam (1992) considera que um texto é homogéneo se apresenta uma ou mais sequências de um só tipo (inseridas umas nas outras ou apresentadas em sequência)<sup>24</sup>. Pelo contrário, um texto heterogéneo, para o mesmo autor, compreende uma relação de inserção ou de dominância entre as várias sequências; ao que Fuentes-Rodríguez (2000) acrescenta uma possível coordenação de sequências distintas<sup>25</sup>. Segundo esta autora, podemos encontrar um texto composto por várias sequências, sem que nenhuma delas seja, necessariamente, dominante em relação às outras<sup>26</sup>. «La

---

<sup>24</sup> Fuentes-Rodríguez não partilha da mesma opinião, uma vez que considera impossível delimitar sequências cuja tipologia é a mesma: «consideramos que si no hay cambio superestructural, habrá una sola secuencia, aunque esté compuesta por varios párrafos» (2000: 119).

<sup>25</sup> Outras formas de classificação dos tipos de texto, embora não sigam a noção de organização sequencial, são apresentadas em Roulet (1991), Álvarez (1994), Casanova *et al* (1994), López-Quero e López-Quero (1997), entre outros.

<sup>26</sup> Um exemplo de texto é apresentado pela autora, para comprovar esta ideia – um horóscopo:

«Aires (21-III-21-IV)

Amor: Nuevas amistades y encuentros felices. Las que no tienen una pareja estable, vivirán un Dulce encuentro, aunque de corta duración.

Trabajo: Es tiempo de cambios y algunos viajes.

Dinero: se avecinan ganancias que no se esperaba.

Salud: No deje de acudir al médico si padece algún síntoma de origen desconocido. (*Blanco y Negro*, 14-2-99, 54)».

«Este texto es heterogéneo. Está formado de una secuencia narrativa que abarca las tres primeras partes: amor, trabajo, y dinero. Creo que sería no argumentativa, y no poética. Y la última parte, la de salud, es

tipología textual se debe basar en una caracterización secuencial y unas reglas de combinación. Estas deben ser lo suficientemente exhaustivas como para dar cuenta de los distintos tipos de texto y describir las características de cada uno» (*idem*: 137). A autora reconhece a heterogeneidade dos textos, reconhecendo, contudo, que delimitar as sequências é uma tarefa nada fácil e caracteriza as sequências como estruturas multidimensionais, considerando o termo sequência como «componente textual caracterizado macro y superestructuralmente, así como de forma internamente lingüística» (*idem*: 138).

Quanto ao estatuto dos planos de texto, Bronckart situa-se ao nível global do texto pertencente a um género, podendo este ser, no seguimento da teoria de Adam, «composto de um só tipo de discurso» (tipo de texto para Adam) ou, como é mais frequente, «constituído de vários tipos de discurso encaixados» (2009: 246). No primeiro caso, o plano do texto confunde-se, «evidentemente, com o plano do discurso que o constitui e pode ser definido como uma combinação das formas de planificação que nele se encontram». No segundo caso, na medida em que o texto constitui um todo coerente, podemos identificar um tipo de discurso dominante (ou tipo principal) e tipos de discurso secundários (ou tipos menores)» (*idem*: 247). O autor coloca-se, assim, num plano semelhante ao de Adam quanto este faz referência às sequências dominantes e acrescenta que, «quando um texto comporta vários tipos de discurso, o plano geral que o organiza é, geralmente, de enorme complexidade» (*idem: ibidem*).

Atendendo a tudo o que ficou dito sobre sequências textuais e prototipicidade, apresentaremos uma breve referência sobre cada uma das cinco sequências descritas por Adam (1992). A **sequência narrativa** tem como principal objetivo “contar algo”, acontecido num tempo anterior ao tempo da enunciação. Como afirma Adam, «pour qu’il y ait récit, il faut une succession minimale d’événements survenant en un temps» (1992: 46). Para este autor, a sequência narrativa desenvolve-se tendo em conta as seguintes etapas: situação inicial, complicação, ação ou avaliação, resolução, situação final e, algumas vezes, moral (*idem*). Adam e Lorda (1999) descrevem textos narrativos como sendo textos onde predomina o relato, considerando-os «organizações narrativas».

---

una secuencia instruccional, no argumentativa, no poética. Serían dos secuencias coordinadas, porque no creo que haya una dominante. Externamente, es un texto periodístico» (Fuentes-Rodríguez, 2000: 174). Um outro exemplo é apresentado pela autora para confirmar a mesma ideia (*idem*: 90).

Os autores defendem que «el relato no constituye un tipo de discurso ni un tipo de texto, sino un modo particular de organización de los enunciados» (*idem*: 13).

O objetivo primordial da **sequência descritiva** é a caracterização de algo, expondo as suas características, e desempenhando um papel “complementar” relativamente à narrativa. O que distingue esta sequência prototípica da narrativa é, principalmente, como afirma Adam, «le fait que cette structure ne reflète pas de moindre ordre des opérations» (1992: 84). Trata-se de uma apresentação e caracterização do mundo, onde predomina a utilização de verbos no presente e de adjetivos. A maioria das sequências descritivas encontra-se no início dos relatos, com o propósito de apresentar e descrever personagens, objetos e lugares. No entanto, esta descrição do mundo não aparece, normalmente, num único ponto do texto, encontra-se distribuída ao longo do texto. Segundo Adam (1990 e 1992), a descrição é decifrada pelos leitores ao mesmo tempo que interpretam os planos de organização dos textos, tendo em conta as suas marcas linguísticas específicas, entre as quais: conectores de enumeração e de reformulação, tempos verbais e adjetivação.

Segundo Adam (1992), a **sequência argumentativa** não pode ser confundida com a argumentação discursiva, em geral. Esta sequência textual encontra-se organizada em função da exposição de argumentos com o objetivo de levar o leitor a determinada conclusão, nela predominando os conectores argumentativos. Trata-se, enfim, de

«faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l’adhésion d’un auditeur ou d’un auditoire plus vaste aux thèses qu’on présente à son assentiment. En d’autres termes, on parle très souvent pour argumenter» (*idem*: 103).

Para o mesmo autor, a **sequência explicativa** não deve ser confundida com a expositiva ou informativa, embora possua também uma base informativa. Caracteriza-se, essencialmente, pela intenção do locutor em fazer compreender os fenómenos apresentados no texto. Apesar disso, não tem por objetivo chegar a nenhuma conclusão, nem visa influenciar o alocutário.

Quanto à **sequência dialogal**, a mesma pode variar atendendo ao meio, ao tema, ao contexto situacional e ao número de participantes. Adam distingue entre o diálogo e a conversação e encara-os sob pontos de vista diferentes:

«la conversation gagne à être considérée comme un point de vue psychosocio-discursif ou comme un genre de discours au même titre que le débat, l’interview, la conversation téléphonique, etc. Le dialogue n’est rien

d'autre qu'une unité de composition textuelle (orale ou écrite)» (1992 : 148).

Segundo o mesmo autor, a sequência dialogal é, por definição, poligerada, por oposição a monólogo, que se caracteriza pela aparente homogeneidade<sup>27</sup> de um só falante.

## 5. ENUNCIÇÃO

### 5. 1. Heterogeneidade enunciativa

Nenhum discurso nasce do vazio, nem sequer é completamente original. Por isso,

*«O discurso reencontra o discurso do outro em todos os caminhos que levam a seu objeto, e um não pode não entrar em relação viva e intensa com o outro (...). Ser significa comunicar... O homem não possui um território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando para o interior de si, olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro» (Todorov in Maingueneau (2005a: 35)).*

Como refere Duarte,

*«é uma constante de qualquer discurso citar palavras de outros (ou do seu próprio locutor), de modo directo, indirecto, ou através de formas mais subtis e menos visíveis, como alusões, ecos irónicos, negação, reprodução de léxico alheio, pressuposições, etc. É difícil falar das coisas, das pessoas, dos acontecimentos reais ou fictícios sem ter em conta o que sobre eles ou neles foi dito. O próprio acto de dizer é um acontecimento que se pode narrar. Por isso a actividade discursiva é predominantemente citacional» (2003: 185-186).*

Qualquer texto/discurso é marcado por outros textos/discursos anteriores, quer através de alusões explícitas no corpo do texto, quer fazendo apelo (de forma mais ou menos implícita) à enciclopédia de saberes e de valores que o locutor supõe adquirida pelo alocutário. Afinal, «l'existence du présumé est manifestement liée à des principes d'économie; la communication serait impossible si l'on ne présumait pas acquis un certain nombre d'informations, à partir desquelles il est possible d'en introduire de nouvelles» (Maingueneau, 1990: 81). A polifonia é verificável nos

---

<sup>27</sup> Segundo Benveniste (1975), o monólogo não deixa de ser um diálogo, formulado através de uma certa "linguagem interior" entre o eu-locutor e o eu-interlocutor.

textos/discursos produzidos e veiculados pelos mais variados suportes, quer sejam eles escritos ou orais. No *corpus* em análise, os textos dos manuais de Português, estão desde logo presentes “duas vozes”, a saber, a voz do autor do texto-origem e a voz de autor do manual, sendo este último responsável pela escolha do texto/excerto, pelo seu recorte no texto-origem (quando se trata de um excerto) e pelo seu enquadramento no manual (incluindo os aspetos paratextuais).

Como refere Ramos no seu estudo sobre o discurso ambiental na imprensa e na escola,

«do ponto de vista da finalidade comunicativa, o contexto reprodutor actua como catalisador das tendências ideológicas do jornalista e do jornal, pois, no essencial, com o mesmo material linguístico (mesmo com a transcrição integral de segmentos), o produto resultante pode ser diferente, e isso deve-se à transposição do discurso original para um novo contexto / cotexto» (2009:178).

Da mesma forma, entendemos que qualquer texto, ao ser inserido num manual escolar, passa a ser enformado por um novo contexto/cotexto, uma vez que até o objetivo com que é escolhido pode ser (é, quase sempre) diferente daquele que presidiu o texto aquando da sua produção original. Assim, a cada texto/discurso produzido subjazem sempre os sistemas de referência, percorridos por orientações argumentativas, de acordo com o objetivo ilocutório do locutor. Neste contexto, os textos presentes nos manuais são enformados por dois tipos diferentes de orientações argumentativas: por um lado, têm por base a orientação argumentativa conferida pelo autor do texto-origem; por outro lado, não pode esquecer-se a, não menos importante, orientação argumentativa conferida pelo autor do manual, aquando da escolha de determinado texto (excerto, quase sempre) em detrimento de outros. Sendo os textos presentes nos manuais de Português, em grande número, excertos de obras completas, a escolha dessa parte do texto e não de qualquer outra obedece também à função a que esse mesmo texto/excerto se destina. De qualquer forma, ao ser inserido num manual escolar, o texto/excerto passa a fazer parte de uma situação enunciativa diferente da que foi construída no texto-origem, pois passa a pertencer ao domínio de um contexto pedagógico-didático (Moirand, 1992; Castro, 2007) que é, por si só, fortemente influenciador da forma de pensar e agir das crianças-leitoras. Os textos dos manuais cumprem, assim, uma dupla função pragmática: a de fazer-saber e a de fazer-fazer.

Segundo a noção de dialogismo de Bakhtine (1992), «as palavras não são de ninguém» e, no entanto, só as ouvimos/lemos em enunciados individuais, ainda que

intimamente ligados aos contextos individual e social, consoante o género a que pertencem. Entendendo a polifonia enquanto constitutiva de qualquer enunciação, o autor refere que a nossa fala, isto é, os «nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros (...). As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos» (*idem*: 314). Assim, um enunciado concreto é apenas um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera social. «O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal» (*idem*: 316). Desta forma, «um locutor não é um Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear» (*idem*: 319). Qualquer enunciado está, então, ligado não só por laços que o prendem a enunciados anteriores, mas também que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal em que está inserido, uma vez que cada enunciado é elaborado em função da eventual reação-resposta, sendo esta o objeto da sua elaboração. Logo,

«os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo o enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta» (*idem*: 320).

Entendendo o conceito de texto/discurso numa visão processual e dinâmica e atendendo a que os textos estruturam o conhecimento de forma seletiva, os mesmos não são mais que uma realização intermediária para a criação de outros textos/discursos. Eles são modelos construídos sobre o mundo ao descreverem o estado das coisas e recriarem novos mundos a cada nova interação entre locutor e alocutário.

«A actualização da língua em discurso dá a ver os jogos de linguagem que os falantes realizam, pelos quais assumem um papel e estatuto na *praxis* social, no relacionamento de cada indivíduo com os outros indivíduos. Este é um relacionamento entre discursos, que se evocam, expandem ou contestam, aproximam ou afastam, neles se concretizam as experiências de vida e as interpretações do real de cada indivíduo, neles se criando e recriando relações intersubjectivas» (Ramos, 2002, 92-93).

Esta heterogeneidade de que temos vindo a falar nem sempre aparece de forma explícita nos textos/discursos; pelo contrário, ela é muitas vezes “camuflada” sob várias formas que pressupõem a utilização de estratégias linguísticas estudadas pela Análise do Discurso. Segundo Maingueneau (1997, 2005a), existem duas formas de

heterogeneidade: a “heterogeneidade mostrada” e a “heterogeneidade constitutiva”. A «**heterogeneidade mostrada** (...) incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação»; enquanto a «**heterogeneidade constitutiva** (...) aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva» (1997: 75). Esta última forma de heterogeneidade é, então, aquela que aparece de forma implícita nos textos/discursos, possibilitando interpretações subjetivas, mas, nem por isso, menos funcionais. Como não deixa marcas ostensivas na superfície textual, «as palavras, os enunciados de outrem estão intimamente ligados ao texto», mas «não podem ser apreendidos por uma abordagem lingüística *stricto sensu*» (2005a: 33).

O autor refere, ainda, que «os múltiplos fenômenos dependentes da “heterogeneidade mostrada” vão bem além da noção tradicional de citação e mesmo daquela, mais lingüística, de discurso relatado (direto, indireto, indireto livre)» (*idem: ibidem*). Alguns desses outros mecanismos utilizados para marcar esta heterogeneidade são, segundo Maingueneau (1997), os seguintes: polifonia, pressuposição, negação, aspas, metadiscurso do locutor, paráfrase, ironia, autoridade, provérbio, slogan, imitação e pastiche.

«Contrariamente às representações espontâneas dos sujeitos, a formação discursiva aparece como o lugar de um trabalho no interdiscurso; ela é um domínio “inconsistente”, aberto e instável, e não a projeção, e expressão estabilizada da “visão do mundo” de um grupo social» (*idem: 113*).

Neste sentido, «o interdiscurso domina cada formação particular, fixa o que ela fala e o sujeito que a garante» (*idem: 115*). O autor denomina “universo discursivo” o conjunto das formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem numa conjuntura, sendo que este conjunto é necessariamente finito, mas irrepresentável e, por isso mesmo, jamais concebível na sua totalidade pela Análise do Discurso. O autor recorre às palavras de Marandin para dizer que «o conjunto de enunciados constitui o arquivo de uma época» (*idem: ibidem*), sendo o “campo discursivo” «definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em dada região» (*idem: ibidem*) do universo discursivo. Por fim, é o “espaço discursivo” que «delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas,

cruciais para a compreensão dos discursos considerados» (*idem*: 117). Dizer, então, que a interdiscursividade é constitutiva «é também dizer que um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., *mas de um trabalho sobre outros discursos*» (*idem*: 120).

No espaço discursivo, a marca do Outro pode não ser um fragmento lexical localizável, ou uma citação, ou uma entidade exterior; «não é necessário que seja localizável por alguma ruptura visível da capacidade do discurso», sendo daí que «decorre o caráter essencialmente dialógico de todo enunciado do discurso, a impossibilidade de dissociar a interação dos discursos do funcionamento intradiscursivo» (Maingueneau, 2005a: 39). Segundo o autor, é por isso que «podemos esperar ir além da distinção entre heterogeneidade “mostrada” e heterogeneidade “constitutiva”», ou seja, «revelar a relação com o Outro independentemente de qualquer forma de alteridade marcada» (*idem: ibidem*). Neste sentido, não será necessário «limitar a orientação “dialógica” apenas aos enunciados portadores de citações, de alusão etc..., já que o Outro no espaço discursivo não é jamais redutível a uma figura de interlocutor» (*idem: ibidem*). Enquanto pessoa linguística, o Outro é «um *eu* do qual o enunciador discursivo deveria constantemente separar-se» (*idem: ibidem*). Este Outro pode, então, aparecer de forma implícita e/ou camuflada ao longo do discurso ou aparecer de forma pontual, convocando a enciclopédia de saberes que se supõe partilhada entre locutor e alocutário. Na verdade, estes estão em constante posição de “diálogo” e intercomunicação, uma vez que, como refere Bakhtine, «o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores» (1992: 291). No entanto, «todo o enunciado (...) comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros» (*idem*: 294).

## 5. 2. Processos de modalização

Muitos têm sido, nos últimos anos, os autores que têm estudado os processos de **modalização**, olhando-os, cada um deles, sob determinada perspectiva, consoante os objetivos de cada analista. Como refere Marques, «numa perspectiva de análise do discurso, isto é, da linguagem em uso, como interação, que tem na enunciação o



epicentro da construção discursiva, o tema da modalização/modalidade assume indubitável importância» (2006: 149). No entanto, concordando, ainda, com a mesma autora, «a modalização, no conjunto das abordagens disponíveis, apresenta-se como um aglomerado de categorias, de processos, de mecanismos, nem sempre claramente definidos ou analisados» (*idem: ibidem*).

Ainda segundo Marques (2006), a modalidade/modalização começou por ser considerada como fenómeno enunciativo, por autores como, por exemplo, Charles Bally, Jakobson, Benveniste, Cullioli e Pottier. Se, na primeira metade do século XX, no seio da linguística estrutural e generativista, este tema não teve grande desenvolvimento (Marques, 2006), a partir dos estudos de Benveniste, uma perspetiva enunciativa e interlocutiva «aponta funcionamentos discursivos que configuram o domínio algo diferenciado da modalidade (linguística), isto é, a inscrição do «olhar do locutor» no seu discurso, as *atitudes do locutor* relativamente a si, ao outro, ao discurso em suma» (*idem: 151*). É, enfim, «a modalização/modalidade, ao serviço de estratégias de interação, enquanto exercício de influência, que se mostra na pluralidade dos mecanismos linguísticos e funcionamentos discursivos» (*idem: ibidem*).

Para Vion, «dans une conception large, la modalisation épouserait le programme général de l’approche énonciative en relevant les marques du sujet dans ses productions» (2006: 16). Charaudeau e Maingueneau, em *Dicionário de Análise do Discurso*, inscrevem a modalização na problemática da enunciação, designando «a *atitude* do sujeito falante em relação a seu próprio enunciado» (2006: 336). Segundo os autores, a modalização torna-se crucial para a Análise do Discurso, na medida em que «pode ser explicitada por marcas particulares, ou manter-se no implícito do discurso», estando, contudo, «sempre presente, indicando a atitude do sujeito falante frente ao seu interlocutor, a si mesmo e a seu enunciado», sendo necessário «estabelecer relação entre o estudo das marcas linguísticas da modalização e os fatores que exercem coerções sobre a situação de comunicação específica do discurso considerado» (*idem: 337*).

Segundo Bronckart, as vozes que povoam os textos/discursos «podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado» (2009: 326). Nuns casos, «a instância geral de enunciação» assume diretamente a responsabilidade do que é dito. Noutros casos, «a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias vozes “outras”, que são, por isso, vozes infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor» (*idem: ibidem*). Estas outras vozes que o discurso convoca, a que o autor chama «vozes secundárias»,

podem agrupar-se «em três categorias gerais: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto» e «podem ser expressas de modo direto ou indireto» (*idem: ibidem*). As vozes diretas aparecem sempre de forma explícita nos discursos interativos dialogados, constituídos de turnos de fala; enquanto as vozes indiretas podem marcar presença em qualquer tipo de discurso, «quer sejam inferíveis apenas a partir do efeito de significação global produzido por um segmento, quer sejam explicitadas por fórmulas do tipo *segundo x*» (*idem: 329*). É neste sentido que surge o conceito de “texto polifônico”, «quando nele se fazem ouvir vozes distintas» (*idem: ibidem*), podendo esta polifonia ser explícita ou implícita.

Comunicar é, então, posicionar-se relativamente a uma representação construída no discurso (Vion, 2006). É precisamente para marcar o ponto de vista de cada uma das vozes presentes nos textos/discursos que surgem os mecanismos de **modalização**. Estes mecanismos «têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático» (*idem: 330*). No entanto, as modalizações são relativamente independentes da linearidade do texto; ao contrário dos mecanismos de textualização (marcadores da progressão e da coerência temáticas), que são fortemente articulados à linearidade do texto. «As modalizações pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático» (*idem: ibidem*). Bronckart considera quatro funções de modalização, inspirando-se «na *teoria dos três mundos* herdada de Habermas (1987)»: as modalizações lógicas, as modalizações deônticas, as modalizações apreciativas e as modalizações pragmáticas (Bronckart, 2009: 331-332). O fenómeno da modalização pode aparecer marcado no discurso de diferentes formas: tipos de frases, tempos verbais, advérbios, pronomes, pessoas linguísticas, modos de apreciação subjetivos, etc.

Uma vez que os processos de enunciação estão sempre ligados às instâncias sociais a que os discursos estão ligados, à Análise do Discurso «cabe não só justificar a produção de determinados enunciados em detrimento de outros, mas deve, igualmente, explicar como eles puderam mobilizar forças e investir em organizações sociais» (Maingueneau, 1997: 50). A Análise do Discurso procura articular a função dos marcadores metadiscursivos com o micro e o macrotexto onde estão inseridos, atendendo a que «uma operação metadiscursiva inscreve-se em uma interação rigorosa, reajustando a enunciação em função de coerções imediatas ou gerais, não sendo, em

nenhum caso, gratuita» (*idem*: 94). Conclui-se, então que «o sujeito cuja imagem é construída pelas glosas é um sujeito que domina um discurso e *que oferece este domínio em espetáculo*» (*idem: ibidem*), ou seja, o sujeito constrói a sua imagem no discurso mas, estrategicamente, distancia-se dela. Como refere Vion, «la distinction dictum vs modus renverrait directement à objectivité vs subjectivité»; o autor partilha as ideias de Ducrot quando diz que «le dictum ne saurait être autre chose qu’une construction subjective relevant de la prise de position et non de la pure description» (2006 : 17). O autor partilha, ainda, as palavras de Bally, ao afirmar que «la modalité a pour expression logique et analytique un verbe modal (p. ex. croire, se réjouir, souhaiter), et son sujet, le sujet modal tous deux constituent le modus, complémentaire du dictum» (Vion, 2006: 17). O *dictum* não corresponde, então, a uma forma lógica, capaz de conduzir a uma representação direta do real, é antes uma construção subjetiva do seu produtor. Assim, «les choix lexicaux effectués, l’orientation donnée au discours et l’existence d’un investissement multimodal, au-delà des formes étroitement linguistiques, confèrent à ce dictum une dimension nécessairement subjective» (*idem* : 18). O autor convoca a ideia de Ducrot, dizendo que «la langue se trouve dans l’incapacité de décrire une réalité mais, en revanche, qu’elle permet une prolifération de prises de position sur cette réalité» (*idem: ibidem*).

Dando especial enfoque à dimensão cognitiva da modalização, procurando perceber a função que este desempenha na construção e reconstrução das representações sociais, Bisbal entende-a «como la expresión de la subjetividad en el lenguaje, ya sea explicitamente marcada o inferida» (2006: 37). Para o autor, todos os enunciados estão modalizados e convoca Garcís Negroni y Tordesillas para afirmar que «la modalidad es constitutiva del sentido de todo enunciado y que incluso el enunciado menos modalizado contiene en efecto un cierto tipo de modalidad» (Bisbal, 2006: 37-38). Na verdade, como lembra o autor, «el conocimiento no se construye independientemente del punto de vista, de la posición, actitud e reacción que adopta el sujeto en la elaboración cognitiva de la experiencia» (*idem*: 38). Para o autor, existem três tipos de modalidades distintas: modalidade do enunciado e modalidade da enunciação; modalidade explícita e modalidade implícita; modalidade epistémica e evidencialidade. No primeiro caso, destaca os atos de fala e distingue três tipos de modalidades da enunciação: a interrogação, a intimação e a asserção. No caso da modalidade ao nível do enunciado, na perspetiva pela qual o locutor considera o conteúdo do que diz, Bisbal recorre à definição clássica de enunciação deixada por Charles Bally, sendo a

enunciação «*la forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo o de una voluntad que un sujeto pensante enuncia respecto de una percepción o de una representación de su espíritu*» (Bisbal, 2006: 39). Fala-se, então, de modalidade explícita quando o tipo de relação modal é claramente expressada por uma unidade lexical autónoma (ex. verbo, adjetivo, formas adverbiais, etc.) e de modalidade implícita quando a mesma tem de ser inferida (quando o *modus* não se separa do *dictum*), sendo que, mais que um juízo intelectual, o léxico valorativo expressa um posicionamento social (*idem*: 40). Por fim, «*la evidencialidad tiene que ver con la fuente de información en qué se basa el locutor para posicionarse en relación al contenido del enunciado*» (*idem*: 41), sendo geralmente a evidencialidade considerada como um tipo de modalidade epistémica. O autor fala, ainda, de modalidade assertiva, através da qual o sujeito utiliza uma asserção para apresentar o *dictum* como uma certeza, provocando no alocutário uma aceitação; isto se o alocutário reconhecer como verdadeira a fonte de informação a partir da qual se elaborou o conteúdo do enunciado (*idem*).

Como vimos, quando falamos de modalização, aparecem também termos indissociáveis e, muitas vezes, assumidos como coincidentes. É o caso de *modalização*, *modalidade* e *modo*. A Lógica foi a primeira disciplina a tratar as modalidades, a que se seguiram muitas outras perspetivas de estudo, como, por exemplo, as Teorias da Enunciação (Marques, 2006). «*Oriunda da Filosofia, como aliás toda a Gramática Tradicional, a modalidade só recentemente veio a ser tomada como fenómeno lingüístico*» (*idem*: 154). Segundo Charaudeau e Maingueneau, «*as modalidades são facetas de um processo mais geral de **modalização**, de atribuição de modalidades ao enunciado, pelo qual o enunciador, em sua própria fala, exprime uma atitude em relação ao destinatário e ao conteúdo de seu enunciado*» (2006: 334).

Também Menéndez (2006) se refere ao problema da distinção entre modalidade e modalização e refere que, em muitos estudos, os dois conceitos aparecem como coincidentes. A autora cita as palavras de Haillet para definir modalização como “*uma relação que se estabelece entre duas representações discursivas*” em que “*uma constitui um dado ponto de vista, e a outra combina a representação deste ponto de vista com a atitude que o locutor adopta face ao seu enunciado*”» (Menéndez, 2006: 16).

Segundo Marques, «*as modalidades, ao contrário da modalização enquanto processo global, são agrupadas segundo tipos específicos, assentes em critérios também eles diversos*» (2006: 156). A autora lembra de que é difícil estabelecer tipologias, uma vez que podem ocorrer modalidades sobrepostas e dá o exemplo das modalidades

epistémicas e deônticas que constantemente se mesclam nos discursos do cotidiano. A modalização/modalidade está, desde Bally, «focalizada no conteúdo; a dicotomia *modus/dictum* parece assentar numa concepção descritivista do significado (...), que pressupõe um mundo “real” exterior à linguagem» (Marques, 2006: 159). No entanto, quando se discute sobre a natureza do sentido, evidenciam-se as suas características «heterogêneas que permitem sustentar que o “dito” não se constitui como um conteúdo proposicional de natureza lógica, mas uma representação «do mundo»» (*idem*: 160). A autora convoca as palavras de Berrendonner para lembrar que um enunciado é sempre verdadeiro, segundo o olhar de alguém, ou seja, é sempre uma representação. Em suma, «tudo o que é comunicado tem na origem “um olhar”» (Marques, 2006: 160).

Para Pinto (2006), a definição mais consensual de modalidade é a avançada por Campos, segundo a qual «pode então definir-se “modalidade lingüística” – dentro de um consenso que se afirma estável – como a categoria gramatical que representa as diferentes atitudes do locutor em relação a um conteúdo proposicional e ao seu interlocutor» (Pinto, 2006: 205). Atendendo ao facto de que considera que *todos* os enunciados possuem um valor modal, a autora considera, baseada, ainda em Campos, «três tipos de modalidades: as *epistémicas*; as *intersujeitos* [ou deônticas] e as *apreciativas* ou *avaliativas*» (Pinto, 2006: 205). No primeiro caso, «o locutor pode vir a assumir ou validar em *graus diversos* um determinado conteúdo proposicional ou relação predicativa» (*idem: ibidem*). No segundo caso, «o enunciador exprime sua intenção de desencadear “uma alteração de certo estado de coisas”» (*idem*: 206). No terceiro caso, «o enunciado é marcado por um juízo de valor acerca de uma relação predicativa *já construída e validada*» (*idem: ibidem*).

Em relação ao *modo*, para Almeida (2006), trata-se de uma categoria gramatical que, habitualmente, se associa ao verbo, traduzindo o tipo de comunicação instituída pelo locutor com o seu alocutário. No entanto, «o modo diz respeito à atitude do sujeito falante face aos seus próprios enunciados. Nesta perspectiva, os investigadores preferem, por vezes, o termo de modalização» (2006: 57). Para Vion (2006), a modalidade participa diretamente na construção do sentido do enunciado, enquanto a modalização se apresenta como um fenómeno ocasional, sendo os seus efeitos sobre a significação muito mais complexos. O autor fala de uma «opacificação semântica» que confere ao locutor uma certa «autoproteção», ao criar-lhe uma imagem de conhecedor do que diz e distanciado em relação às suas formulações discursivas. Assim,

«la modalisation entraîne une focalisation sur un dit qui, du fait même qu'il fait l'objet d'un commentaire réflexif, ne va plus aussi directement de soi que dans les usages plus ordinaires du langage. Cette non-coïncidence du locuteur à son dit invite donc à ne pas interpréter directement l'énoncé mais à se distancer du sens le plus immédiat qu'on pourrait lui conférer» (2006: 22).

Lo-Cicero distingue, como outros autores, *modalidade de enunciação* de *modalidade de enunciado* e foca-se na modalidade de enunciado para estudar os discursos da especialidade linguística. Segundo a autora, apesar de o discurso especializado conter marcas de objetividade, ele contém, também, marcas de subjetividade, segundo as quais é visível um certo julgamento do locutor sobre o conteúdo do seu enunciado (2006: 137), o que vem confirmar o que se disse anteriormente, ou seja, que até os discursos que se querem mais objetivos contêm sempre algumas marcas de subjetividade, sendo, então, sujeitos a alguns processos de modalização. Segundo a autora, convocando as palavras de Riegel, Pellat e Rioul, «les modalités d'énoncé concernent essentiellement l'attitude de l'énonciateur face à ses propres énoncés. Ainsi, elles peuvent être exprimées de deux manières : du point de vue lexical et du point de vue syntaxique» (Lo-Cicero, 2006 : 140). A autora recupera os estudos de Benveniste para lembrar que «c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet*; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d' «ego»» (*idem: ibidem*, citando Benveniste). «Est «ego» qui dit «ego». Nous trouvons là le fondement de la «subjectivité», qui se détermine par le statut linguistique de la «personne»» (*idem: 141*, citando Benveniste).

Como vimos, não é fácil destringar os referidos conceitos uns dos outros, pelo que os encontramos frequentemente associados ou usados como (quase) sinónimos. Como refere Bronckart, «les opérations de *modalisation* assurent, dans le cadre du système de repérage, les diverses formes d'interaction entre l'organisation référentielle d'ensemble (gérée par la connexité) et les paramètres sociaux de l'action langagière engagée» (1985: 55). As operações de modalização operam sobre a cena discursiva de forma independente da progressão temática da textualidade e, neste sentido, «ce sont des opérations qui ne concourent que faiblement à la textualisation proprement dite, dans la mesure où elles sous-tendent des procédures de renvoi direct aux paramètres de l'interaction sociale, c'est-à-dire aux paramètres généraux de l'action langagière» (*idem: 58*). Segundo este autor, a modalização tem um estatuto «de ordem interactiva (ou *configuracional*, para retomar um termo de Adam, 1990)» e «serve para explicitar os

juílgamentos ou avaliações que emanam» das instâncias que têm a responsabilidade do que é dito e dirigem-se a «certos aspectos do conteúdo semiotizado no texto, ou a certos aspectos do próprio processo de semiotização» (Bronckart, 2005: 68).

O conceito de modalização é, como já vimos, fortemente dependente de um outro conceito incontornável na Análise do Discurso – a **enunicação**. Para definir este conceito, Maingueneau (1976) recorre às palavras de Dubois para dizer que a enunicação é apresentada como o surgimento do sujeito no enunciado e como a relação que o locutor estabelece através do texto com o interlocutor. A este respeito, Maingueneau fala, também, de “instâncias de enunicação” formuladas «em termos de “lugares”, visando a enfatizar a preeminência e a preexistência da topografia social sobre os falantes que aí vêm se inscrever» (1997: 32-33). Afinal, refere o autor, servindo-se das palavras de Parret, «”a teoria do discurso não é uma teoria do sujeito *antes que este enuncie*, mas uma teoria da *instância de enunicação* que é, ao mesmo tempo e intrinsecamente, um efeito de enunciado”» (*idem*: 33).

Para Silva (2006), enunicação pode ser definida em sentido restrito e em sentido geral. Assim, em sentido restrito, como Dubois, Silva entende a enunicação como

«um acto de produção de um enunciado por um sujeito (sujeito da enunicação), que é posto no centro das atenções na formação de enunciados. Este submete-se às regras da estrutura e é dominado por elas (factores de *continuidade*), responsabilizando-se pela interpretação semântica do seu enunciado e pelas transformações facultativas que produz em cada momento sobre esse enunciado e ainda sobre o interlocutor e o referente (factores de *subjectividade*)» (2006: 287).

Em sentido geral, assim como Galisson & Coste, Silva considera a enunicação centrada

«nas trocas linguísticas entre locutores concretos e em circunstâncias particulares, e exprime a situação do discurso que actualiza o enunciado. Ela toma em consideração os interlocutores (intenções, tipos de relações) e o referente» e baseia-se «em saberes anteriormente adquiridos pelos sujeitos» que são regulados «pelas relações sociais» (2006: 287).

Para dar conta do processo de enunicação, Maingueneau (1976: 119-120) refere algumas estratégias que o locutor pode utilizar nesse mesmo processo: a “distância” (que o sujeito coloca entre si e o seu enunciado), a “transparência” e a “opacidade” (e considera os manuais escolares e os provérbios como exemplos de transparência), a “tensão” (relação que se estabelece entre locutor e alocutário) e a “modalização” (a marca do sujeito no seu enunciado). Todas estas estratégias, utilizadas pelo locutor

aquando da construção do seu discurso, podem aparecer na superfície discursiva de forma explícita, mas também (e muito frequentemente) de forma implícita, até porque «l'implicite a une double utilité: exprimer quelque chose sans risquer d'être considéré comme responsable de l'avoir dit, mais aussi avancer une idée en la soustrayant aux objections éventuelles» (*idem*: 135). Sendo a própria organização da língua condicionada pela necessidade que cada sujeito tem de agir sobre outrem, a argumentação da linguagem apoia-se frequentemente sobre o implícito, não sendo este «uma lacuna presente em uma alocação que, de direito, deveria ser explicitável, mas constitui uma dimensão essencial da atividade discursiva» (Maingueneau, 1997: 160).

Abordar os conceitos de enunciação e modalização leva-nos a um outro conceito não menos importante da construção dos discursos – o conceito de **argumentação** – que, como Maingueneau, consideramos «un facteur de cohérence discursive très remarquable: une argumentation se définit comme une action complexe finalisée; cette fin coïncide avec l'adhésion de l'auditoire à une thèse présentée par le locuteur et donnant lieu à un enchaînement structuré d'arguments» (Maingueneau, 1976: 163). O locutor serve-se de diferentes argumentos que interliga, visando uma estratégia global de adesão do alocutário à sua tese. Por outras palavras, «les locuteurs produisent des énoncés pour faire admettre d'autres énoncés à un interlocuteur, et à cette fin *orientent* leur discours dans une direction déterminée» (Maingueneau, 1996: 47). Desta forma, para a compreensão de um texto/discurso «são importantes, não apenas as indicações que ele traz para o destinatário, *mas também as manobras às quais é submetido, os percursos que é obrigado a seguir*». Ou seja, «o caráter indireto da interpretação, longe de constituir uma imperfeição ocasional, seria sua dimensão essencial: ela prescreve, através de sua estrutura, o percurso que sua leitura implica» (Maingueneau, 1997: 164). Pode, assim, considerar-se a existência de uma “subjetividade enunciativa” e os diversos modos em que ela se mostra dependem da «competência discursiva, sendo que cada discurso define o estatuto que o enunciador deve conferir-se e o que deve conferir a seu destinatário para legitimar seu dizer» (Maingueneau, 2005: 91). É indispensável, então, que cada ato de enunciação suponha a «instauração de uma dêixis espaciotemporal que cada discurso constrói em função de seu próprio universo» (*idem*: 93). Por outras palavras, «trata-se de estabelecer uma cena e uma cronologia conformes às restrições da formação discursiva» (*idem*: 94), que não têm nada a ver com as datas, e os locais em que foram produzidos efetivamente os enunciados, ainda que o estatuto textual dos enunciadores possa coincidir com a realidade biográfica dos autores do



discurso. Como refere Bronckart, «l'argumentation consiste une *action* destinée à influencer un destinataire, à intervenir sur son comportement ou ses connaissances» (1985a: 99). Desta forma, os discursos

«reposent tous sur une activité de *schématisation*; ils définissent un micro-univers à l'intention de l'interlocuteur et pour obtenir un effet sur celui-ci. Ils visent, en d'autres termes, à obtenir l'adhésion de l'interlocuteur en lui fournissant les indices nécessaires pour s'approprier le schéma du locuteur. Comme il existe une cohérence narrative, on peut définir une cohérence argumentative» (*idem*: 100).

O conceito de argumentação remonta já à antiguidade clássica (fortemente presente na Retórica de Aristóteles), tendo o seu estudo sido retomado nas últimas décadas por disciplinas como a Filosofia da Linguagem, a Pragmática e a Análise do Discurso, entre outras, e visa sobretudo dar conta da força persuasiva (ou poder persuasivo) que os discursos têm sobre os alocutários. Nas palavras de Maingueneau, «*l'activité de parole est sous-tendue par un réseau de normes implicites, une sorte de juridiction langagière sur laquelle s'appuient les énonciateurs pour argumenter*» (1990: 55). Retomamos, assim, a noção de implícito, que Maingueneau associa à noção de “pressuposto” e de “subentendido”, para falar das estratégias utilizadas pelo locutor com vista a fazer passar uma mensagem ou fazer aderir a uma ideia o seu interlocutor. Os pressupostos ou subentendidos são elementos que passam discretamente, enquanto o alocutário parece apenas focalizar-se no que é dito de forma explícita na superfície discursiva. Eles permitem «égaleme<sup>nt</sup> de dire sans dire explicitement, en laissant au destinataire le soin de tirer du contexte une proposition implicite. Pour ce faire, il doit mobiliser certaines règles du jeu conversationnel (dites **maximes conversationnelles** ou **lois du discours**)<sup>28</sup>» (Maingueneau, 1996: 46).

Neste contexto, torna-se pertinente convocar, de novo, a noção de *dialogismo* de Bakhtine (1992), segundo a qual qualquer discurso de um locutor se encontra habitado por uma multiplicidade de vozes de outros “locutores fantasmas”, sendo que os vários discursos, produzidos ao longo do tempo, criam uma corrente de comunicação ininterrupta, no interior da qual cada discurso é apenas um simples elo. Como refere Vion (2006), este diálogo ocorre em grande escala e pode não ser visível em cada um dos discursos, até porque cada locutor não conhece todas as opiniões dos outros sobre o assunto. Assim, «il pourra même avoir le sentiment de produire une opinion personnelle

---

<sup>28</sup> Cf. Grice (1975).

alors qu'une infinité de voix traversent son discours sans qu'aucune marque ne les signale» (2006: 26).

Surge, ainda, a noção de **reflexividade** (ou autorreferência) da atividade da língua que, nas palavras de Maingueneau, não é mais que «le fait que toute parole sur le monde réfléchit sa propre énonciation, qui y laisse des traces» (1996: 45). A reflexividade é, então, um fenómeno através do qual os discursos se referem à sua própria atividade enunciativa. «Il s'agit d'un *enchevêtrement de niveaux*; l'énonciation s'imisce dans l'énoncé, qui fait retour vers son énonciation au lieu de se contenter de parler du monde» (Maingueneau, 1990: 163).

Para o caso específico das narrativas, Morais<sup>29</sup> entende a

«avaliação como a dimensão configuracional do EN [enunciado] que traduz um relacionamento afectivo do seu produtor / receptor com a História, determinando, assim, a sua produção numa situação comunicativa específica. Através da Avaliação o locutor/narrador negocia e justifica a introdução de um turno narrativo na conversação, como promove a adesão do seu(s) interlocutor(es) aos sentidos que vai construindo ao longo do texto. Por sua vez o alocutário/narratário recorre a enunciados avaliativos quer para aceitar e ratificar (ou não) o contrato comunicacional narrativo, quer para participar na construção do sentido do EN» (2006: 174).

Segundo o autor, as estratégias avaliativas podem ser ativadas por qualquer dos intervenientes no turno narrativo e têm por função: a) «revelar o ponto de vista a partir do qual eventos e estados são representados»; b) «focalizar ou desfocalizar a atenção do interlocutor para determinados elementos da narração»; c) «expressar o envolvimento afectivo do enunciador (narrador, personagem, narratário) com a história» (*idem*: 175). O autor considera que, «na *praxis* discursiva, a Avaliação funciona através de uma rede complexa de estratégias sintácticas, semânticas, morfológicas, lexicais e textuais que interagem na produção do EN» e estas estratégias são ativadas no texto através de: «Expressões de Comunicação (*verbos de dizer*, formas de *discurso relatado* e formas de *interpelação*)»; «Expressões de Percepção (por ex: *verbos de percepção*)»; «Expressões de Estados Mentais (por ex: *verbos e construções modais epistémicas*)» (*idem*: 175).

Com base em tudo o que enunciamos anteriormente, podemos afirmar, como Bakhtine, que «a língua enquanto sistema dispõe (...), de um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para expressar a posição emotivo-valorativa do locutor, mas todos esses recursos, na qualidade de recursos linguísticos,

---

<sup>29</sup> O autor refere-se às narrativas orais, mas, no nosso entender, as suas posições podem estender-se às narrativas escritas, como é o caso da maior parte dos textos que constituem o nosso *corpus*.

são absolutamente *neutros* no plano dos valores da realidade» (1992: 308), ou seja, as palavras só por si, fora de contexto, não representam nada, não têm qualquer valor. No entanto, «um enunciado absolutamente neutro é impossível» (*idem: ibidem*), porque é sempre produzido por um enunciador e, portanto, sob determinado ponto de vista. Assim sendo,

«apenas um locutor pode estabelecer (...) um juízo de valor a respeito da realidade, que ele realizará mediante um enunciado concreto. As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão ao serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem ser totalmente diferentes, até mesmo contrários» (*idem: 309*).

É por esta razão que, ao produzirmos um enunciado, escolhemos uma determinada palavra em detrimento de um outro sinónimo ou a pronunciamos de determinada forma, servindo sempre os nossos propósitos de comunicação. Como lembra Bakhtine, «quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, da neutralidade *lexicográfica*. Costumamos tirá-la de *outros enunciados*, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero» (*idem: 311-312*).

Assim sendo, qualquer texto/discurso é enformado por uma intenção comunicativa e contém as marcas enunciativas do seu enunciador e de outras vozes que povoam todos os textos/discursos. Ora, os textos/discursos presentes nos manuais escolares não são exceção e também eles se encontram povoados por diversas marcas enunciativas e são essas mesmas marcas que nos interessa aqui elencar e analisar, uma vez que «o texto é a expressão de uma consciência que reflete algo» (*idem: 340*).

## **6. FRAMES E REPORTÓRIOS INERPRETATIVOS**

«Qualquer discurso é uma construção dialógica, partilhada entre locutor e alocutário» (Ramos, 2000: 355).

Acreditamos, como Bronckart, tomando por base as teorias de Adam (1992), entre outros autores, que «um texto não ganha sentido senão através da atividade de interpretação de seus leitores, a qual reconstrói sentido a partir dos índices disponíveis na materialidade textual» (2009: 145-146). Desta forma, acentua-se a importância de perceber quais as imagens da infância construídas e veiculadas pelos textos estudados pelas crianças em contexto de sala de aula. Essas imagens são construídas aquando da

criação do texto através de vários mecanismos linguísticos – mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos, etc. – e são descodificadas (e, até mesmo, reconstruídas) durante o processo de leitura do mesmo, surgindo na superfície textual de forma mais ou menos explícita. São, portanto, esses mecanismos linguísticos, presentes nos textos dos manuais, capazes de construir as imagens da infância, que procuraremos descobrir e classificar. Na construção dessas imagens, o locutor convoca, ainda, toda a enciclopédia de saberes que espera adquirida pelo alocutário, bem como outras imagens anteriormente construídas e presentes no intertexto, o que possibilita e facilita o processo de interpretação dos textos. Afinal, «o mundo discursivo é um mundo povoado de vozes mais ou menos fantasmas que o locutor põe em cena e controla (ou intende controlar)» (Marques, 2000: 58) e são essas vozes<sup>30</sup> que contribuem, também, para a construção das imagens da infância que povoam os textos em estudo.

É neste sentido que pretendemos fazer um levantamento do inventário dos “reportórios interpretativos” construídos através dos textos presentes nos manuais, bem como dos *frames* ou quadros conceptuais que constituem os cenários prototípicos em que as crianças-personagens são inseridas. As dimensões macrotextuais e argumentativas surgem como complemento da análise microtextual, procurando encontrar sentidos globais das estratégias linguísticas que enformam estes textos.

Na perspectiva do construtivismo linguístico, todos os aspetos atrás referidos assumem primordial importância, na medida em que as questões enunciativas, já referidas, influenciam a produção textual, aquando da sua produção original, bem como a escolha de determinado texto/excerto aquando da elaboração dos manuais escolares. Neste sentido, os textos presentes nos manuais são enformados por dois tipos de questões enunciativas: as conferidas pelo autor do texto original e as conferidas pelo autor do manual; não esquecendo que, muitas vezes, este adapta os textos originais para melhor servirem as suas intenções, sejam elas pedagógicas, socializadoras ou outras. É neste sentido que será dada especial importância às noções de «frame» (Fillmore, 1975) e «reportórios interpretativos» (Potter e Wetherell, 1987).

A noção de «frame» engloba as estruturas de expectativas, em larga medida motivadas pela cultura, que possibilitam a interpretação dos enunciados, por parte do alocutário, mantendo a intenção do enunciador. Como refere Pais, nos seus estudos da Sociologia da Vida Quotidiana, «a linguagem apenas nos oferece uma versão – entre

---

<sup>30</sup> Cf. Bakhtine (1992).

outras – da realidade» e as «”várias” versões da realidade são resultados de estruturas linguísticas diferentes, codificadas em torno de referenciais sociais específicos» (2002: 109). Assim, entendendo a linguagem situada num contexto social e cultural, os «reportórios interpretativos» são ferramentas que os indivíduos utilizam para produzirem/interpretarem os discursos. São, afinal, famílias de termos relacionados com determinado tópico, utilizados em circunstâncias especiais e reconhecidos pelos falantes de determinada sociedade que partilham uma linguagem e uma cultura.

### 6. 1. *Frames*

«O conhecimento é mimético no sentido em que elementos do objecto vivido entram na vivência da representação desse objecto. Como acontece com a pintura. A Madona de Rafael, o Auto-Retrato de Rembrandt, os Girassóis de Van Gogh, ou as Meninas de Velázquez, representam também vivências do objecto pintado» (Pais, 2002: 49).

Mário Vilela apresenta a noção de *frame* (equivalendo o termo a “script”, “schema” e “scene”), no sentido comumente atribuído, como tratando-se da

«representação do saber presente na memória humana em forma de totalidades (macro-estruturas ou super-estruturas) estruturadas, o que alguém naturalmente espera que aconteça numa situação típica, o saber que temos armazenado (ou empacotado) na nossa memória decorrente da nossa experiência, os modelos estereotípicos das nossas recordações» (1994: 67).

No entanto, ao entrar no domínio da Linguística, o termo “frame” distingue-se do termo “scene”. Segundo o mesmo autor, baseando-se nos trabalhos de Oim e Saluveer<sup>31</sup> e Fillmore, «o termo “frame” foi introduzido na linguística como designação da descrição semântica de palavras relativamente ao universo extralinguístico por elas transportado» (Vilela, 1994: 67). Dos autores referidos foi, sem dúvida, Fillmore quem introduziu o conceito de “frame” na Linguística e, a partir de 1985, passa a falar mesmo em «conceptual frames», numa perspetiva de «language-in-context» (Vilela, 1994: 68).

---

<sup>31</sup> «The concept of frame been introduced into linguistics in a certain context: frames were primarily seen as representational tools by means of which purely linguistic knowledge could be connected with relevant non-linguistic common-sense knowledge. On the more concrete level, the use of frames in linguistics is – explicitly or implicitly – about frames as conceptual tools of lexical semantics, frames as means of including into the semantic description of words also relevant typs of common sense knowledge about objects or situations referred to by the corresponding word» (OIM, Haldur; SALUVEER, Madis – *Frames in Linguistic Descriptions*, in «Quaderni di Semantica», VI, 1985, p. 295-305, 296-97)», (citado por Vilela, 1994: 67).

Neste sentido, o da linguagem em contexto, Vilela refere que «“frame” é a verbalização (...) da cena numa dada perspectiva a partir de um dado lexema (...) em que atribuímos a “cena” o valor mais genérico – o de representação geral do tipo de acontecimento, por exemplo, o de um “evento ou transação comercial”» (idem: *ibidem*). Assim, a cena é a representação conceptual que fazemos de um dado acontecimento social, convocando os nossos conhecimentos anteriores, baseados em acontecimentos semelhantes ocorridos anteriormente. A memória é, assim, de natureza construtivista, uma vez que permite a elaboração de esquemas mentais interpretativos (“schema”) que possibilitem, num nível abstrato, a compreensão da mensagem. Esta memória é a forma como o indivíduo organiza o conhecimento experiencial e à qual recorreremos sempre que pretendemos verbalizar algum acontecimento. Como refere Vilela, «os participantes nesta cena são Locutor ou Agente e o Destinatário ou Ouvinte, o objecto da transmissão ou Mensagem, meios e estratégias de Transmissão, e os traços contextuais da comunicação» (idem: 69). O “frame” é, então, a verbalização da cena numa dada perspectiva, ou seja, «é um conjunto de escolhas linguísticas possíveis para denotar ou representar estas cenas». «Por outras palavras, o “frame” abrange os lexemas, as regras e categorias gramaticais que podem ser (ou estar) associados com estas cenas» (idem: 68).

Segundo Vilela, são os verbos os lexemas que ativam a cena da comunicação linguística. Assim, «cada um dos verbos perspectiva (= «frames») a cena de uma maneira diferente relativamente à dos demais» (idem: *ibidem*). Quanto ao destinatário da mensagem, o mesmo pode assumir uma atitude passiva, mas pode também assumir uma atitude ativa de coagente ou inter-agente, respondendo (inter)ativamente e tomando parte na (inter)ação linguística (idem: 69).

Oriunda do inglês, a palavra “frame” tem significado idêntico a “quadro” ou “moldura” e diz respeito a «modelos cognitivos globais», ou seja, são «elementos de conhecimento que “emolduram” a constituição de um texto e que são ativados» pela «sua leitura», contendo «o conhecimento comum sobre um conceito primário (geralmente situações estereotipadas)» (Prestes, 2004/2005: 4). “Frames”, são, como refere Adriana Azevedo, «molduras nas quais encaixamos experiências. Um frame estrutura-se por papéis e relações entre esses papéis, a partir dos quais se podem realizar inferências. Frames são modelos cognitivos culturais» (2005: 142). Assim, ao elaborarmos os nossos pensamentos, enquanto falamos ou interpretamos textos, vamos construindo estruturas mentais (ou imagens mentais), relacionando esse texto/discurso com o conhecimento que temos de outros textos/discursos. Desta forma, «um frame

pode ser concebido como um intertexto de conhecimento geral» (Prestes, 2004/2005: 4). Os frames são, então, «modelos globais e, quando enunciados, ativam elementos na mente do interlocutor (*idem: ibidem*).

Ao abordar a noção de frame, a autora fala também de “esquemas textuais”, apoiando-se nos trabalhos de Beaugrande & Dresseler, considerando-os como modelos de texto que reconhecemos e ativamos na nossa mente, a partir da nossa experiência com diferentes tipos de texto, em diferentes situações da nossa vida. Desta forma, esquemas textuais são

«blocos de conhecimento intensamente utilizados no processo de comunicação e representam de forma organizada nosso conhecimento prévio armazenado na memória – de eventos ou estados dispostos em seqüências ordenadas, ligadas por relações de proximidade temporal e causalidade: são previsíveis, fixos, determinados e ordenados» (Prestes, 2004/2005: 7).

É neste sentido que Adriana Azevedo fala de «espaços mentais», enquanto «construtos teóricos, representações de possíveis construções em nível cognitivo. São, então, neste quadro, estruturas construídas à medida que elaboramos nossos pensamentos, falamos ou interpretamos linguagem. Enunciados distintos suscitam construções de espaços também distintas» (2005: 143). Neste quadro, Tânia Prestes faz também referência à noção de «superestrutura (hiperestrutura ou esquema textual», desenvolvida por Van Dijk e referida por Fávero, que «pode ser caracterizada como ‘a forma global de um texto, que define sua organização e as relações hierárquicas entre seus fragmentos’» (Prestes, 2004/2005: 8).

Qualquer texto/discurso, como já defendia Bakhtine (1992), por mais inovador que se apresente, faz sempre referência a outros textos/discursos e os sentidos dos enunciados só podem ser entendidos em função das combinações possíveis entre os vários enunciados. Como referem Ducrot e Carlos Vogt, citados por Prestes, «a noção de sentido de um enunciado deve ser entendida, por um lado, como função de suas combinações possíveis com outros enunciados da língua capazes de lhe darem continuidade no discurso, isto é, como função de sua orientação argumentativa, do futuro discurso que se abre no momento de sua enunciação; e, por outro lado, como função das relações que o enunciado estabelece com outros pertencentes ao mesmo paradigma argumentativo, ou seja, que apontam para o mesmo tipo de conclusão» (Prestes, 2004/2005: 11, citando Fávero & Koch).

George Lakoff refere que «frames include semantic roles, relations between roles, and relations to other frames» (2010: 71). Ao falarmos ou ouvirmos falar sobre determinado assunto, ativamos determinados circuitos no nosso cérebro e, neste sentido, «all of our knowledge makes use of frames, and every word is defined though the frames it neutrally activates. All thinking and talking involves “framing”. And since frames come in systems, a single word typically activates not only its defining frame, but also much of the system its defining frame is in» (*idem*: 71-72). Segundo o autor, muitos «frame-circuits» têm conexão direta com regiões do nosso cérebro que são responsáveis pelas emoções, o que aumenta a eficácia desses “frames”. Não se trata de dizer a palavra certa, mas de fazer uso da palavra certa no contexto adequado. Como lembra Lakoff, «words themselves are not frames. But under the right conditions, words can be chose to activate desired frames» (*idem*: 73), ou seja, para que a comunicação seja bem-sucedida, é fundamental ativar os “frames” corretos. Torna-se, então, fundamental escolher as palavras com cuidado para «activate the right frames so that the truth can be understood» (*idem*: *ibidem*).

Estes esquemas mentais, construídos por cada indivíduo ao longo da sua experiência de vida e de interação social e verbal, organizam-se em termos de “scripts” que não são mais que modelos mentais de sequências de ações utilizadas no dia a dia de cada um dos indivíduos ou reconhecidas como “normais” em determinadas situações da vida social. Assim, por exemplo, quando pensamos em escola, em contexto de sala de aula, imediatamente convocamos uma imagem mental onde se constroem cenários e ações estereotipadas: uma sala de aula com mesas, cadeiras e quadro; professor e alunos dispostos de determinada forma; posturas corporais dos intervenientes; tipo de mensagem veiculada; etc. O mesmo acontece se pensarmos numa sala de tribunal, em contexto de julgamento; numa praia, em contexto de dia de verão; num consultório médico, em contexto de consulta médica; ou qualquer outro acontecimento social. Da mesma forma, para interpretar um texto/discurso ouvido ou lido, o alocutário precisa de definir um “quadro”, atendendo à situação de comunicação, fazendo uso dos seus conhecimentos sobre o assunto e enquadrando-se em determinada cultura. Ou seja, é ativada uma série de expectativas que locutor e alocutário partilham ao partilharem a mesma cultura. Com base nesta partilha de cultura e conhecimentos, a interpretação/compreensão de qualquer texto/discurso está sempre sujeita à realização de inferências por parte do alocutário, no sentido em que o que é dito no texto faz parte



de um todo muito mais amplo, abarcando também aquilo que não é dito<sup>32</sup>, mas subentendido pelos intervenientes na ação linguística, baseados nos conhecimentos prévios de cada um, conhecimentos esses que se assumem como partilhados pelos intervenientes. «Naturalmente, trata-se de conceptualizações que adquirem sentido dentro dos limites de cada cultura e de cada língua, e que manifestam o que os falantes admitem como natural, possível, plausível, pertinente, etc.; que mostram as suas regras, as suas proibições, os seus tabus e os seus medos» (Ramos *et al*, 2009: 395). Como refere Miranda, «o discurso é constituído por, e constitutivo das formações discursivas e das situações (contextos) em que se produz. Falamos de modo a que aquilo que temos para dizer seja reconhecido como fazendo parte de uma dada situação e, ao mesmo tempo, o modo como o dizemos contribui para criar essa situação» (2001: 68).

## 6. 2. Reportórios Interpretativos

«Há um jogo de possibilidades interpretativas em todo o acto de enunciação. E é por isso que o sentido das palavras deve ser de cada vez adivinhado, descoberto, *decifrado*: sem que jamais se possa fixar numa estabilidade adquirida» (Pais, 2002: 149).

Para Jenny Serra, «la realidad social es construida a través de las prácticas sociales, esto es, a través de la acción de las personas (2005: 111). Neste sentido, «el lenguaje no puede considerarse un mero medio de expresión» (*idem: ibidem*). A linguagem é, antes, como refere o autor, uma forma de ação. «Nesta perspectiva, los discursos no sólo reflejan o representan entidades sociales y relaciones, sino que éstos las construyen y las constituyen (*idem: ibidem*, citando Fairclough). Como refere Reijo Savolainen (2004: 2), quando usamos a linguagem, produzimos várias versões da realidade, dependendo do contexto em que ocorre a conversação, obedecendo cada discurso a determinadas regras sociais de construção. É neste sentido que o autor faz referência ao conceito de reportórios interpretativos, desenvolvido por Potter e Wetherell (1987) e, como os autores, entende que reportórios interpretativos são

«broadly discernible clusters of terms, descriptions and figures of speech often assembled around metaphors or vivid images (...). Interpretative repertoires may also be seen as ‘... systems of signification and building-

---

<sup>32</sup> Sobre o que não é dito no texto, mas inferido pelo leitor, ver Umberto Eco (1986).

blocks used for manufacturing versions of actions, self and social structures in talk. They are available resources for making evaluations, constructing factual versions and performing particular actions'» (Savolainen, 2004: 3).

Sendo através da linguagem que o homem e o mundo se materializam discursivamente, a língua não pode ser considerada uma estrutura neutra, uma vez que permite ao homem ir muito além da simples representação da realidade, criando-a ativamente. É neste sentido que Ramos *et al* convocam o conceito de «construtivismo linguístico» de Halliday «que evoca o poder que a linguagem verbal tem para modelar a nossa consciência e fornecer a cada indivíduo a teoria que subjaz à sua interpretação e manipulação das coisas e dos seus estados» (Ramos *et al*, 2009: 395).

Os reportórios interpretativos são, então, recursos linguísticos a que recorremos com a finalidade de construir as nossas versões sobre o mundo (Serra, 2005), ou, nas palavras de McKenzie, «repertoires could be seen as building blocks speakers use for constructing versions of actions, cognitive processes, and other phenomena» (s. d.: 2). Segundo a autora, baseando-se nos trabalhos dos psicólogos Potter e Wetherell, os «interpretative repertoires may be used to construct positions for one's self or others» (McKenzie, s. d.: 3). São estes recursos linguísticos que permitem construir uma modalidade epistémica sobre os discursos. Os reportórios interpretativos permitem entender o conteúdo de um texto/discurso, bem como a forma como o mesmo se organiza. Na medida em que qualquer prática social utiliza a linguagem como geradora de sentidos, a produção de sentidos é entendida como um fenómeno linguístico «que se expressa nas práticas que atravessam o cotidiano colocando em movimento os repertórios interpretativos culturalmente disponíveis» (Spink *et al*, 2002: 152-153). Segundo os autores, uma vez que a produção de sentido ocorre sempre no contexto de uma ação social, o indivíduo é possuidor de expectativas que traz para cena. Essas expectativas dizem respeito a si próprio (ao que acha ser esperado de si), mas também à presença e ao papel do outro (real ou imaginado) na situação de comunicação, bem como ao uso da linguagem em ação, no sentido em que os indivíduos produzem sentidos e se posicionam nas relações sociais do seu quotidiano. É neste sentido que os autores analisam as notícias contidas num jornal e o consideram, como qualquer outro jornal, uma «janela para o mundo» (*idem: ibidem*). Na verdade, quando pegamos num jornal, levamos um conjunto de expectativas acerca dos textos que lá podemos encontrar e convocamos uma série de ideias organizadoras de “frames” que nos irão

possibilitar o reconhecimento dos reportórios interpretativos que nos possibilitam a (re)construção dos sentidos presentes nos textos. Ora, é exatamente a mesma coisa que acontece com os manuais escolares. Professores, alunos e pais utilizam o mesmo processo para (re)construírem os sentidos veiculados pelos textos contidos nos manuais escolares. E, como os mesmos fazem parte de uma longa história na cena educativa, são muitos os “frames” convocados e numerosos os reportórios interpretativos utilizados nos textos e reconhecidos pelos leitores/utilizadores desses mesmos manuais. Como refere Serra, «a través del discurso, los hechos adquieren sentido autónomo, significado y construyen su propia coherencia para ser considerados verosímiles» (2005: 125). Traçando um paralelo ao que refere a autora em relação ao discurso jurídico, a legitimação da instituição escolar constrói-se sobre a linguagem, ao mesmo tempo que se serve dela para a sua transmissão.

Dizem Ramos (*et al.*) que «discursos públicos dominantes» são «discursos que se constroem na esfera pública relevante» e «adquirem a capacidade de influenciar substancialmente o pensamento e a ação da generalidade dos cidadãos» (2009: 394). É claro que os manuais escolares não podem ser equiparados à imprensa, até porque a maior parte dos textos que os constituem são de autor, muitos deles literários, marcados, portanto, por uma individualidade criativa. É também verdade que os manuais escolares não possuem uma abrangência tão grande em termos de público-alvo. No entanto, reservadas as devidas (e muitas) diferenças entre os dois tipos de discurso em foco, entendemos que o que os autores referem para o discurso da imprensa pode ser aplicado (em certa medida) ao discurso dos manuais escolares, isto porque também ele é público e, se poderá ser abusivo considerar o discurso dos manuais escolares como um discurso capaz de influenciar a generalidade dos cidadãos, consideramo-lo, sem dúvida alguma, capaz de influenciar todos os alunos, os professores e pais que com ele contactam, podendo funcionar como «instrumento de construção de um real social e enquanto meio de persuasão/argumentação» (*idem: ibidem*). Os autores fazem referência aos reportórios interpretativos que contribuem para traçar «o desenho de cenários prototípicos do lugar da criança na sociedade, a partir de discursos públicos relevantes» (*idem: ibidem*), considerando, como Spink, Medrado & Mello, que reportórios interpretativos são «conjuntos de termos, descrições, lugares comuns e figuras de linguagem que estão freqüentemente agrupadas em torno de metáforas ou imagens, utilizando construções e estilos gramaticais próprios. São as unidades de construção dos

discursos e demarcam o rol de possibilidades das construções discursivas» (*idem: ibidem*).

Sob o ponto de vista linguístico, a língua e os discursos desempenham «o papel de mediação entre o homem e o mundo, o que permite e condiciona a apreensão dos objectos da realidade sob a forma de representações mentais» (*idem: 395*), recorrendo às experiências vivenciadas anteriormente. Desta forma, «a actividade discursiva só pode constituir-se como referência a esse mundo, ao mundo intelectivamente ordenado, linguisticamente conceptualizado, produto de uma cognição que é individual mas também social» (*idem: 395-396*). Deste modo, o sujeito procura produzir os seus discursos de acordo com o que considera aceitável pelo outro e pela sociedade, bem como de acordo com o que considera estar de acordo com o universo de saberes do destinatário do seu discurso.

## **7. METODOLOGIA ADOTADA E OBJETO DE ANÁLISE**

«O que é o conhecimento objectivo? Aquele que se produz a propósito de realidades objectivas? E estas o que são? A “objectiva” de uma máquina fotográfica nunca é objectiva; corresponde sempre a um ponto de vista. A contemplação do mundo é já transformação do objecto. O conhecimento corresponde sempre a um processo de transfiguração, transformação, metamorfose. Na medida em que sempre associado a uma pluralidade de hipóteses e códigos de leitura ou de registo, o conhecimento produz-se sempre por uma multiplicidade de vias» (Pais, 2002: 47).

A presente investigação coloca-se, como já anteriormente foi referido, sob a perspectiva da Análise Linguística do Discurso. Apesar disso, ou por isso mesmo, não podemos deixar de considerar os contributos que nos chegam de outros campos da ciência, uma vez que, tal como também já afirmámos, a Análise do Discurso se coloca no cruzamento de várias áreas do saber, sendo que, essa confluência de diferentes saberes a dota de um certo hibridismo científico que, em vez de empobrecer a análise dos discursos em questão, antes a enriquece e a valoriza. Neste contexto, entendemos e assumimos a Análise Linguística do Discurso não como uma «disciplina com um objecto de estudo perfeitamente determinado e fronteiras bem definidas, mas [como] um conjunto de investigações que abordam a linguagem verbal, considerando-a, antes de

mais, como (inter)actividade de sujeitos falantes e dinâmica enunciativa, inscrita num contexto social» (Ramos: 2009: 112).

Considerando o discurso como «estrutura e como prática social» (*idem*: 111), não podemos reduzir o nosso estudo à análise da frase, encarando a língua enquanto sistema, ou seja, enquanto código e estrutura homogénea, como pressupõem as teorias estruturalistas e gerativistas. Pelo contrário, considerando a língua enquanto uso (por oposição a sistema), a presente investigação pretende estudar os discursos no seu todo, considerando que «*la langue ne se présente pas en mots ou phrases indépendantes, mais en discours suivis, que ce soit un énoncé réduit à un mot ou un ouvrage de 10 volumes, un monologue ou un discours politique*» (Adam, 1991: 101, citando Harris). Esta visão vai de encontro aos pressupostos estabelecidos pela Análise Textual, no âmbito da qual se estudam os textos configurados por estruturas sequenciais e prototípicas, ancoradas nos usos sociais para que os textos são projetados. Desta forma, como Adam, consideramos que «pour être interprétée comme un texte, une suite d'énoncés doit donc non seulement apparaître comme une séquence d'unités liées, mais aussi comme une séquence progressant vers une fin» (*idem*: 102).

Pelo mesmo motivo, apesar de reconhecermos a extrema importância de que se revestem os estudos levados a cabo por Saussure, no campo da Linguística, não podemos confinar a presente investigação à conceção imposta pela dicotomia língua/fala, segundo a qual «el habla es un acto o una actividad *individual* claramente opuesta al carácter *social* de la lengua» (Pêcheux, 1978: 33, citando Ullmann). No mesmo domínio de ideias, como Maingueneau, numa perspetiva “pragmático-enunciativa”, não podemos «considerar a enunciação como um acontecimento único que dependeria do domínio da “fala” e que se apagaria diante do enunciado, único objeto da linguística» (1997: 21). Nesta perspetiva, são distinguidos «os atos singulares de enunciação do esquema geral da enunciação, o qual depende da “língua”, ao mesmo título que as regularidades morfo-sintáticas» (*idem: ibidem*).

Surge, então, como incontornável, o conceito de enunciação, segundo o qual cada enunciado representa um estado de coisas distinto, ao mesmo tempo que mostra também quem o diz, ou seja, «dire quelque chose apparaît inséparable du geste qui consiste à montrer qu'on le dit. Cela se manifeste non seulement à travers les actes de langage, mais aussi à travers les embrayeurs; tout énoncé a des marques de personne et de temps qui réfléchissent son énonciation, il se pose en montrant l'acte qui le fait surgir» (Maingueneau, 1990: 13). A enunciação é, portanto, «la relación

necessariamente siempre presente del sujeto enunciador en su enunciado» (Pêcheux, 1978: 246). Trata-se, então, de uma certa subjetividade que diz respeito não só ao locutor, mas também ao alocutário, ou seja, trata-se de uma «subjetividade partilhada (a relação eu-tu apontada por Benveniste, 1978), ancorada na relação de interlocução construída pelos sujeitos falantes num momento de espaço-tempo definido pelas coordenadas eu / tu-aqui- agora» (Ramos, 2009: 116).

As marcas que o locutor deixa nos seus enunciados tornam-se visíveis através do recurso a processos de modalização que o locutor utiliza para dar força ilocutória aos seus enunciados e os dotar de poder argumentativo com que procura agir sobre o Outro e levá-lo a aderir aos seus pontos de vista. Estes mecanismos enunciativos concorrem «para a manutenção da *coerência pragmática* (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos *posicionamentos enunciativos* (...) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático» (Bronckart, 2009: 130) e visam orientar a interpretação do texto por parte dos potenciais destinatários. No entanto, não podemos esquecer que o alocutário não é um ser passivo, antes contribui com os seus saberes e “entra no jogo” para colaborar na construção do(s) sentido(s) que o enunciado possibilita. Assim, «quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são *sempre já interativas*, no sentido de que integram as representações dos outros» (*idem*: 321). Neste processo de enunciação uma ou várias entidades podem ser convocadas para dar voz ao enunciado e assumir a responsabilidade do que é dito. Estamos, assim, perante uma heterogeneidade enunciativa ou polifonia, sendo que esta polifonia pode ocorrer de forma explícita (no sentido conferido por Ducrot) ou de forma implícita (no sentido dialógico apresentado por Bakhtine). Assim, um texto polifónico é um texto onde se fazem ouvir várias vozes e onde essas vozes se cruzam, no sentido dialógico que lhe confere Bakhtine, com elementos extralinguísticos que relacionam o enunciado com enunciados anteriores e facilitam a construção de sentidos.

Partindo do pressuposto de que a única forma de o homem representar o mundo e o Outro, bem como de agir sobre eles, é discursivamente, consideramos que «os discursos são marcados por uma orientação dialógica, e necessariamente conformados por uma dimensão argumentativa / persuasiva fundamental» (Ramos, 2009: 118). Estamos, assim, perante o construtivismo linguístico de Halliday, «segundo o qual a língua constitui um poderoso factor de interpretação do mundo, ou sistema modelizante primário» (Ramos, 2009: 118). Neste sentido, a mediação entre o homem e o mundo é

realizado pela linguagem, tornando possível a concetualização não só do que rodeia os seres humanos, mas também das suas experiências com o mundo e com os outros. «A actividade discursiva só pode constituir-se como referência a esse mundo, mas ao mundo intelectivamente ordenado, linguisticamente conceptualizado, produto de uma cognição que é individual mas também marcadamente social, e é caracterizada por uma verosimilhança semântico-referencial» (Ramos, 2000: 349).

A linguagem não é encarada, então, como meio de descrever o mundo, mas como forma de ação sobre ele. Neste sentido, entramos no domínio da Pragmática Linguística, que encara os textos/discursos enquanto meios através dos quais se constrói a realidade, bem como a interação entre os indivíduos na esfera social, não descurando o carácter interativo que assumem as construções de sentido entre locutores e alocutários, possibilitando a transmissão de valores sociais e funcionando como recurso para exercer poder sobre o Outro. A língua aparece, assim, «comme une arme que chaque interlocuteur manie en vue de l'action, pour imposer sa pensée personnelle» (Charles Bally, citado por Rodrigues, 2006: 247). Desde este ponto de vista, a «linguagem verbal é (...) uma forma de poder simbólico, uma “arma de combate” que o falante utiliza, nas “lutas verbais” que trava com os outros, mesmo nas interações afectivas e amorosas» (*idem: ibidem*).

Assim sendo, e sempre considerando o homem como ser social, a atividade discursiva reflete as atividades sociais, ao mesmo tempo que está sempre condicionada por elas. Tendo por base esta perspectiva concetual, surgem como importantes os contributos do Interacionismo Sociodiscursivo que vai buscar os seus fundamentos teóricos ao filósofo da linguagem Bakhtine, mas baseando-se também em contributos vindos da psicologia, como Vygotsky, por exemplo. Tendo por base as conceções do Interacionismo Sociodiscursivo, «*le langage est d'abord et avant tout une activité discursive, intimément [sic] liée à l'activité humaine dont elle constitue à la fois le reflet et le principal instrument*» (Bronckart, 1985 : 10).

Desta forma, «l'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine» (*idem: 7*, citando Bakhtine). Este modo de enquadrar os discursos nas suas realizações sociais leva-nos, obrigatoriamente à problemática dos géneros discursivos e à sua heterogeneidade, uma vez que «a riqueza e a variedade dos géneros dos discursos são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de géneros do

discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa» (Bakhtine, 1992: 279).

Tomando este ponto de partida, apesar de serem várias as áreas de estudo que analisam os discursos, como por exemplo, a Análise Crítica do Discurso ou a Análise Conversacional, entre outras, para a Análise do Discurso, «o discurso é considerado como uma actividade associada a um género discursivo, produzida num espaço específico por falantes concretos, inseridos num tecido e numa prática sociais» (Ramos, 2009: 112). Desta forma, a Análise do Discurso distingue-se claramente da Análise de Conteúdo, bem como de outras análises de discursos realizadas em diferentes áreas científicas (Psicologia e Sociologia, por exemplo), uma vez que «não concebe os materiais verbais como simples veículos de informação, numa perspectiva transparente, mas como estruturas linguísticas, isto é, encara-os na sua opacidade» (*idem: ibidem*).

É, então, segundo os pressupostos teóricos atrás descritos que pretendemos analisar os textos presentes nos manuais escolares de Português, tendo sempre presente que esses textos/discursos se atualizam em determinados géneros, configurados por dimensões sequencias particulares. Conscientes de que toda a produção discursiva se realiza num determinado quadro de interação social e não descurando o conceito de polifonia desenvolvido por Bakhtine (1992), tomaremos em conta que «au travers du discours d'un seul producteur, plusieurs "voix sociales" peuvent s'exprimer, plusieurs rôles peuvent se superposer, dialoguer, ou entrer en compétition» (Bronckart, 1985: 32).

Neste quadro surgem como importantes os conceitos de coesão e coerência textuais, segundo os quais os textos/discursos se apresentam como estruturas configuracionais portadoras de sentido. Se a coesão é conseguida através da utilização de marcadores que possibilitam o equilíbrio entre a continuidade temática e a progressão do texto, a coerência é muito mais abrangente e diz respeito à dimensão discursiva englobante do texto que permite a atualização dos sentidos, não só aquando da produção discursiva por parte do locutor, mas também aquando da apropriação do mesmo por parte do alocutário. Voltamos, aqui, à construção de sentidos partilhada entre locutor e alocutário, assim como à ideia de que todos os textos/discursos estão interligados a outros textos/discursos produzidos anteriormente e que fazem parte da enciclopédia de saberes, também ela partilhada, pressupõem-se, entre locutor e alocutário. É neste sentido que Adam, convocando as palavras de Barthes, lembra que «*tout texte est un intertexte, d'autres textes sont présentes en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables: les textes de la culture*



*antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues»* (Adam, 1991: 134).

Não menos importante do que os anteriores, surge o conceito de contexto, que se refere a todos os elementos extra-corpo do texto (ou cotexto) capazes de influenciar na sua compreensão e que podem ser de natureza linguística e/ou extra-linguística. O contexto pode, assim, abranger dimensões situacionais ou extras-situacionais, como, por exemplo, os saberes dos interlocutores, os seus comportamentos, o seu estado psicológico, etc. É neste sentido que o contexto se pode considerar uma categoria dinâmica (Faria, 2003) e negociável entre interlocutores.

Nesta constante (co)construção de sentidos partilhada entre locutor e alocutário criam-se quadros conceituais que constituem cenários prototípicos a que os interlocutores recorrem para mais facilmente construírem o(s) sentido(s) do texto/discurso. Estes quadros conceituais ou *frames* não são mais que representações do saber armazenados na memória humana, à qual os indivíduos recorrem para mais facilmente compreenderem um novo texto/discurso. Trata-se, então de modelos estereotipados das nossas recordações (Vilela, 1994) em relação a textos/discursos anteriores e a situações já vividas.

Não sendo a linguagem um mero meio de expressão, mas antes uma forma de ação, os discursos obedecem a determinadas regras sociais de construção e é neste sentido que surge o conceito de reportórios interpretativos (Potter e Wetherell, 1987) que não são mais do que os recursos linguísticos a que recorre o locutor com a finalidade de construir a sua versão do mundo. Esses recursos linguísticos terão de ser reconhecidos (espera-se) pelo alocutário aquando da receção da mensagem para que seja possível a comunicação. No entanto, esta tarefa simplifica-se pelo facto de toda a troca verbal ocorrer numa dada formação social, permitindo ao indivíduo trazer para cena expectativas baseadas em experiências anteriores, facilitando-lhe a descodificação e a construção de sentido do que é dito.

É, então, atendendo a todas estas dimensões convocadas nas trocas interlocutivas que nos propomos analisar os textos presentes nos manuais de Português, contando com os vários contributos das áreas científicas já mencionadas. Conscientes de que nenhum investigador poderá jamais ser plenamente imparcial, uma vez que qualquer investigação se realiza sempre sob determinado ponto de vista (o do investigador), procuraremos manter a maior imparcialidade possível, deixando claro que a presente investigação, à semelhança de outras investigações realizadas na mesma área de

interesse, a da Análise Linguística do Discurso, «não assume propósitos interventivos directos nas práticas discursivas, mas pretende tão-só, aprofundar o conhecimento científico sobre o objecto de estudo e, eventualmente, a consciência linguística dos potenciais receptores» (Ramos, 2009: 114), dos autores de manuais escolares e/ou dos editores dos mesmos.

Desta forma, assumindo que a língua dá sentido ao mundo e o constrói linguisticamente, procuraremos caracterizar os textos dos manuais escolares do ponto de vista da construção linguística. Constituem, assim, nossos objetivos:

- Caracterizar os mecanismos de identificação da criança-personagem (idade, sexo, enquadramento familiar);
- Caracterizar os mecanismos de construção da agentividade da criança-personagem;
- Caracterizar os espaços prototípicos da criança-personagem;
- Caracterizar as atividades da criança-personagem na sua relação entre pares e com os adultos;
- Identificar os mecanismos de modalização enunciativa do narrador/enunciador;
- Caracterizar a didaticidade dos mesmos textos.

Depois de analisados todos os textos presentes nos três manuais escolares que fazem parte do nosso *corpus*, procedemos à seleção dos textos que serviriam de suporte à presente investigação. Para o efeito, utilizámos como critério de seleção a construção linguística de imagens de crianças ou da infância nos textos. Deste modo, foram selecionados todos os textos que construam, apresentem ou convoquem, de forma explícita ou implícita, figuras ou imagens de crianças ou da infância, concretizadas na presença de personagens infantis, de crianças como narradores ou sujeitos de enunciação, assim como a apresentação ou construção de “mundos” prototípicos da criança: brincadeiras, atitudes, relações, linguagem, cenários, etc. Por oposição, foram excluídos todos os textos que não apresentam as características atrás referidas. Por este motivo, foram rejeitados os textos cuja linguagem, apesar de parecer infantil, não nos permite claramente identificar uma criança ou marcas da infância ou os seus “mundos” prototípicos.

Os textos selecionados encontram-se elencados nos anexos à presente investigação, organizados por manual escolar. O número atribuído por nós a cada texto irá manter-se ao longo de todo o trabalho. A indicação do número de página refere-se à localização do texto em cada manual. O título dos textos apresentados é o atribuído por cada manual. Quanto aos tipos de texto, os mesmos apresentam-se classificados segundo as tipologias textuais elencadas pelo Dicionário Terminológico.

Segundo o **Dicionário Terminológico**, «os textos, para além das propriedades fundamentais da textualidade, apresentam estruturas verbais peculiares, semânticas e formais, e marcas pragmáticas que possibilitam a sua classificação em tipos ou géneros» Este documento apresenta uma classificação tipológica dividida em oito categorias de textos: conversacionais, narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, instrucionais ou diretivos, preditivos e literários.

Os **textos conversacionais** podem ir desde a conversa usual, à entrevista, à tertúlia, etc.

Quanto aos **textos narrativos**, o referido documento menciona que relatam um evento ou uma sequência de eventos, predominando os verbos indicadores de ação, bem como os advérbios com valor temporal ou locativo.

Um **texto descritivo** é aquele que descreve algo, alguém ou um estado de coisas, utilizando predominantemente o verbo ser ou outros verbos que caracterizem propriedades, qualidades e aspetos. Neste tipo de texto, abundam os adjetivos qualificativos, bem como os advérbios com valor locativo.

O Dicionário Terminológico assume que nos **textos expositivos** se pretende a análise ou síntese de ideias, conceitos ou teorias. São textos que se apresentam maioritariamente no tempo presente, utilizando preferencialmente os verbos ser e ter.

Com a função de persuadir, refutar, comprovar, debater uma causa, são referidos os **textos argumentativos**. Nestes textos abundam os marcadores e conetores discursivos que têm a função de articularem rigorosamente as diferentes partes do texto, predominando o tempo presente.

Quanto aos **textos instrucionais ou diretivos**, estes têm por objetivo ensinar a fazer algo e, por isso, apresentam e descrevem uma sucessão de operações, utilizando os verbos fundamentalmente no imperativo, com a finalidade de levar o alocutário a realizar com êxito determinada ação.

Com a função de informar sobre o futuro, aparecem os **textos preditivos**. Como não poderia deixar de ser, apresentam uma estrutura verbal predominantemente no futuro, uma vez que pretendem antecipar ou prever eventos que poderão ocorrer.

Por fim, os **textos literários** aparecem caracterizados como construídos com base numa pragmática muito própria, fazendo uso de representações de mundos imaginários, utilizando a linguagem verbal com recursos estéticos, retóricos e lúdicos.

O Dicionário Terminológico faz, ainda, referência às sequências prototípicas apresentadas por Adam (1992), considerando que os textos podem ser classificados segundo a sequência dominante que apresentam.

Ficam, assim, claras as opções que tomámos, baseando a organização dos textos nas teorias de Adam, que serviram também de base à elaboração do Dicionário Terminológico. Desta forma, considerámos que os textos se deveriam classificar quanto à sequência dominante que apresentam. Esta revelou ser uma tarefa deveras difícil, uma vez que, como refere Adam (1992), algumas sequências encontram-se “encaixadas” noutras, tornando difícil a sua delimitação.

## **Objeto de análise**

Segundo Maingueneau, «a maneira pela qual o texto é produzido e pela qual é consumido estão ligadas» (2005a: 140), ou seja, os textos são produzidos tendo em vista determinado público, sendo que «a própria rede institucional desenha uma rede de difusão, as características de um público, indissociáveis do estatuto semântico que o discurso se atribui (...). O “modo de difusão” vai de mãos dadas com o *modo de consumo* do discurso, isto é, com o que se “faz” dos textos, como eles são lidos, manipulados...» (*idem*: 141).

Neste sentido, os textos presentes nos manuais escolares são produto de uma dupla intencionalidade (excetuando os textos inéditos, escritos propositadamente para determinado manual), a do seu autor original e a do autor do manual. Se numa primeira instância, o texto foi produzido com determinada intencionalidade comunicativa e visando determinado público; numa segunda instância, o texto (ou parte desse primitivo texto) foi escolhido com uma intencionalidade comunicativa que pode (e é, muitas vezes) divergente da inicial, assim como o público-alvo pode ser diferente, como é o caso, por exemplo, de excertos de textos de obras concebidas para adultos e que são utilizados nos manuais escolares para serem estudados por crianças. Concordamos, pois,

com Maingueneau quando afirma que «para nós, mesmo quando se republicam textos, mesmo quando se produzem novos textos que parecem resultar da mesma competência discursiva, não se poderia falar dos mesmos discursos» (*idem*: 188). É, pois, atendendo a estes pressupostos que entendemos os textos presentes nos manuais, ainda que possam ser excertos de textos mais extensos, como sendo sujeitos a processos de retextualização e recontextualização, transformando-se, assim, em novos textos (Castro, 2007), enformados por esse dupla intenção comunicativa.

Não podemos esquecer que o manual escolar ocupa um lugar central (Choppin, 1992) no processo de ensino e aprendizagem e que é reprodutor do conhecimento entendido como socialmente válido, ao mesmo que funciona como aparelho de controlo social (Apple, 2002). Assim sendo, o manual escolar é visto por alunos, pais e (muitos) professores, como o detentor do saber considerado socialmente válido, podendo, até, ser visto como detentor da verdade absoluta por parte, principalmente, dos alunos. E, se o manual escolar ocupa uma tão importante posição na nossa sociedade, ainda mais relevante se torna o manual de Português, uma vez que é através dele que o aluno vai contactar mais de perto com o modo escrito da sua língua materna, aprendendo a manipular os mecanismos linguísticos que lhe permitem utilizar a língua para transmitir informações, mas, mais importante que isso, para exercer influência e poder sobre os outros. É na aula de Português que os alunos aprendem a manipular os mecanismos linguísticos que lhes permitirão ser leitores e escritores fluentes e competentes, contribuindo esta competência para alcançar sucesso na sua vida social e profissional.

Desta forma, esta disciplina é de uma importância crucial no percurso académico dos alunos, não sendo por acaso que o próprio poder político lhe atribui uma elevada carga horária. A escola reconhece a importância que esta disciplina tem na base da construção de todo o conhecimento e, dessa forma, a sociedade também. Como lembra Maingueneau, «é preciso (...) não perder de vista que o termo “escola” não é unívoco. Ele remete a um só tempo a uma instituição, a práticas, a lugares... à escola que se legitima ao enunciar – é tudo isto ao mesmo tempo» (1997: 63). Assim sendo, os manuais escolares de Português são enformados por um enquadramento social que os reveste de enorme importância e os torna veículos por excelência de transmissão de valores, de ideologias e de modos de ser e estar na vida e na sociedade. Esta transmissão de conhecimento e de valores é particularmente expressa, de forma mais ou menos explícita, nos textos que servem e tornam possível a finalidade comunicativa com que são escolhidos, criados ou recriados.

É, pois, neste contexto que entendemos os textos presentes nos manuais escolares de Português como veículos importantes na transmissão e na construção de cenários prototípicos capazes de criar imagens da infância na sociedade, influenciando as formas de pensar e agir dos potenciais utilizadores (as crianças, em primeira instância; os pais e professores, em segunda instância).

Tomámos por objeto de análise os textos dos manuais escolares de Português do 4.º ano de escolaridade por três razões fundamentais: 1) por ser este o último ano da primeira etapa do Ensino Básico em Portugal (1.º ciclo), 2) por serem estes os textos mais extensos neste grau de ensino, 3) por os mesmos serem objeto de estudo também na nossa prática profissional diária. Desta forma, pretendemos aprofundar os conhecimentos científicos existentes sobre o objeto em questão.

Desejando ter uma amostra significativa do real uso dos manuais escolares nas escolas portuguesas, envidámos esforços junto das editoras e do poder central no sentido de recolher informação sobre os manuais mais utilizados nas escolas do 1.º ciclo. Com base nas informações facultadas pela Direção-Geral da Educação, seleccionámos os três manuais de Português mais utilizados no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por acreditarmos que os mesmos, cobrindo um total de 54,35% dos alunos matriculados no 4.º ano de escolaridade no ano letivo 2010/2011, podem ser considerados como amostra representativa da totalidade dos manuais utilizados. Os mesmos manuais permaneceram em utilização até ao final do ano letivo 2012/2013, findo o qual as escolas escolheram novos manuais para o ano de escolaridade seguinte. Assim, dos catorze manuais existentes no mercado, seleccionámos os seguintes:

- PEREIRA, C. *et al* (2006): *Pasta Mágica – Língua Portuguesa 4.º ano*. Porto: Areal Editores (doravante *Pasta Mágica*) – (31,17%)
- ROCHA, A.; LAGO, C. e LINHARES, M. (2006): *Amiguinhos – Língua Portuguesa 4.º ano*. Lisboa: Texto Editores (doravante *Amiguinhos*) – (11,91%)
- MARQUES, M. J.; SANTOS, M. A. e GONÇALVES, A. (2006): *Giroflé – Língua Portuguesa 4.º ano*. Lisboa: Santillana-Constância (doravante *Giroflé*) – (11,27%)

Depois de apresentados os manuais selecionados na sua generalidade, passaremos a expor, de forma muito sumária, a organização de cada manual selecionado.

O manual *Pasta Mágica* está estruturado em cinco secções principais: «Plano trimestral de actividade pedagógica», «Textos», «Vou ler sobre...», «Gramática» e «Formação Cívica». A primeira secção destina-se a planificar o trabalho dos alunos ao longo de cada um dos trimestres escolares, bem como serve de orientação para o professor. Na secção «Textos» encontramos a maioria dos textos presentes no manual, bem como as actividades de compreensão leitora propostas aos alunos sobre o material lido e as actividades de escrita de texto. Quanto à rubrica «Vou ler sobre...», esta inclui textos inéditos de Alexandre Honrado, que estabelecem uma relação direta com os conteúdos programáticos da área de Estudo do Meio. Na secção «Gramática» encontra-se a apresentação de conteúdos gramaticais, bem como propostas de exercícios sobre os mesmos. Por fim, na área destinada à «Formação Cívica», abordam-se temas relacionados com a Educação para a cidadania. Foram considerados todos os textos presentes nas últimas quatro secções atrás referidas, ficando excluídos todos os que não construam, mostrem ou convoquem, de forma mais ou menos explícita, imagens de crianças ou da infância. Desta forma, foram selecionados para o nosso *corpus* de análise 41 textos do manual *Pasta Mágica*.

O manual *Amiguinhos* está estruturado em 11 secções e podemos encontrar textos em cinco delas: «Dentro do texto», «Relacionar textos», «Sou cidadão», «Produção de texto» e «Será que já sei?». Para além disso, o manual apresenta a programação do trabalho destinado a todo o ano letivo, servindo de orientação a alunos e professores. Utilizando o critério já mencionado, seleccionámos para o nosso *corpus* de análise 31 textos do manual *Amiguinhos*.

Quanto ao manual *Giroflé*, este está dividido em sete secções distintas: «Índice de conteúdos», «Avaliação de diagnóstico», «Abertura da unidade», «Texto e actividades», «Projetos vários», «Avaliação trimestral» e «Aprende e aplica». A primeira secção destina-se a apresentar a alunos e professores os textos e os conteúdos a trabalhar ao longo do ano letivo. Podemos encontrar textos destinados às crianças-leitoras em todas as restantes rubricas, exceto em «Aprende e aplica», destinada a exercícios de gramática. Com base no critério já anteriormente referido, foram selecionados para o nosso *corpus* de análise 38 textos do manual *Giroflé*.

Desta forma, depois de uma primeira análise aos textos presentes nos três manuais selecionados, o nosso *corpus* de análise é constituído por 110 textos na sua totalidade.





## **PARTE III**

# **AS IMAGENS PROTOTÍPICAS DA INFÂNCIA NOS TEXTOS DOS MANUAIS ESCOLARES**



## 1. TEXTOS SELECIONADOS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Depois de analisados todos os textos presentes nos três manuais escolares que fazem parte do nosso *corpus*, procedemos à seleção daqueles que serviriam de suporte à presente investigação. Como anteriormente referido (ver capítulo da metodologia), utilizámos como critério de seleção a construção linguística de imagens de crianças ou da infância nos textos.

Seguidamente, apresentaremos os textos selecionados, organizados por manual escolar. Por serem demasiado longos, os quadros completos, referentes a cada manual, encontram-se organizados em anexo (ver anexos I, II, e III). A indicação do número de página refere-se à localização do texto em cada manual. O título dos textos apresentados é o atribuído por cada manual. Quanto aos tipos de texto, os mesmos apresentam-se classificados segundo as tipologias textuais elencadas pelo Dicionário Terminológico.

Os dados apresentados abaixo são relativos a cada um dos manuais escolares.

**Total de textos pertencentes ao manual *Pasta Mágica* – 61**

**Total de textos selecionados para o *corpus* – 41**

**Total de textos narrativos – 19**

**Total de textos instrucionais – 11**

**Total de textos descritivos – 7**

**Total de textos literários – 4**

**Total de textos expositivos – 0**

**Total de textos pertencentes ao manual *Amiguinhos* – 76**

**Total de textos selecionados para o *corpus* – 31**

**Total de textos narrativos – 10**

**Total de textos instrucionais – 3**

**Total de textos descritivos – 9**

**Total de textos literários – 2**

**Total de textos expositivos – 7**

**Total de textos pertencentes ao manual *Giroflé* – 65**

**Total de textos selecionados para o *corpus* – 38**

**Total de textos narrativos – 16**

**Total de textos instrucionais – 1**

**Total de textos descritivos – 13**

**Total de textos literários – 6**

**Total de textos expositivos – 2**

Como se pode verificar pelos dados acima apresentados, o *corpus* da presente análise é constituído por um total de 110 textos, distribuídos da seguinte forma pelos três manuais escolares já mencionados: 41 textos pertencentes ao manual *Pasta Mágica*, 31 textos referentes ao manual *Amiguinhos* e 38 textos relativos ao manual *Giroflé*.

Numa primeira análise, verificamos ser o manual *Pasta Mágica* aquele que, em termos absolutos, mais textos possui com representações de crianças ou da infância (41 textos). Em contrapartida, o manual que, em termos absolutos, menos textos apresenta, onde podemos encontrar essas mesmas representações, é o *Amiguinhos* (31 textos).

No entanto, para percebermos se as imagens da infância projetadas pelos manuais são muito ou pouco representativas no trabalho quotidiano dos alunos, precisamos de olhar para os mesmos dados, mas em termos relativos. Considerando a totalidade de textos de cada manual, verificamos, então, que o manual *Pasta Mágica* continua a liderar o valor correspondente aos textos que apresenta com imagens da infância (67,21%), continuando o *Amiguinhos* a ser o manual que menos textos com estas características apresenta (40,78%). O manual *Giroflé* fica numa situação intermédia, apresentando 58,46% de textos onde se encontram imagens da infância.

Torna-se, ainda, pertinente referir que, sendo o manual *Pasta Mágica* utilizado por uma percentagem bastante significativa (31,17%) dos alunos do 4.º ano de escolaridade, pais e professores, as representações de crianças e da infância que se apresentam e constroem através destes textos poderão influenciar todos esses utilizadores, com principal incidência no grupo dos alunos, uma vez que são as crianças os utilizadores de manuais escolares que menos sentido crítico apresentam, sendo, por isso mesmo, mais facilmente influenciadas. Os dois restantes manuais juntos perfazem uma percentagem de 23,18% de utilização, o que, apesar de bastante inferior à anterior, não deixa de ser uma proporção significativa também, ainda mais se tivermos em conta que o conjunto dos três manuais abrange a maioria dos utilizadores – alunos, pais e professores – de Portugal, num total de 54,35%.

Se olharmos, agora, para o conjunto dos textos contidos nos três manuais, verificamos que os mesmos são 202, no total, tendo sido selecionados 110 deles para o nosso *corpus*. Estes dados mostram que 54,45% dos textos destes manuais constroem e veiculam imagens de crianças ou da infância. Assim sendo, consideramos ser esta uma percentagem significativa, pois indica que mais de metade dos textos constroem e transmitem estas imagens, colocando as crianças (e não só) sob a influência das mesmas.

Já anteriormente mencionámos a problemática em torno dos géneros de discurso e da prototipicidade das sequências textuais (ver Parte II). Fundamentámos a categorização realizada em torno das tipologias textuais sobretudo em dois suportes teóricos: nos tipos de texto descritos por Adam (1992) e nas tipologias textuais descritas pelo Dicionário Terminológico, que constitui o documento oficial a ser usado pelos professores dos ensinos básico e secundário, através de um suporte eletrónico disponibilizado pela tutela da educação em Portugal. O Dicionário Terminológico faz, ainda, referência às sequências prototípicas apresentadas por Adam (1992), considerando que os textos podem ser classificados segundo a sequência dominante que apresentam.

Ficam, assim, claras as opções que tomámos, analisando a organização dos textos baseados nas teorias de Adam e na classificação utilizada pelo Dicionário Terminológico. Classificámos, portanto, os textos quanto à sequência dominante que apresentam. De acordo com esta ideia, considerámos, por exemplo, que um texto é narrativo se na sua tessitura predominam as sequências narrativas. Ora, esta revelou ser uma tarefa deveras difícil, uma vez que, como refere Adam (1992), algumas sequências encontram-se “encaixadas” noutras, tornando difícil a sua delimitação.

Não obstante esta dificuldade, depois de analisados todos os textos, quanto às sequências que lhes dão forma, agrupámo-los em cinco tipos de texto: narrativos, descritivos, instrucionais, literários e expositivos. Estes tipos de texto encontram-se representados da seguinte forma:

- textos narrativos – 45 textos,
- textos descritivos – 29 textos,
- textos instrucionais – 15 textos,
- textos literários – 12 textos,
- textos expositivos – 9 textos.

Numa análise realizada por manual, verificamos (ver dados acima) que no manual *Pasta Mágica* predominam os textos narrativos e instrucionais, enquanto nos manuais *Amiguinhos* e *Giroflé* predominam os textos narrativos e descritivos. Os textos narrativos, no geral, são predominantes, seguidos dos descritivos. Os textos instrucionais aparecem em terceiro lugar e só depois encontramos os literários e os expositivos.

Através da análise destes textos, verifica-se que as diversas tipologias não se encontram de igual forma representadas nos manuais escolares, valorizando-se os textos narrativos em primeiro lugar e os descritivos, logo a seguir. As restantes tipologias encontram-se significativamente menos representadas, sendo que algumas delas apenas possuem uma ínfima representação ou nem sequer encontram representação nos manuais escolares<sup>33</sup>.

### 1.1. Textos narrativos

Na verdade, os textos narrativos predominam em todos os manuais analisados. Este facto é facilmente explicado por serem maioritariamente excertos recortados de contos infantis, como, aliás, tradicionalmente tem vindo a acontecer na conceção dos manuais escolares. No entanto, estes textos apresentam-se, muitas vezes, como narrativas incompletas<sup>34</sup>, pois falta-lhes uma ou mais fases dessa estrutura. Em alguns casos, pede-se ao aluno que complete a história. Em muitos outros, a narrativa permanece incompleta, não se propondo nenhum trabalho no sentido de colmatar a lacuna.

Se olharmos para o tipo de enunciador presente nos textos narrativos deste *corpus*, verificamos que existe uma predominância do enunciador externo do tipo omnisciente. São 31 os textos narrativos que apresentam este tipo de enunciador. Trata-se de uma voz profundamente conhecedora daquilo que narra, como atestam os exemplos a seguir apresentados:

«João debruçou-se na portinhola, cheio de interesse. Não se lembra de ter visto coisa alguma semelhante ao espectáculo oferecido pelo seu amigo Manuel, lançado em corrida, a devorar terreno com toda a velocidade das

---

<sup>33</sup> Este facto é verificável, não só nos textos pertencentes ao nosso *corpus*, mas também nos textos que dele ficaram excluídos.

<sup>34</sup> Cf. Castro (2007).

ágeis pernas, os punhos cerrados, a cabeça direita, o rosto contraído...» (T48, manual *Amiguinhos*, p. 26);

«Outros cadernos que com ele viviam dentro da pasta azul do João tinham inveja dele e era só por inveja que lhe chamavam Caderno Sabichão. Mas ele não se importava e estava sempre pronto a mostrar que sabia as lições na ponta da língua, mesmo as mais difíceis de aprender.» (T76, manual *Giroflé*, p. 20).

Apesar de ser o enunciador onisciente aquele que predomina, também encontramos alguns casos em que o enunciador é marcadamente interno ao texto narrativo, num total de 14 ocorrências. Destes, 10 textos apresentam um narrador autodiegético e 4 apresentam um narrador homodiegético. Estes textos são sempre narrados na primeira pessoa e, quase sempre, pela voz de uma criança; sendo esta uma dupla estratégia de aproximação à criança-leitora, como já antes se referiu. São exemplos desses casos os seguintes textos:

«A mãe encheu a minha chávena e a dela e levou-as lá para dentro, para a mesa do pequeno-almoço.» (T7, manual *Pasta Mágica*, p. 26);

«Naquela tarde o meu avô levou-me à praia da Galé» (T57, manual *Amiguinhos*, p. 78);

Como se pode verificar, são narrativas que giram em volta de universos infantis, sendo que os recursos à primeira pessoa e à voz enunciativa da criança constituem marcas linguísticas da presença deste tipo de enunciador. No entanto, os universos infantis não são visíveis apenas em textos em que encontramos este tipo de enunciador. Eles atravessam todos os textos narrativos, com ligeira predominância verificada em cenários interiores, em relação aos exteriores. Pertencentes ao grupo das narrativas que apresentam cenários exteriores, encontramos textos onde aparecem referências a floresta ou ao céu; embora se destaquem quadros de rua e praia. Estes podem ser construídos de forma explícita na materialidade linguística dos textos, como nos seguintes exemplos:

«Apenas uma jovem menina vagueava pelas ruas desertas» (T18, manual *Pasta Mágica*, p. 72);

«Fomos de carro até à costa e depois descemos a pé a arriba. Passámos as dunas e fomos estender as toalhas à sombra da falésia.» (T57, manual *Amiguinhos*, p. 78);

«Um velho, um rapaz e um burro na estrada / em fila indiana os três caminhavam.» (T80, manual *Giroflé*, p. 40).

Mas também encontramos textos cuja materialidade linguística não permite ao leitor a visualização dos cenários de forma explícita. É a seleção lexical realizada no texto que configura e suporta a criação de imagens mentais sobre estes espaços, através de processos de inferência, alicerçados nos conhecimentos que o alocutário tem do mundo e de outros textos (J. Fonseca, 1992b (1987); Maingueneau, 1997, 2005a; Ramos, 2002). Nestes casos, a alusão aos cenários que suportam a narrativa é realizada de forma implícita, subtil, mas eficaz:

«Um grupo de crianças está a jogar à bola quando, de repente, se dá um eclipse do sol» (T27, manual *Pasta Mágica*, p. 110);

«Deitados em cima das toalhas, esperavam que o sol os enxugasse.» (T31, manual *Pasta Mágica*, p. 124);

«Fomos todos tirar fotografias. Umas a bordo do «Gavião», vestidos à pirata. Outras na ilha Tartaruga, depois do banho, e num dia em que a maré não estava cheia» (T32, manual *Pasta Mágica*, p. 130);

«Não me recordo do seu nome, mas sei que era meu amigo porque um dia, quando brincávamos (e éramos muito crianças) só ele soube apanhar e oferecer-me uma flor» (T110, manual *Giroflé*, p. 166);

No exemplo do texto 27, as expressões “jogar à bola” e “eclipse do sol” permitem ao leitor inferir que a diegese decorre em espaço exterior, uma vez que os seus conhecimentos do mundo lhe possibilitam saber que se joga a bola no exterior, onde também se pode observar um eclipse do sol. Da mesma forma, no texto 31, o *frame* praia é construído porque o leitor sabe que só é provável que alguém se deite numa toalha para esperar secar-se com o calor do sol se isso acontecer em local exterior (praia, piscina,...). No texto 32 vocabulário como “a bordo”, “ilha” e “maré não estava cheia” constitui reportório interpretativo que permite inferir que as personagens se encontram no exterior, provavelmente numa praia, onde as marés são cíclicas. Por fim, quando na materialidade linguística descobrimos algo como “apanhar e oferecer-me uma flor”, logo se percebe que estas ações se devem ter desenrolado em espaço exterior, talvez perto de algum jardim. Em todos estes exemplos, a seleção de vocabulário configura cenários de exterior, possibilitando a criação de *frames* de acontecimentos que decorrem nesse tipo de ambiente.

Contudo, não pode afirmar-se que cada texto apresenta um, e apenas um, cenário. Muito pelo contrário, encontramos vários textos em que coexistem diferentes cenários, normalmente coincidentes com os vários momentos temporais da narrativa:



«No dia de consoada o céu fica ainda mais cinzento com o fumo que foge das chaminés.

A meio da tarde, quando toda a aldeia cheirava a canela e a açúcar queimado, as crianças juntam-se no largo da igreja. E esperam, impacientes.

Finalmente, aparece o sacristão com um grande cesto vazio (...).

Quando o cesto fica a **transbordar**, levam-no para dentro da igreja (...).

Muito bem aconchegado, de olhos abertos e sempre a rir, deitado na cama da Sara» (T88, manual *Giroflé*, p. 72).

O segmento textual apresentado permite ao leitor, não só situar-se no mês de dezembro, inverno, véspera do dia de Natal; mas também perceber que não há sol e que as pessoas se encontram em casa, a cozinhar a ceia de consoada que, normalmente, ocupa várias horas do dia e parte da noite. A frase inicial configura, portanto, o estereótipo do tempo natalício. Marcadores temporais como “a meio da tarde” e “finalmente” marcam a progressão temporal.

Repare-se que a marcação temporal também é realizada através da frase “E esperam, impacientes”, que configura uma longa espera (através do verbo e do adjetivo selecionados), capaz de gerar impaciência. No entanto, toda esta agitação é também característica inerente à infância antes de algum acontecimento especial, configurando uma altura da vida dos indivíduos em que tudo é novo e o mundo é um lugar de descoberta constante.

O texto é todo construído por sequências narrativas e descritivas que se encaixam umas nas outras (Adam, 1992; Adam e Lorda, 1999), formando o tecido textual:

«Com as mãos, retiram das pedras compridos torrões de musgo, **tufos** de erva, heras muito verdes. Quando o cesto fica a **transbordar**, levam-no com custo para dentro da igreja.

Depois, na sacristia, pegam numa chave muito velha, muito grande, todo o ano pendurada junto da janela. E abrem a porta do armário antigo. De repente, faz-se um grande silêncio.

Com muito cuidado, retiram as velhas figuras de barro e levam-nas para junto do altar-mor.

Pacientemente, montam as ripas, pregam-nas. Colocam caixotes e pedregulhos. E cobrem tudo com musgo, hera e ervas.

E eis que tudo se transforma: lá está ela, a gruta de Belém. E os montes, os penedos, os caminhos, as linhas de água...

Vagarosos, aparecem os pastores e os rebanhos.

Uma vaca com um chifre partido e um burrico sem uma orelha metem-se dentro da gruta. E ficam muito quietos a **bafejar** à beira da manjedeira, forrada com palha centeia.

Cansados, chegam José, depois Maria.

Finalmente, gorducho e sem roupa, Jesus deita-se sobre a manjedeira. E, indiferente ao frio, não pára de rir.

Os miúdos ficam um **ror** de tempo a olhar para ele, assim tão mal agasalhado!» (T88, manual *Giroflé*, p. 72).

As sequências narrativas são introduzidas pelos marcadores temporais que marcam a progressão do texto: “quando”, “depois”, “de repente”, “finalmente” e “um ror de tempo”. Estes marcadores permitem ao leitor acompanhar o desenrolar dos acontecimentos, situando-os num tempo que corre devagar. Neste texto, apesar de apenas se narrar os acontecimentos de um dia, tudo parece demorar imenso tempo a acontecer, fruto da criação de *frames* que evocam sentimentos gerados em momentos que são desfrutados com prazer e com a ingenuidade e simplicidade características da infância. Repare-se que este passar vagaroso e lânguido do tempo é potenciado pela organização gráfica do texto – muitos parágrafos, que segmentam e criam pausas que condicionam a leitura –, mas também pela seleção de advérbios como “pacientemente” ou pela organização frásica – “Cansados, chegam José, depois Maria.” – que também configuram um tempo que passa devagar, sem pressas. Se, pelo contrário, o enunciador seleccionasse o advérbio “impacientemente” e a frase “Cansados, chegam José e Maria.”, a progressão textual realizar-se-ia de forma a vivenciar um tempo muito mais curto na narrativa.

Por fim, a consolidar esta ideia, encontramos a expressão “um ror de tempo”, característica de uma variante própria de algumas aldeias do interior do país e que marca precisamente uma passagem lenta e demorada de uma porção de tempo. Estas marcas de variação diatópica são também visíveis em expressões como “manjedeira” e “palha centeia” e contribuem para localizar a narrativa num espaço físico rural. Esta ideia é potenciada pela referência à participação das crianças na vida da comunidade, nomeadamente, na ajuda que dão ao sacristão, também ele figura muito mais característica de um ambiente restrito de aldeia do que de um ambiente citadino mais alargado; assim como pela seleção lexical que dá ao leitor a perceção de algo que se repete ano após ano, num cumprimento de tradições estimadas e valorizadas, onde o passar do tempo fica inscrito nos objetos: “chave muito velha, muito grande, todo o ano pendurada junto da janela”, “armário antigo”, “velhas figuras de barro”, “vaca com um chifre partido” e “burrinho sem uma orelha”. Para criar suspense na narrativa, dando-lhe um carácter cénico, o enunciador socorre-se de expressões que evoquem um *frame* de

surpresa e quase susto, como em “De repente, faz-se um grande silêncio” ou em “E eis que tudo se transforma”.

Quanto às sequências descritivas, estas são introduzidas por expressões que especificam algo ou alguma atitude – “com as mãos”, “com muito cuidado” – e comportam inúmeros adjetivos que caracterizam o que se descreve – “compridas”, “muito verdes”, “velhas”, “partido”, etc. São as sequências descritivas que permitem que se realize na mente do leitor o desenho do(s) cenário(s) em que decorre a diegese, sendo, portanto, responsáveis por todo o enquadramento da narrativa e indispensáveis à organização textual. É neste contexto que, com Adam (1992), defendemos que dificilmente se encontram textos configurados por um só tipo de sequência. A tessitura textual é um emaranhado (devidamente organizado, como vimos) de sequências, onde nem sempre é fácil distinguir fronteiras, mas onde são sempre bem visíveis marcas discursivas (inscritas na seleção lexical) que conduzem a leitura, potenciam e configuram a (re)criação de sentidos.

Quanto aos cenários interiores, há alguma referência a espaços coletivos e públicos, como estabelecimentos comerciais ou aeroporto ou escola, mas os mais frequentes são, sem dúvida, os que evocam *frames* de espaços da casa (incluindo-se, aqui, os castelos como casa da família real):

«Baixei-me para o apanhar e bati com a cabeça na esquina do frigorífico mas não doeu quase nada!» (T7, manual *Pasta Mágica*, p. 26);

«Passei a noite acordado por causa da rapariga ruiva da minha escola.» (T96, manual *Giroflé*, p. 104).

Dos 45 textos narrativos, 20 são textos completos, sendo que oito deles foram escritos para estes manuais e, por isso, são textos inéditos. Os restantes são excertos de narrativas mais longas, quase sempre recortados de contos infantis ou juvenis. É interessante verificar a que parte da narrativa pertencem, mas nem sempre é possível encontrar os textos originais, algumas vezes por falta de referenciação bibliográfica completa. Deste conjunto de textos, não nos foi possível encontrar sete dos textos originais (um do manual *Amiguinhos* e seis do manual *Giroflé*). No entanto, confrontámos os restantes com as obras integrais para tentar perceber a que partes da narrativa pertencem os excertos. Assim, verificámos que dez textos foram recortados do início da narrativa, seis foram retirados da intriga e apenas dois excertos pertencem ao final do texto original. É fácil perceber a razão por que tão poucos excertos são recortados do final dos textos originais: é que esta opção causa problemas de coesão,

coerência e compreensão leitora, uma vez que faltam partes importantes para que seja possível uma compreensão integral do conto. O mesmo acontece, muitas vezes, com os excertos recortados do meio das narrativas, nem sempre sendo assegurada a continuidade textual, provocando problemas de coerência<sup>35</sup>. É o caso, por exemplo, da ocorrência de expressões com valor anafórico que não têm explicação no excerto e que provocam estranheza no leitor, dificultando, enviesando, ou mesmo impedindo, a compreensão leitora. É o caso, por exemplo, do texto 34, que se inicia com discurso direto, sem qualquer tipo de introdução que situe a narrativa e apresente as personagens:

«- Bom-dia disse a Menina. – O que é que me trouxeste hoje?» (T34, manual *Pasta Mágica*, p. 140).

O artigo definido que precede o nome próprio marca habitualmente um referente já conhecido do leitor, indicando, portanto, uma relação anafórica que não se concretiza no texto. Neste caso, não se tratando de um referente genérico, e não podendo funcionar como anafórico, o artigo assume um valor catafórico, o que não deixa de constituir uma forma de criar tensão – potenciadora da atração, se o leitor se sentir compelido a continuar a leitura para resolver o vazio de informação; ou desfavorável à leitura, se constituir um problema que o leitor não consiga resolver. Neste caso, a segunda hipótese é a mais provável, uma vez que o leitor nunca encontrará informação para resolver esta lacuna deixada pelo excerto. Este é um espaço em branco (Eco, 1986), sem hipótese de ser preenchido, a não ser pela leitura da obra integral.

O mesmo acontece com a introdução da segunda personagem, logo na linha seguinte:

«O rapaz pegou na Menina do Mar» (T34, manual *Pasta Mágica*, p. 140).

Neste excerto, o rapaz assume o estatuto de personagem principal, ao mostrar domínio sobre os temas e sobre a situação, mas nem nome próprio tem; enquanto a outra personagem assume um papel de menor relevo na narrativa, tendo, no entanto, um nome próprio que é estranho ao leitor, variando entre «Menina» e «Menina do Mar». A estranheza causada no leitor pela não concretização das relações anafóricas referidas é agravada pelo advérbio de tempo *hoje*, que estabelece uma relação cronológica e faz pressupor que este não é um primeiro encontro, nem a primeira vez que o rapaz traz alguma coisa para mostrar à menina. Na verdade, no texto-origem, as personagens são

---

<sup>35</sup> Cf. Castro, 2007.

convenientemente apresentadas e os encontros entre ambas sucedem-se, assim como os presentes que o rapaz leva para esses encontros para dar a conhecer o mundo à sua nova amiga. Mas as relações anafóricas são, ainda, uma vez mais, quebradas quando a menina pergunta ao rapaz:

«Então o fogo é pior do que a Raia?» (*idem*).

O nome próprio volta a reenviar o leitor para conhecimentos que se pressupõem partilhados entre locutor e alocutário, mas que não se concretizam no excerto. No entanto, no texto-origem esta raia não é um peixe qualquer, mas antes “a dona dos mares”, um peixe enorme e assustador que mete medo à menina e a todos os peixes. A raia é o ser mais assustador que a menina conhece e só na posse desta informação o leitor poderia compreender a pergunta que o excerto apresenta.

Também no texto 37 encontramos um conector que remete o leitor para segmentos textuais não presentes no manual:

«Mas, o regedor chamava o pai do rapaz e falava com ele. O rapaz era castigado, mas voltava sempre ao mesmo» (T37, manual *Pasta Mágica*, p. 148).

A estrutura contrastiva inicial torna este segmento de texto incongruente, pois, se o rapaz é apresentado tendo um comportamento atrevido e desafiador, é de esperar (pelo conhecimento do mundo e de outras narrativas que configura o “universo discursivo” (Maingueneau, 2005a)) que o mesmo seja chamado à atenção e punido. É no texto em falta que se descreve a influência que outras personagens têm na educação do rapaz e se apresenta o mesmo, dando-se a conhecer também o seu verdadeiro nome, do qual resulta o diminutivo que, só por si, causará estranheza no leitor quando não explicado, pois remete para o nome de um objeto de uso diário na sala de aula:

«A memória de Giz fazia o espanto das pessoas» (*idem*).

Estes são, apenas, alguns exemplos do que acontece quando os textos dos manuais são recortados do meio de narrativas mais longas, não se acautelando as relações anafóricas, ou mesmo catafóricas, que o excerto mantém com o texto original. O resultado é uma compreensão leitora muito deficitária ou mesmo impossível de realizar.

Como exemplo de excerto recortado do final de uma narrativa temos o texto 14, que narra as emoções vividas por uma criança enquanto desembulha um presente. Toda

a diegese se desenvolve em torno deste momento e, por duas vezes, são referidos dois nomes próprios, sem nunca serem apresentados ao leitor e sem que este possa encontrar informação no texto que possa confirmar alguma inferência que possa fazer socorrendo-se da sua enciclopédia de saberes. Referimo-nos aos seguintes segmentos textuais:

«Era um papel vermelho, muito mais vermelho que a crista do Pintinhas» (T14, manual *Pasta Mágica*, p. 59);

«Vi o que estava dentro da caixa e soltei um grito que espantou a Tareca» (*idem*).

É claro que poderemos contrapor com a ideia de que “Pintinhas”, juntamente com a referência a “crista” levará o leitor a pensar num galináceo e que “Tareca” é um nome comumente atribuído aos felinos. No entanto, não deixa de ser verdade que estas inferências nunca poderão ser confirmadas no excerto, só o sendo possível no texto-origem.

O mesmo acontece em relação a todo o último parágrafo do texto:

«Por muitos anos que viva, nunca hei-de esquecer esse dia de Natal vivido nessa aldeia muito pequena, escondida por uma enorme mancha de altos pinheiros e carvalhos gigantescos. Pedra de Hera era o seu nome» (*idem*).

Neste caso, os demonstrativos também reenviam ao texto-origem, no qual o leitor encontra informação para perceber que toda a narrativa se desenvolve em cenário de tempo de Natal no espaço de uma pequena aldeia do interior de Portugal. É que este excerto é mesmo o final da narrativa original e, antes dele, muito ficou dito para caracterizar esta aldeia, esta criança, bem como o motivo pelo qual este presente era tão especial.

Os excertos retirados do início das narrativas originais não causam (ou dificilmente causam), portanto, problemas deste género. No entanto, apresentam-se à criança-leitora como textos incompletos e nem sempre se sugere que a mesma faça a leitura integral da obra<sup>36</sup>.

Analisaremos, agora, os textos narrativos atendendo aos verbos mais frequentes que apresentam. Uma vez que relatam eventos, nestes textos predominam os verbos de ação:

«Afonso Henriques conquistou muito território» (T4, manual *Pasta Mágica*, p. 16);

«os rapazes jogavam à bola» (T47, manual *Amiguinhos*, p. 16);

---

<sup>36</sup> Cf. Castro 2007.

«O João escrevia nele» (T76, manual *Giroflé*, p. 20);

«em fila indiana os três caminhavam» (T80, manual *Giroflé*, p. 40).

São importantes também neste tipo de texto as expressões adverbiais com valor temporal ou locativo, assim como certas enumerações, que dão ao leitor a percepção da passagem do tempo, bem como localizam no espaço a narrativa. Os localizadores temporais e certos numerais fornecem as coordenadas temporais ou indicações sequenciais que permitem ao leitor situar a narrativa num determinado período de tempo:

«Já lá vão, pois, mais de 800 anos!» (T4, manual *Pasta Mágica*, p. 16);

«Um dia, no intervalo das aulas» (T47, manual *Amiguinhos*, p. 16);

«Depois de vencer a corrida» (T48, manual *Amiguinhos*, p. 26);

«Quando fez anos» (T76, manual *Giroflé*, p. 20);

«Mas ouvem ralar pela quarta vez» (T80, manual *Giroflé*, p. 40).

Quanto aos localizadores espaciais, estes fornecem as coordenadas espaciais que permitem ao leitor situar a narrativa num determinado espaço:

«naquela escola» (T2, manual *Pasta Mágica*, p. 10);

«em Guimarães» (T4, manual *Pasta Mágica*, p. 16);

«João debruçou-se na portinhola» (T48, manual *Amiguinhos*, p. 26);

«viviam dentro da pasta azul do João» (T76, manual *Giroflé*, p. 20);

«Um velho, um rapaz e um burro na estrada» (T80, manual *Giroflé*, p. 40).

Como acabámos de mostrar, os textos narrativos são predominantes nos manuais escolares do 1.º ciclo do ensino básico. Neste tipo de texto, o enunciador apresenta-se habitualmente como externo ao texto e onisciente, demonstrando conhecer os eventos que relata e dominar a diegese e usando a terceira pessoa verbal. No entanto, quando o enunciador adota um posicionamento interno ao texto, apresenta-se sob forma de narrador autodiegético ou homodiegético e recorre ao uso da primeira pessoa para narrar os acontecimentos, utilizando, quase sempre, a voz de uma criança, estratégia de aproximação ao universo infantil. Esta é uma manobra potenciadora da adesão inicial (atração do leitor virtual para a leitura do texto) e de manutenção do interesse pela

leitura: o narrador identifica-se com a criança e isso potencia a sua identificação com ele; os universos de ambos (espaços, ações, sentimentos, experiências, crenças, valores...) são aproximados, permitindo à criança dar um sentido ao que lê pela incorporação da nova informação (colhida no texto) no seu universo de referências, nas suas experiências e saberes concretos.

Os universos infantis verificam-se, não só nos acontecimentos, mas também nos espaços em que decorrem as ações, predominando os espaços interiores em relação aos exteriores, embora com pequena diferença.

Para além das marcas linguísticas já referidas, encontramos, como é, aliás, recorrente em textos deste tipo, uma predominância na escolha de verbos de ação sobre os restantes verbos, estratégia que permite ao leitor seguir o decurso dos acontecimentos narrados e visualizar mentalmente os acontecimentos, como se de um filme se tratasse. A par deste tipo de verbos, surgem, como marcas igualmente importantes, os marcadores temporais e espaciais que permitem localizar a narrativa no tempo e no espaço e facilitam a criação das imagens mentais já referidas.

## 1.2. Textos descritivos

Considerando os textos do *corpus* como um todo, verificamos que os descritivos são os que predominam, logo a seguir aos narrativos. Estes textos são, à semelhança dos narrativos, retirados maioritariamente de contos. No entanto, ao contrário do que acontece com os anteriores, o recorte realizado pelos autores dos manuais efetuou-se essencialmente em torno de seqüências descritivas. São textos que, não raras vezes, se iniciam com a fórmula *Era uma vez...*, sem, contudo, virem a revelar-se verdadeiras narrativas, defraudando, assim, as expectativas dos leitores:

«Era uma vez uma casa branca...» (T1, manual *Pasta Mágica*, p. 8);

«Era uma vez / um capitão...» (T54, manual *Amiguinhos*, p. 48);

«Era uma vez uma cigarinha...» (T84, manual *Giroflé*, p. 54).

Quanto ao tipo de enunciador encontrado nestes textos, predomina o onisciente, mostrando conhecer muito bem aquilo que enuncia, mas mantendo-se externo ao texto. São 21 (T1, T3, T6, T8, T19, T26, T28, T53, T54, T64, T67, T69, T74, T77, T78, T79, T82, T84, T87, T101, T103) os textos descritivos que apresentam este tipo de enunciador, dos quais apresentamos alguns exemplos:



«Nessa casa morava um rapazinho que passava os dias a brincar na praia.» (T1, manual *Pasta Mágica*, p. 8);

«Aqueles rosas brancas eram a coisa mais bonita que ele tinha visto, tirando a cara da sua mãe.» (T53, manual *Amiguinhos*, p. 44).

Destes textos, há um que apresenta, inicialmente, um enunciador que parece interno ao texto,

«Ainda estamos na praia e cheiramos a **maresia**, ou no campo e a nossa cabeça – ou o coração? –, já anda cheia de vontade de voltar à escola, estar com os amigos, ver os livros novos.» (T74, manual *Giroflé*, p. 12),

mas que, no entanto, se revela exterior ao mesmo, logo a seguir:

«Em Setembro Vasco apanhou as últimas conchas, comeu camarinas enormes que tinham guardado no sumo todo o sol de Verão, escondeu-se nos barcos a ouvir o vento e, na ponte, fingiu que era um marinheiro que comandava um navio antigo» (*idem*).

Neste caso, o enunciador assume-se como partilhando uma ideia, um sentimento que, considera, os outros também comungam, incluindo “Vasco”, a personagem do texto, ou mesmo a criança-leitora, que pertence à mesma faixa etária, a correspondente à idade de frequentar a escola. O primeiro parágrafo deste texto promove, assim, uma aproximação entre locutor e alocutário, colocando-os em par de igualdade quanto a determinados sentimentos e desejos. Qualquer criança em idade escolar se revê neste primeiro parágrafo. No entanto, a primeira sequência do texto corresponde também a uma operação de aspetualização, seguida de uma de relação. Ou seja, o enunciador desenha o cenário em que quer enquadrar o texto (os últimos dias de férias na praia), relacionando-o com um novo cenário que esboça logo a seguir (o regresso à escola), construindo uma ponte entre os dois. Esta estratégia manifesta, afinal, a aproximação ao protótipo da sequência descritiva de Adam (1992).

Mas nem todos os textos descritivos apresentam um enunciador omnisciente, pois oito deles (T46, T59, T70, T72, T83, T105, T106, T108) mostram um enunciador interno e participante, como se verifica nos seguintes exemplos:

«Eu sou uma menina do mar. Chamo-me Menina do Mar e não tenho outro nome.» (T59, manual *Amiguinhos*, p. 86);

«Do outro lado do bocado de jornal leio que a “CN do AIC vai ler à AR” não sei o quê, o papel já não dá para mais, mas a notícia devia ser importante porque as letras eram enormes e nesta coisa dos jornais já sei que a importância das notícias se mede pelo tamanho das letras» (T83, manual *Giroflé*, p. 50);

«Até que, um dia, o Verão instalou sobre nós o calor do seu entusiasmo. Com ele vieram as uvas suculentas, os figos provocantes e tanta outra fruta cujo amadurecimento eu acompanhava com a máxima atenção» (T108, manual *Giroflé*, p. 162).

Estes oito textos distribuem-se igualmente pelos manuais *Amiguinhos* e *Giroflé*, não aparecendo nenhum texto com estas características no manual *Pasta Mágica*. Em todos eles o enunciador utiliza a primeira pessoa para descrever o que vê ou testemunha. É interessante verificar que, na maior parte destes casos (cinco textos), o enunciador não é uma personagem qualquer, mas sim uma criança, como nos exemplos:

«Eu sou uma menina do mar (...). Como não tem braços nunca me põe de castigo. É com ele que eu brinco» (T59, manual *Amiguinhos*, p. 86);

«Quando cheguei da escola, a primeira coisa que vi foi o carro e o fumo bom que de lá saía (...). Embrulhou-me as castanhas numa folha de jornal – coisa que aflige muito a minha mãe, que diz que aquilo é uma falta de higiene e que suja as mãos todas, mas que me diverte quando começo a ler tudo o que lá vem e a imaginar o que lá falta» (T83, manual *Giroflé*, p. 50);

«A minha vida alargou-se, / o meu olhar é mais vasto. / Já sei ler, já sei contar, / tenho opiniões a dar, enfrento a vida com gosto.» (T106, manual *Giroflé*, p. 159).

Como já antes referimos, ao enunciar algo através da voz de uma criança, o enunciador aproxima-se mais facilmente do leitor, evocando facilmente os seus mundos e promovendo uma maior adesão às ideias que visa transmitir e fazer aderir. Isto é ainda mais evidente se atendermos ao facto de que estes narradores são, nos cinco textos, autodiegéticos. Sendo a personagem principal do acontecimento, o narrador tem maior protagonismo aos olhos da criança-leitora, conquistando facilmente a sua simpatia.

No conjunto dos 29 textos descritivos, a maioria (20 textos) descreve situações do quotidiano das crianças-personagens. Há nove textos (T46, T70, T72, T78, T79, T82, T87, T101 e T103) onde não é tão evidente a descrição de cenas do quotidiano destas personagens, sendo a descrição de pessoas ou estados de coisas ou acontecimentos pontuais o que o enunciador mais evidencia. No entanto, também nestes textos se faz referência às crianças, motivo pelo qual foram seleccionados para o *corpus* de análise.

Os textos descritivos são, então, maioritariamente, textos que apresentam a descrição dos lugares e dos mundos da criança-personagem: brincadeiras, momentos de

lazer, trabalho, etc. Seguidamente, apresentaremos exemplos de algumas das situações referidas, vividas em três contextos diferentes.

- **Vividas na escola:**

«A verdade é que os alunos mais velhos, contentes por encontrarem de novo os colegas, espalhavam-se em grupos, a conversar animadamente, sem se lembrarem do que estavam ali a fazer.» (T3, manual *Pasta Mágicas*, p. 14);

«Como ficavam a seguir na caderneta dos professores, era um grupinho sempre certo quando se tratava de divisões de trabalho.» (T67, manual *Amiguinhos*, p. 118).

- **Vividas em casa:**

«Tomé ensinava-lhe os nomes das árvores e das flores e Isabel ajudava-o a regar e a arrancar as ervas más. E também com Tomé ela ia aos sítios onde não podia ir só. Pois a porta da estufa, a porta do galinheiro e a porta da adega estavam sempre fechadas à chave.» (T6, manual *Pasta Mágica*, p. 22);

«As portadas das janelas batiam. As madeiras do chão estalavam como madeiras de **mastros**. Parecia que as ondas iam cercar a casa e que o mar ia devorar o mundo.» (T77, manual *Giroflé*, p. 24).

- **Vividas na rua/exterior:**

«Debaixo da água nadava com os olhos abertos e por isso conhecia já quase todo o fundo do rio, desde as pedras mais bonitas até às mais variadas espécies de peixes que desciam pela cascata e atravessavam o lago, continuando pelo rio abaixo em direcção ao mar muito longe dali.» (T19, manual *Pasta Mágica*, p. 78);

«Em Setembro, Vasco apanhou as últimas conchas, comeu camarinhas enormes que tinham guardado no sumo todo o sol de Verão, escondeu-se nos barcos a ouvir o vento e, na ponte, fingiu que era um marinheiro que comandava um navio antigo.» (T74, manual *Giroflé*, p. 12).

Embora em menor número, encontramos textos que descrevem coisas ou estados de coisas que fogem ao banal, por não se verificarem diariamente, podendo ser algo positivo ou negativo.

- **Estados de coisas positivos:**

«Aquelas rosas brancas era a madrinha quem lhas mandava todos os anos na véspera de Natal, com um cartão de Boas Festas, onde estava pintada

uma paisagem coberta de neve, e que trazia sempre escritas palavras meigas (...).» (T53, manual *Amiguinhos*, p. 44);

«É tempo de Páscoa, na aldeia florida. / Já se ouvem os toques dos sinos festeiros. / Na pequena igreja de branco vestida / entre o belo verde dos altos pinheiros.» (T101, manual *Giroflé*, p. 133).

- **Estados de coisas negativos:**

«E o fumo poluidor / envenena todo o ar / mudando tudo de cor / impedindo de respirar» (T72, manual *Amiguinhos*, p. 146);

«As paredes rachavam, os tectos abriam, os sinos de bronze precipitavam-se do alto dos **campanários**, esmagando homens, mulheres, crianças e animais que, prisioneiros do entulho, não conseguiam **dispersar**.» (T82, manual *Giroflé*, p. 48).

Seja qual for a descrição realizada nos textos, encontramos um forte recurso ao uso da adjetivação para caracterizar os objetos descritos:

«Havia pedras de todas as cores e feitios, pequeninas e macias, polidas pelas ondas. E a água do mar era transparente e fria.» (T1, manual *Pasta Mágica*, p. 8);

«Há grutas misteriosas, azuis-escuras, roxas, verdes e há planícies sem fim de areia fina, branca, lisa» (T59, manual *Amiguinhos*, p. 86);

«E o rapazinho saltou da cama, foi à janela e viu uma manhã linda de sol brilhante, céu e mar azul. Estava maré vazia.» (T77, manual *Giroflé*, p. 24).

Esta forte adjetivação é uma estratégia com o potencial de atrair o leitor e de tornar o texto mais apelativo. Para isto contribuem, por exemplo, os diminutivos que aproximam o texto da linguagem infantil; não só através de adjetivos como «pequeninas», mas também de nomes como «rapazinho». Há, ainda, o recurso à enumeração de cores muito variadas que tornam coloridos e alegres os cenários dos textos. Não menos importantes são os adjetivos que enchem o texto de mistério como «misteriosas», ainda mais quando acompanham um referente já de si tão enigmático como «grutas». Por fim, a descrição de uma manhã na praia como a que se descreve no último exemplo – «uma manhã linda de sol brilhante, céu e mar azul» –, faz as delícias de qualquer criança e apela a todos os seus sentidos. Estes exemplos não passam, afinal, de elementos de um reportório interpretativo que permite à criança-leitora a criação de *frames* valorizados e desejados.

É, também, frequente encontrarmos, nestes textos, diversas enumerações como recursos retóricos:

«No Inverno as árvores davam laranjas e tangerinas, na Primavera davam nêspas e cerejas vermelhas, no Verão era a vez das ameixas e dos pêsegos, no fim do Verão e no Outono chegavam os marmelos e a parreira grande, que dava sombra, enchia-se de uvas.» (T8, manual *Pasta Mágica*, p. 30);

«Cospe pastilhas elásticas, / atira papéis ao chão, / põe o rádio alto, alto, / a berrar como um trovão.» (T70, manual *Amiguinhos*, p. 140);

«Em Setembro veio o equinócio. Vieram marés vivas, ventanias, nevoeiros, chuvas, temporais.» (T77, manual *Giroflé*, p. 24).

No primeiro caso, o recurso à enumeração serve o propósito de descrever as várias estações do ano e os frutos que as acompanham. Trata-se de uma forma de apelar aos sentidos do leitor, pois a referência aos frutos faz despertar lembranças de cheiros, texturas, cores e sabores; dir-se-ia que faz “crescer a água na boca”. Nos segundo e terceiro casos, os *frames* que se convocam não são (aparentemente) tão positivos, mas são igualmente fortes e reais. No exemplo do texto 70, apresenta-se uma sequência de “más atitudes”, que a criança-leitora aprendeu serem reprovadas pela sociedade. A imagem da personagem é construída de forma altamente negativa, levando a que o leitor sinta repulsa pelas suas atitudes e se sinta atraído por posturas opostas. A alusão a «berrar», «cospe» e «trovão» reforça o negativismo que envolve este tipo de atitude, impedindo a criança de se sentir atraída pela realização destas ações, promovendo, antes, comportamentos de civismo. Este texto realiza o que J. Fonseca chama de «macro-acto ilocutório de acusação-condenação» (2001a: 56). Assim, quando no final do texto surge o enunciado «quem é que quer ir nadar / com o meu amigo Leitão?» (T70, manual *Amiguinhos*, p. 140), o leitor percebe que esta é uma pergunta retórica, alicerçada no contexto em que ocorrem todas as descrições do texto. Este texto inicia-se com uma quadra de apresentação da personagem principal:

«Quero hoje apresentar-lhes / o meu vizinho Leitão: / parece mesmo um porquinho, / detesta água e sabão» (*idem*).

Logo neste primeiro segmento textual fica traçado o negativismo atribuído às características da personagem e todo o resto do texto segue no mesmo sentido, descrevendo alguém sem o mínimo de civismo e de higiene. Assim sendo, a interrogação com que termina o texto não é entendida pelo leitor como uma “verdadeira” interrogação, mas antes como uma forma de confirmar o que o enunciado permite inferir. Como refere Ramos (1995), ao contrário das perguntas “verdadeiras” – que esperam uma resposta do alocutário que elucide o locutor – as perguntas retóricas

não esperam resposta e invertem a polaridade que lhes está associada: neste caso, o “quem” inverte-se em “ninguém” na frase declarativa correspondente à pergunta retórica, tendo a pergunta fictícia correspondência na declarativa “ninguém quer ir nadar com o meu vizinho Leitão”.

Se as atitudes e ações da personagem são avaliadas como negativas, a criança-leitora terá pouca tendência a imitá-las. Esta é uma forma de modalizar o discurso, enformando-o subtilmente de ideias que o leitor concluirá serem suas, mas que são, afinal, veiculadas pelo texto.

No exemplo do texto 77, também encontramos várias enumerações como recursos retóricos que descrevem situações desagradáveis, que suscitam medo em (quase) todas as crianças: «marés vivas, ventanias, nevoeiros, chuvas, temporais». O efeito é o de construir reportórios que evoquem *frames* conhecidos das crianças-leitoras. No final, estes *frames* promovem a adesão do leitor às ideias do enunciador, mesmo que seja para que aquele se distancie dos comportamentos considerados por este como reprováveis; porque, como lembra Halliday (2001), a consciência do homem pode ser modelada através da linguagem.

Como acabámos de demonstrar, ao analisarmos o conjunto dos textos descritivos verificamos que predomina o enunciador onisciente, que se mantém exterior à diegese, apesar de mostrar pleno conhecimento sobre o que enuncia. No entanto, também encontramos, embora muito menos, alguns casos de enunciador interno ou participante. Nestes casos, o enunciador utiliza a primeira pessoa, quase sempre, a voz de uma criança. Esta é, desde logo, uma estratégia de aproximação à criança-leitora e de partilha dos seus mundos e das suas ideias, aproximando os universos. Sendo uma criança a falar para outra criança, a empatia entre criança-leitora e criança-enunciadora é imediata e a adesão às ideias veiculadas pelo texto muito mais facilitada. Voltaremos a este assunto no capítulo dedicado à voz das crianças (ver Parte III, capítulo 5).

Quanto à descrição propriamente dita, descrevem-se lugares e contextos do universo da criança: vividos na escola, em casa ou na rua/no exterior. Esta é também uma estratégia de aproximação à criança-leitora que facilmente se identifica com os lugares e os contextos que aparecem descritos nos manuais e que fazem parte do seu quotidiano. No entanto, há situações descritas que fogem um pouco a estas que pertencem ao dia a dia da criança, por se verificarem apenas em determinadas ocasiões muito específicas. De entre estes, os mais positivos, apesar de não pertencerem ao dia a dia da criança, são cíclicos. Trata-se sobretudo de festas: aniversário (T53), Natal (T87)

e Páscoa (T101). Estes textos abrem portas à evocação de *frames* que transportam o leitor para cenários de alegria e felicidade. Para além disso, promovem a aquisição de rituais sociais (e, igualmente, das normas e dos valores a eles associados). É nos «mundos discursivos» (Bronckart, 2009) que se constroem as realidades sociais e, portanto, é nos textos/discursos que se espelham as normas e os valores instituídos por determinada sociedade. É neste sentido que cada atividade discursiva funciona como configuração específica da atividade humana (Bronckart, 1985).

Há textos que descrevem algo menos positivo, como comportamentos (T70) ou pessoas (T46). No entanto, quando falamos em situações extremamente negativas, estas quase se encontram ausentes das descrições. Apenas encontramos a descrição de um estado de poluição da natureza, onde (quase) não se pode viver (T72), e de um quadro catastrófico, um terramoto (T82).

No primeiro caso, podemos retomar o que se acima se disse sobre a aquisição de normas e valores instituídos pela sociedade como verdadeiros e válidos, uma vez que também neste texto se descreve a poluição como sendo algo terrível:

«De repente aconteceu / A coisa pior do mundo. / Nosso rio adoeceu / Desde o cimo até ao fundo» (T72, manual Amiguinhos, p. 146).

Repare-se nos processos de modalização do discurso que se sucedem ao longo de todo o texto e que carregam de negatividade a poluição:

«A coisa pior do mundo» (*idem*);  
«Começou a envenenar / As águas até à morte» (*idem*);  
«Pois não podem beber / A espuma amarelada» (*idem*);  
«E os pastores com pesar (...) / Tiveram de procurar / Água boa noutro lado» (*idem*);  
«Choram seu rio velho» (*idem*);  
«Este caso a lamentar» (*idem*);  
«As crianças e os idosos / Não se podem refrescar» (*idem*);  
«Há um cheiro de tal raça / Que só tapando o nariz» (*idem*);  
«E o fumo poluidor / Envenena todo o ar / Mudando tudo de cor / Impedindo o respirar» (*idem*);  
«E as lindas borboletas (...) / Já levam as asas pretas» (*idem*);  
«Os passarinhos, coitados, (...) / Batem as asas assustados» (*idem*);  
«Está triste o povoado (...) / E é flagelo mundial!» (*idem*);  
«E até corta o coração / De quem sofre tantas mágoas!» (*idem*).

Socorrendo-se destes processos de modalização, inscrevendo o seu olhar subjetivo na enunciação (Marques, 2006), o enunciador traça um cenário negro e altamente indesejado, promovendo atitudes de rejeição em relação ao mesmo, visando, dessa forma, fomentar a prática de atitudes cívicas que levem a efeitos opostos, ou seja,

à defesa de atitudes ecológicas. Esta estratégia desenha-se logo na primeira estrofe, quando se utiliza o determinante possessivo em relação a “rio”. Ao dizer que o “rio” é “nosso”, enforma-se o enunciado de um valor afetivo que condiciona toda a leitura subsequente, atribuindo responsabilidades ambientais a todos os indivíduos, principalmente ao leitor. Todo o cenário descrito é comparado a “doença”, a “veneno” e a “flagelo mundial”, com o objetivo ilocutório de fazer-fazer (e mesmo fazer-ser), ou seja, levar a uma mudança de atitudes. Os “sistemas de representações sociais” (Pais, 1998) são construídos pelas normas e pelos valores aqui transmitidos, promovendo determinadas atitudes e ideologias. A cultura é enformada por características dinâmicas, no sentido em que o sujeito é seu herdeiro, mas também age sobre ela (Sarmiento, 2000). No entanto, o texto referido não visa promover esta dinâmica cultural, pois nunca se promove o questionamento do leitor acerca de determinados comportamentos, sendo os valores e as normas dadas como verdades inquestionáveis, logo, também o sendo a tomada de determinadas atitudes.

Apenas no texto 82 não se verifica tal objetivo pragmático de fazer-fazer, somente se descrevendo não um terramoto qualquer, mas «o dia do terramoto», como mostra o título que encabeça o texto. Assim identificado, este texto relaciona-se com os assuntos abordados na área de Estudo do Meio e ancora-se nos conhecimentos prévios dos alunos sobre o terramoto de Lisboa de 1755. Desta forma, este texto assume-se como complemento de um saber em construção. Também aqui encontramos enumerações retóricas com forte recurso à adjetivação: «brechas medonhas», «nuvens de vapor fedorento» (*idem*); «vento furioso» (*idem*); «multidão aterrorizada» (*idem*); «violentos remoinhos» (*idem*); «lama viscosa» (*idem*); «onda gigante» (*idem*); «**fragor** inacreditável» (*idem*). Estes adjetivos configuram sentimentos de medo e insegurança, reforçados pelos verbos selecionados que remetem sempre para cenário de catástrofe: *atropelar, rachar, esmagar, alastrar, devorar, rebentar, explodir, correr, espezinhar, salvar, sugar, arremessar, irromper, abater*, etc. Todo o panorama de medo e horror é inscrito no segmento de discurso direto que dá voz ao desespero das pessoas:

«- Deus tenha piedade de nós!» (T82, manual *Giroflé*, p. 48).

Este apelo ao sobrenatural é característico das situações extremas, daquelas que estão para lá de qualquer possibilidade de domínio humano. Este enunciado representa a voz de quem se sente desesperado, abandonado e à beira de perder a esperança. Todo o texto descreve uma realidade que, de tão longe no tempo, mais parece irreal, ainda mais



atendendo a que as crianças-leitoras nunca viveram nada semelhante, apenas conhecendo o que na televisão passa sobre situações idênticas, mas, também essas, distantes e quase irreais. Esta ideia torna-se, ainda, mais sólida quanto constatamos que este é o único texto com estas características, assumindo o papel de exceção, como o é (pelo menos em Portugal) a situação que descreve.

Se pensarmos que os dois últimos textos referidos pertencem a um conjunto de cento e dez, facilmente se conclui que as situações descritas nos textos tendem, claramente, para o positivo e o idílico. Apesar de as crianças de hoje de depararem diariamente com notícias trágicas, veiculadas nos mais variados suportes, os textos dos manuais tendem a apresentar cenários que se distanciam dessas realidades e criam um “mundo” mais colorido e mais alegre, mas também mais fantasioso. Desta forma, afastam-se as crianças dos problemas do mundo real, assumindo-se que elas não são capazes de entender o que se passa à sua volta, nem capazes de ter opinião sobre o mundo que as rodeia. As crianças são, assim, vistas sob um “olhar adultocêntrico” (Sarmento, 2007), como reprodutoras de cultura, mas nunca como (co)produtoras de cultura, negando-lhes o papel de “atores sociais” (Sarmento e Pinto, 1997; Sarmento, 2007) que lhes reconhece a Sociologia da Infância.

Nestes textos predomina, como vimos, o recurso à adjetivação para caracterizar as coisas ou os seres, bem como a enumeração. Com esta opção, o enunciador procura a adesão do leitor às ideias que visa transmitir e às quais fazer aderir, apelando aos sentidos e aos conhecimentos prévios do mesmo.

### **1.3. Textos instrucionais**

Em termos quantitativos, seguem-se os textos instrucionais, bem menos representados do que os anteriores na totalidade do *corpus*. Quanto a este tipo de texto, é no manual *Pasta Mágica* que o mesmo está notoriamente mais representado. Algumas vezes, estes textos surgem entremeados de sequências expositivas. Parece, assim, que este manual assume como sendo sua função a instrução das crianças utilizadoras, realizando um macroato ilocutório de fazer-fazer. Na verdade, este é um facto verificado em todos os manuais escolares, que parecem assumir a função de socializar e educar a criança-leitora. No entanto, no manual *Pasta Mágica* esta ocorrência é muito mais visível do que nos outros dois manuais em análise. Desde logo, porque o número de textos instrucionais incluídos neste manual é consideravelmente superior ao número

de textos semelhantes incluídos nos dois outros manuais juntos, como tivemos já oportunidade de referir. Desta forma, o manual *Pasta Mágica* assume esta função de forma muito mais explícita do que qualquer um dos outros. Enquanto no *Amiguinhos* e no *Giroflé* encontramos poucos textos instrucionais e as “instruções” são dadas aos leitores de forma implícita, o *Pasta Mágica* apresenta muitos mais textos deste tipo e inclui-os, quase todos, numa rubrica que intitula “Formação Cívica”. Esta opção dos autores do manual é inequívoca quanto ao papel que consideram que o mesmo assume perante os alunos, os professores e toda a comunidade educativa.

Como já referimos, no manual *Pasta Mágica*, os textos instrucionais estão, quase todos (excetuam-se dois), incluídos numa rubrica destinada ao desenvolvimento da «Formação Cívica»: sete deles pertencentes ao subtema «Eu e os Outros», um sem subtema e outro sob o tema «Prevenção Rodoviária». Nem todos correspondem com rigor ao protótipo da sequência instrucional. Alguns apresentam uma parte claramente expositiva, que serve para expor o assunto sobre o qual se apresentam instruções ou normas a seguir:

«Ser bem educado... é pedir por favor... é pedir desculpa... é falar com boas maneiras... é ser bem-comportado... é agradecer... é não andar à luta!» (T5, manual *Pasta Mágica*, p. 18);

«Ser Cidadão do Mundo... é pertencer à sociedade humana... é ser responsável... é pensar que tudo o que fazemos tem consequências... é ser capaz de lutar para ter Direitos e cumprir Deveres...» (T23, manual *Pasta Mágica*, p. 101).

Alguns textos levantam uma série de questões para levar o aluno a refletir sobre o assunto em discussão:

«Quando alguém te bate como te sentes?» (T17, manual *Pasta Mágica*, p. 68);

«Porque devemos fazer silêncio na biblioteca?» (T33, manual *Pasta Mágica*, p. 136);

«Poderás circular a pé ao ver o sinal 1?» (T38, manual *Pasta Mágica*, p. 154).

Estas questões, dirigindo-se diretamente ao leitor, constroem um quadro interativo forte, de interpelação direta. No entanto, esta interpelação é, por vezes, fictícia, pois é precedida de uma afirmação fortemente modalizada, que condiciona a resposta; e seguida de uma resposta à questão colocada:

«Usar as mãos para bater, magoa e não está certo!»

Quando alguém te bate como te sentes?  
Magoado e triste.  
Como se sentirá alguém a quem tu batas?  
Magoado e triste, também» (T17, manual *Pasta Mágica*, p. 68).

Repare-se que a primeira frase deixa claro que não é correto magoar as pessoas. O ato ilocutório que se realiza à superfície textual é assertivo, mas existe também um ato derivado diretivo, decorrente da construção (explicitamente modalizada) dos estados de coisas e das expectativas de normalidade: “se magoa e não está certo”; então, “não deve fazer-se”. Assim sendo, as questões que se seguem são apenas retóricas e não esperam uma verdadeira resposta, mas antes uma mudança de atitude. Mas, para que dúvidas não restem ao leitor, estas questões são seguidas de uma resposta que, apelando aos sentimentos do leitor, não deixa margens para nenhuma outra resposta, a não ser a adiantada pelo próprio manual.

Mas também nos restantes exemplos apresentados não se espera que o aluno reflita muito sobre os assuntos, antes que interiorize as respostas apresentadas ou que intua as desejadas pelos autores dos manuais. Quase nunca se pergunta ao aluno “porquê”, nem se lhe pede que justifique a sua resposta. No caso do texto 30, as questões apresentadas apenas exigem que o aluno responda colocando o nome de um sentimento e que descreva um acontecimento relacionado com um deles:

«Lembraste de algum dia teres feito uma destas expressões?  
Qual?  
O que aconteceu?» (T30, manual *Pasta Mágica*, p. 118).

No texto 33 encontramos duas questões que perguntam ao aluno porque se deve fazer silêncio na biblioteca e no hospital. No entanto, também aqui a resposta já está implícita no texto anterior encabeçado pelo título «O silêncio é de ouro!...» (T33, manual *Pasta Mágica*, p. 136). O título funciona como “nome próprio” do texto (Vigner, 1980; R. L. Silva, 1999), sendo parte indissociável do mesmo. Ao utilizar um ditado popular para anunciar o texto, o enunciador serve-se de uma verdade comumente aceite pela sociedade para conferir credibilidade ao enunciado. A seguir ao título apresentam-se quatro imagens representando cada uma um espaço público onde se exige silêncio: uma biblioteca, um hospital, um museu e um cinema. Ora, aqui já fica dito que é indispensável (porque de “ouro”, logo, valioso) o silêncio nestes locais. As questões que se seguem aparecem quase em rodapé de página com a instrução «reflete e debate» (T33, manual *Pasta Mágica*, p. 136). No entanto, as respostas ficaram fortemente condicionadas pelo texto anterior e pelas ilustrações.

O que acontece no texto 38 não difere muito dos casos anteriores. Até meio da página apresentam-se sinais de trânsito com ilustração e indicação do que significam. No resto da página, colocam-se seis questões de resposta alternativa sim/não. As respostas são condicionadas pelo texto e imagens anteriores e nunca se pede reflexão sobre nada.

Apesar de as estruturas interrogativas serem expressivamente interativas, a verdade é que não se espera uma verdadeira reflexão por parte do leitor, uma vez que se fornecem “quase” todas as respostas nos segmentos de texto que as precedem. O leitor apenas tem de seguir as orientações dadas e responder às questões de forma taxativa. Desta forma, assegura-se a resposta adequada, mas descarta-se a reflexão sobre os assuntos abordados.

Quanto aos tempos verbais, nos segmentos de texto com estruturas não interrogativas, as sequências são instrucionais e os verbos aparecem maioritariamente no Imperativo, carregando a força ilocutória do ato diretivo equivalente a ordenar. Nas estruturas interrogativas, os verbos encontram-se tendencialmente no Futuro e no Infinitivo, levando o leitor a evocar mentalmente imagens de situações do quotidiano para responder às questões.

Há textos que colocam ênfase em afirmações sob a fórmula “se p, então q”, sublinhando, de forma implícita, que as escolhas/ações têm consequências:

«Se olhar para o professor, compreendo melhor.  
Se me distrair, perco a explicação do professor» (T21, manual *Pasta Mágica*, p. 90);

«Se colaborares na preservação do ambiente que te rodeia, viverás melhor!» (T33, manual *Pasta Mágica*, p. 137).

Aparentemente, cria-se um quadro de liberdade para a criança, já que se lhe dá a possibilidade de escolha (“se p”). E, dando-lhe liberdade de escolha, não se está simplesmente a impor-lhe um comportamento, o que tende a igualizar os lugares de poder (dá-se-lhe poder de decisão). No entanto, o que aqui temos são enunciados que veiculam uma intenção do locutor de fazer-fazer, ou seja, levar o alocutário a fazer alguma coisa ou a colocar em prática determinado comportamento (J. Fonseca, 1993c). Nos dois primeiros exemplos, esta força ilocutória é aumentada pelo uso da voz da criança enquanto voz enunciativa, ampliando a possibilidade de adesão às ideias do enunciador e, conseqüentemente, levando a adotar determinados comportamentos.

Temos, nestes três exemplos, as estruturas “se p+, então q+”, “se p-, então q-“ e de novo “se p+, então q+” (com a economia do operador “então” nos três casos). Nestes enunciados, sublinha-se o segmento q, uma vez que é aí que se encontra inscrito o resultado (positivo (+q) ou negativo (-q)) da adoção (ou mudança) de atitude por parte do alocutário. Assim, sendo, como refere J. Fonseca, o segmento p assume o valor ilocutório de ordem numa «interação desigual», onde se procura regular os comportamentos das crianças-leitoras, organizando o discurso em torno de «representações de *prémio/recompensa* (articuladas a ‘*bom comportamento*’) e de *castigo/punição* (articuladas a ‘*mau comportamento*’)» (1993c: 153-154). Nos exemplos apresentados, a recompensa será “compreender melhor” e “viver melhor” e a punição “perder a explicação do professor” com a implicação de “não aprender”. Desta forma, o que à primeira vista parece ser um ato diretivo não impositivo de conselho/sugestão, com as relações de poder (atenuadas) em coerência, assume, afinal, o poder de um ato diretivo impositivo, uma vez que não se espera que a criança-leitora opte por ser “punida” por ter efetuado uma “má” escolha. O poder de escolha dado à criança é substancialmente reduzido quando se lhe coloca uma punição ao optar por -p (“se p-, então q-“). Na verdade, as relações de poder são atenuadas pelo implícito, mas não deixam de estar lá e de condicionar a escolha da criança.

Nestes casos, a voz da enunciação é uma voz que assume autoridade ao demonstrar uma sabedoria indiscutível sobre o assunto em foco, bem como sobre o que é melhor para o alocutário (“viverás melhor”). Assume-se que o alocutário não sabe o que é melhor para si e, por isso, apontam-se-lhe os benefícios de tomar a decisão certa, bem como as consequências de tomar a decisão errada. Na verdade, é muito frequente o recurso a esta forma de dizer as coisas, não deixando margem para dúvidas sobre o que está correto e, ainda, sobre o que é melhor para o leitor, convocando-o para aderir às ideias do enunciador, através de várias formas de modalização dos discursos:

«Todos ficam ofendidos se usares palavras feias ou fizeres queixinhas.» (T5, manual *Pasta Mágica*, p. 19);

«Não custa nada ser simpático.» (T10, manual *Pasta Mágica*, p. 36);

«É preciso saber perder e saber ganhar!» (T13, manual *Pasta Mágica*, p. 56);

«Tens tanto para aprender sobre o mundo!» (T21, manual *Pasta Mágica*, p. 90);

«O caminho mais curto nem sempre é o mais a direito!» (T38, manual *Pasta Mágica*, p. 155).

O primeiro exemplo é uma versão da fórmula “se p-, então q-” com inversão e economia do operador “então”, equivalente a “Se usares palavras feias ou fizeres queixinhas, então todos ficam ofendidos”. Voltamos à questão da punição para as “más” escolhas, conferindo grande importância às “boas” escolhas, quanto mais não seja, para evitar o castigo conferido pela imagem socialmente negativa do ato de ofender alguém.

Nos segundo e quinto exemplos (T10 e T38) encontramos formas de aforismo ou “doxa”. Evoca-se uma verdade genérica e saber comum, que é autocrédibilizado, ou credibilizado pela voz comum/da razão. Nesta voz comum, a sociedade manifesta os seus valores, as suas crenças, as suas normas e dificilmente o leitor (principalmente, se criança) as colocará em causa. Pelo contrário, tenderá a escutar a voz dessa razão “quase” universal e seguir os seus conselhos ou ensinamentos. Na verdade, os processos de modalização configuram o texto orientando as suas interpretações (Vion, 2006). No exemplo do texto 10, esta ideia sai reforçada pela expressão “não custa nada”, que retira qualquer noção de sacrifício que poderia ser atribuído ao ato de “ser simpático”. Ora, se é tão fácil ser simpático e essa atitude me preserva a face aos olhos da sociedade, então, só me resta ser simpático.

No terceiro exemplo (T13), encontramos uma forma de modalidade deontica – o que “deve” ser feito – fazendo equivaler o enunciado a um outro: “Deves saber perder e saber ganhar”. Como nos casos anteriores, estamos perante valores sociais que se querem transmitir e preservar. A voz da enunciação volta a ser a voz da sabedoria comum, até porque “saber perder e saber ganhar” é uma ideia repetida constantemente pelos familiares e professores da criança-leitora e são estas também as vozes do conhecimento aos olhos da criança. São estas mesmas vozes que a criança está igualmente habituada a ouvir dizer-lhe: “tens tanto para aprender sobre o mundo”. No exemplo do texto 21 voltamos a encontrar patente a ideia de que a criança é um ser em construção, sem grande noção do que é importante para si, ao contrário do adulto, que continua a ser o que detém o poder de ensinar e conduzir, porque sabe o que é melhor para a criança.

Recorrendo a estas expressões modalizadoras, o enunciador pretende convencer o alocutário de que só tem a ganhar se aderir às suas ideias e as colocar em prática. A imagem que se cria da criança é a de um ser que precisa constantemente de ser conduzido, que ignora a forma como se deve comportar, que desconhece o que é melhor

para si. Apesar de nas estruturas “se p, então q” encontrarmos uma aparente atribuição de poder ao alocutário, dando-lhe possibilidade de escolha, esse poder é apenas aparente, uma vez que se trata de uma estratégia para melhor viabilizar o ato perlocutório. O enunciador assume o papel de adulto detentor da voz da experiência e da sabedoria, de quem não se pode/deve discordar. O que esta voz enuncia é tido como verdadeiro, logo, um modelo a seguir.

Quanto aos textos explicitamente instrucionais, incluídos na rubrica destinada à «Formação Cívica», os mesmos visam dar instruções sobre os valores (atitudes em geral),

«Pede, por favor, quando quiseres ou precisares de alguma coisa e agradece no final.» (T13, manual *Pasta Mágica*, p. 57);

«Cede o teu lugar às pessoas mais velhas, grávidas ou deficientes.» (T17, manual *Pasta Mágica*, p. 69);

«Observa os seres vivos sem os assustares nem interferires no seu habitat.» (T33, manual *Pasta Mágica*, p. 137);

mas também focam as atitudes relacionadas com a ação individual do dia a dia da criança:

«Conserva o teu material e o da escola.» (T5, manual *Pasta Mágica*, p. 19);

«No fim das refeições lava os dentes e as mãos.» (T10, manual *Pasta Mágica*, p. 37);

«Fica quieto quando estás a aprender, usando apenas os olhos e os ouvidos.» (T21, manual *Pasta Mágica*, p. 90);

«Escuta e fala com a tua família sobre a forma como correu o teu dia.» (T23, manual *Pasta Mágica*, p. 100);

«Coloca sempre o cinto de segurança quando andares de carro.» (T38, manual *Pasta Mágica*, p. 155).

Os exemplos apresentados mostram estruturas bem diferentes das que encontramos em casos anteriores. Aqui, deixam-se de lado os implícitos e as ordens são dadas de forma expressa, através do uso de verbos no Imperativo. Nunca são exemplos colocados à criança-leitora para discussão, são antes ordens dadas explicitamente com intenção de se fazerem cumprir. No segundo grupo de exemplos, verifica-se que os atos diretivos impositivos são a favor do alocutário, o que, em última instância, justifica a realização do ato diretivo. No entanto, a verdade é que estes atos diretivos impositivos

não são mais do que a expressão do poder do locutor. Nestes textos predominam, ainda, formas do verbo *dever*, marcando a intenção modalizadora do enunciador:

«Não deves encher a boca com muitos alimentos, nem falar com a boca cheia.» (T10, manual *Pasta Mágica*, p. 37);

«Não deves aceitar boleia de pessoas que não conheces.» (T17, manual *Pasta Mágica*, p. 68);

«Em grupo, deves saber escutar para depois seres escutado.» (T21, manual *Pasta Mágica*, p. 91);

«Sempre que haja semáforos ou passadeiras é aí que deves atravessar.» (T38, manual *Pasta Mágica*, p. 155).

Os exemplos apresentados mostram claramente a força modalizadora que enforma estas instruções. Através da convocação da noção de *dever*, faz-se ressaltar a dimensão pragmática que fica subentendida – o que se pode e não pode fazer. Há, ainda, a sublinhar a forma de tratamento que o enunciador utiliza, constantemente, para se dirigir ao leitor. Utilizando o *tu*, apresenta o seu discurso de maneira informal, sem, contudo, deixar margem para dúvidas sobre o destinatário: é à criança/aluno/leitor que o texto se dirige. As ordens são-lhe dirigidas. É a criança que as *dever/tem* de cumprir.

Como referimos anteriormente, os textos instrucionais são maioritariamente pertencentes ao manual *Pasta Mágica* e quase todos incluídos na rubrica «Formação Cívica». Só o facto de estes textos se encontrarem dentro desta rubrica já lhes confere uma força modalizadora muito forte, uma vez que a área de «Formação Cívica» se destina, precisamente, a trabalhar temas relacionados com a cidadania e com os valores em geral. Apenas seis textos ficam fora da abrangência desta rubrica: dois do manual *Pasta Mágica*, três do *Amiguinhos* e um do *Giroflé*. Quatro destes textos apresentam-se em forma versificada e não foram incluídos na categoria dos textos literários por se apresentarem com uma configuração marcadamente instrucional. Dois destes textos são iguais, embora pertencentes a manuais diferentes (T44 e T91). Os temas vão ao encontro das situações vivenciadas no dia a dia da criança. Estes textos apresentam características muito semelhantes aos anteriormente descritos. Encontramos o recurso à utilização do verbo *dever*:

«nunca deves esquecer» (T11, manual *Pasta Mágica*, p. 38);

continuam a aparecer verbos no Imperativo:

«Não te iludas! Vamos, começa!» (T44, manual *Amiguinhos*, p. 10);



é recorrente a forma de tratamento *tu*, dirigida à criança-leitora:

«Nunca se sabe, leitor amigo, / mas ouve bem o que te digo.» (T44, manual *Amiguinhos*, p. 10);

também encontramos a voz da criança como voz da enunciação:

«vou-me resguardar» (T41, manual *Pasta Mágica*, p. 160);

aparentando ser, também ela, a voz da razão ao demonstrar que, apesar de criança, sabe tomar as decisões certas:

«Não vou para a água / pois acabei de lanchar / não quero morrer / nas ondas do mar.» (*idem*).

Este texto aparece na última página do manual, destinado a ser lido quando o ano letivo está a terminar, correndo até o risco de nem ser lido, por não haver tempo para tal. De qualquer forma, a importância que o manual lhe atribui é muito reduzida, uma vez que não propõe nenhuma atividade a realizar sobre o texto ou a propósito dele, ao contrário do que acontece com quase todos os outros textos. Dizemos que o texto reconhece de forma “aparente” a voz da criança como voz da razão, pois este texto é o último de uma série em que, como vimos, a voz da razão e da sabedoria, enfim, a voz do poder, é atribuída ao adulto. Logo, esta é apenas uma forma de colocar a voz da criança a reproduzir a voz do adulto. Continua a não haver discussão sobre o assunto e a criança limita-se a reproduzir o conhecimento transmitido pelo adulto, reconhecendo-lhe, assim, essa mesma sabedoria, esse mesmo poder. Esta é, não mais do que, uma forma implícita de reforçar as relações de poder existentes entre adulto e criança.

Por fim, encontramos dois textos em formato de cartaz publicitário que assumem, também eles, um carácter instrucional, ao deixarem instruções sobre as regras para inscrição de crianças em diferentes atividades: futebol (T49) e programa educativo (T68). No primeiro texto, à semelhança do que acontece em muitos *slogans* publicitários, encontramos uma frase com valor imperativo e tratamento por *tu* dirigido ao alocutário:

«Inscreve-te já!» (T49, manual *Amiguinhos*, p. 28).

Depois das análises apresentadas, podemos concluir que os textos instrucionais destes manuais cumprem uma dupla função pragmática: por um lado, fazer-saber; por outro, fazer-fazer. Facilmente se percebe que a maior e mais poderosa força ilocutória destes textos está nesta segunda dimensão pragmática. Através da utilização de

estratégias mais ou menos explícitas, o enunciador deixa patente a sua intenção – cumpram-se as suas ordens. Para o conseguir, são várias as estratégias utilizadas pelo enunciador e inscritas na materialidade linguística dos textos: recurso a verbos no Imperativo; utilização de expressões com valor modal de *dever*, outras expressões com valor modal que pretendem mostrar as vantagens em seguir as regras, tratamento por *tu* dirigido ao leitor, voz enunciativa atribuída à voz da criança, etc.

#### **1.4. Textos literários**

Em quarto lugar, em termos de representação tipológica, encontramos os textos literários. Este conjunto de textos é constituído apenas por poemas, uma vez que todas as prosas se encontram inseridas noutras tipologias.

Temos consciência da enorme controvérsia que existe em torno da definição de texto literário, pois, o que uns autores consideram como tal, outros julgam de forma diferente. No entanto, não sendo este tipo de classificação, mais minuciosa, importante para a presente investigação, optámos por agrupar todos os textos (em prosa ou em verso), tendo por base, como já referimos no capítulo dedicado à metodologia, a sequência textual dominante, segundo as teorias de Adam (1992), fundamento determinante para as propostas do Dicionário Terminológico. Embora alguns dos textos em prosa possam ser eventualmente considerados literários, também obedecem igualmente a outros critérios (dominantes) que levaram à sua inclusão em outras tipologias já elencadas. Como refere Maingueneau, os textos literários beneficiam de uma receção “hiperprotegida”, uma vez que os leitores atribuem grande crédito ao autor e «la lecture doit faire surgir tout un univers imaginaire à partir d’indices lacunaires et peu déterminés» (1990: 28). Atendendo a tudo o que acima ficou dito, foram incluídos na tipologia dos textos literários aqueles que apresentam como dimensões dominantes as relacionadas com a função estética e lúdica.

Como na maioria dos poemas (principalmente os destinados à infância), encontramos um forte recurso à rima e à musicalidade dos sons, num constante jogo que o enunciador faz com as palavras. Verifica-se também o uso de onomatopeias e da repetição, estratégias muito recorrentes nos textos poéticos destinados à infância, por torná-los fáceis de memorizar e aproximando-os das lengalengas e das cantilenas, tão do gosto infantil. Encontramos este tipo de repetição em oito textos, exemplificados nos excertos seguintes:

«Diz o galo / Para a galinha», «Diz a aranha / Que está no aranha», «Diz o rato / Que está no buraquinho» «Diz a cobra / Que está na vinha», «Diz a mosca / Que anda no ar», «Diz o burro / Que está no palheiro» (T36, manual *Pasta Mágica*, p. 146);

«Adeus férias de Verão, / adeus campos, adeus mar! / Chegou o mês de Setembro, / está na hora de voltar», «Adeus férias de Verão, / adeus campos, adeus mar! / Já tinha tantas saudades, / como é bom, tão bom voltar (T43, manual *Amiguinhos*, p. 8);

«Hoje é dia de ir à escola, / Giroflé, Giroflá, / hoje é dia de ir à escola / Giroflé, flé, flá // O que vamos lá fazer, / Giroflé, Giroflá, / o que vamos lá fazer, Giroflé, flé, flá» (T73, manual *Giroflé*, p. 8);

«Quem **planta** uma floresta», «Planta a música e os ninhos», «Planta o perfume da **seiva** e das flores», «Planta abelhas, planta pinhões», «Planta a cama mais a mesa», «Planta a **folha** de papel», «Planta barcos para navegar», «Planta carroças para rodar», «Planta **bancos** da avenida», «Planta um pão na mão de uma criança» (T99, manual *Giroflé*, p. 122).

Como acima dissemos, alguns destes textos assemelham-se a cantilenas infantis e, por isso, são facilmente repetidos e decoradas pelas crianças leitoras:

«Diz o galo / para a galinha: / - Vamos casar / a nossa filhinha. // -A nossa filhinha / casada estará. / O enxoval / de onde virá? // Diz a aranha / Que está no aranha, / Que está pronta / Para dar o enxoval. // - O enxoval / Já nós temos cá; / O padrinho / De onde virá?» (T36, manual *Pasta Mágica*, p. 146);

«Pim... pim... / a chover / e fazer sol / as bruxas comem pão mole. / Pim... pim... // Pim... pim... / O menino / O caracol / E o rouxinol / Vivem a magia / Real de cada dia. / Pim... pim...» (T55, manual *Amiguinhos*, p. 60);

«Uma bola com piquinhos / tem lá dentro uma castanha. / Passa a mim que eu passo a outro, / vamos lá a ver quem ganha. // Vai ao meio quem ficou / com a castanha na mão. / São Martinho venha cá / marcar-nos a pulsação» (T81, manual *Giroflé*, p. 47).

Mas não é só através da alusão a lengalengas e cantilenas que se evocam os mundos infantis nestes textos, também é frequente a construção de *frames* através da utilização de expressões que transportam o leitor para esses mundos infantis. É o caso da tão conhecida expressão “quando eu for grande...” (ou equivalente):

«No fundo, quando eu for grande / sem que isso seja um insulto / o que eu acho que vou ser / afinal é mesmo adulto» (T20, manual *Pasta Mágica*, p. 80);

«Quando for crescida / hei-de inventar / um perfume de encantar» (T107, manual *Giroflé*, p. 47).

Nos exemplos apresentados, o uso do Futuro configura uma situação de visão prospetiva muito própria da infância, evocando o *frame* de criança como “ser em devir”, apoiado numa conceção de criança enquanto ser em estado incompleto. Lembremos que na Idade Média a criança era vista como “homúnculo” ou ser incompleto e imperfeito. Só a partir do século XVII as atenções dos estudiosos encaram a criança de forma diferente. No entanto, ela é, ainda, nessa altura, vista como “tábua rasa”, detendo os adultos o poder e o dever de a moldar. Este *frame* configura também a infância como período “de passagem”, instável, de preparação para o período “a sério” do estado adulto. Ou seja, este quadro concetual não permite a visão da infância como tempo para usufruir, para cuidar, e a criança como plena no seu momento, mas quase como adulto incompleto (retomando a ideia hegemónica da Idade Média), que se completará quando se concretizar o desejo manifestado no “quero ser...” (ou não). Esta ideia vai contra as mais recentes teorias da Sociologia da Infância que defendem uma visão diferente da criança e da infância: a criança enquanto ser pleno de direitos, capaz de participar na sociedade, fazendo ouvir a sua voz, e participando na construção dessa mesma sociedade. Segundo esta conceção, a criança é vista como ator social e a infância como categoria social (Sarmiento e Pinto, 1997). Assim sendo, as crianças não só são capazes de produzir interpretações da realidade social, mas também de as utilizarem para interagirem com os outros. As crianças são, afinal, indivíduos coprodutores de cultura (Sarmiento, 2000, 2004). Ora, não é esta a imagem que nestes textos se cria da criança ou da infância.

No entanto, a utilização da tão conhecida fórmula “quando eu for grande” é, sem dúvida, uma estratégia linguística que remete o leitor para o universo da imaginação infantil. Mas encontramos outras formas de conseguir o mesmo objetivo; por exemplo, a evocação de personagens que frequentam o universo do imaginário infantil:

«E na noite de Natal / vejo o Pai Natal passar» (T15, manual *Pasta Mágica*, p. 62).

Encontramos, ainda, outros recursos utilizados, como, por exemplo, a evocação da curiosidade infantil:

«Como será a professora / que agora me vai calhar? / Irei ter a mesma sala / ou acham que irei mudar?» (T43, manual *Amiguinhos*, p. 8);

«Tanto porquê que eu queria saber! / E tu não me queres responder!» (T75, manual *Giroflé*, p. 16).

Em quase todos os textos literários deste *corpus* encontramos um enunciador interno ao texto, sempre com utilização da primeira pessoa:

«No céu vejo as estrelas» (T15, manual *Pasta Mágica*, p. 62);

«Ah, vou brincar no recreio» (T43, manual *Amiguinhos*, p. 8).

Apenas em três destes textos o enunciador se apresenta como externo ao texto e onisciente (T36, T94 e T 99).

Os textos literários, em forma de poemas, servem-se das rimas e jogam com a musicalidade das palavras, assim como apresentam uma pragmática muito própria, onde se joga com o duplo sentido dos significados das palavras (o sentido literal e o conferido pela enunciação). São textos que apelam à imaginação do leitor e evocam a magia e o sonho:

«No céu vejo as estrelas, / e a lua a adormecer, / e peço em segredo / a prenda que sonho ter» (T15, manual *Pasta Mágica*, p. 62).

Aqui, mais do que em qualquer outro texto, a estética é fundamental e pretende-se “prender” o leitor proporcionando-lhe prazer ao aderir a este jogo que cria uma cumplicidade entre locutor e alocutário. Para proporcionar a criação de *frames* que transportem o leitor para cenários do mundo infantil, o enunciador recorre a várias estratégias linguísticas e faz uso de reportórios interpretativos que acredita partilhados pelo leitor, pois fazem parte do universo infantil: a repetição de expressões; a analogia a lengalengas e cantilenas que lembram as cantigas de roda; o recurso a expressões como “quando eu for grande...”; o apelo ao imaginário infantil e a personagens que o povoam; a evocação da curiosidade insaciável, própria das crianças e a utilização da primeira pessoa para enunciar, dando voz (aparente) à própria criança.

## **1.5. Textos expositivos**

Por último, em quinto lugar, em termos representativos, encontram-se os textos expositivos, com apenas nove textos. Esta tipologia textual está maioritariamente representada no manual *Amiguinhos*. Em dois destes textos apresentam-se ideias ou conceitos: o conceito de cidadania e o dos direitos da criança, como se pode ver nos exemplos a seguir:

«Ser cidadão é conhecer os direitos e os deveres que se tem e orientar a sua conduta pessoal e social por esse conjunto de princípios e valores» (T62, manual *Amiguinhos*, p. 98);

«Fale que língua falar, / acredite no que acreditar, / pense o que pensar, / tenha nascido seja onde for, / ela tem direito...» (T63, manual *Giroflé*, p. 100).

Nos restantes textos apresentam-se ideias sobre alguém ou algum estado de coisas, não se limitando a descrever, mas também a analisar ideias sobre algo ou alguém. Em dois textos fala-se da vida na escola:

«É também por isso que no primeiro dia de aulas de cada ano tudo é igual, pelo menos parecido, ao que havia no ano anterior. É muito tranquilizador. E também é tudo diferente (livros, salas, carteiras, colegas, empregados, professores). É assustador.» (T42, manual *Amiguinhos*, p. 6);

«**Em Portugal**, como em muitos outros países do mundo, todas as crianças têm direito à educação e esta é obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade» (T45, manual *Amiguinhos*, p. 12).

Em três dos textos, apresentam-se ideias referentes a pessoas, como no exemplo seguinte:

«José Lopes é inventor de verdadeiros monstros de ferro. Das suas mãos, e da sua imaginação, nascem colossos, reis, guerreiros, utopias, insectos gigantes. Figuras disformes. Feitas com objectos e matérias que já não têm qualquer funcionalidade. Não há nenhuma peça que não tenha sido anteriormente utilizada, nada que fosse a estrear, porque, como explica o autor, “reutilizar é o meu dístico, é a única palavra de ordem de que o futuro precisa”» (T66, manual *Amiguinhos*, p. 112).

Por fim, um texto apresenta ideias sobre um estado de coisas em determinado local:

«A barra é o estreito pelo qual o mar entra e sai da ria. É uma abertura» (T60, manual *Amiguinhos*, p. 90).

Quanto ao enunciador, este aparece como alguém com (alegada) autoridade para afirmar o que afirma. O facto de estes textos se encontrarem inseridos num manual escolar já lhe confere essa autoridade. À partida, as crianças leitoras de manuais escolares não colocam em causa o que neles leem. De qualquer forma, o enunciador coloca ao seu serviço algumas estratégias linguísticas para fazer-crer na sua autoridade para dizer o que diz e conseguir fazer com que o alocutário partilhe as suas ideias. A

estratégia que mais se verifica nestes textos é a predominância dos verbos *ser* e *ter*, com especial incidência na utilização do verbo *ser*:

«A vida é assim» (T42, manual *Amiguinhos*, p. 6);

«Ser cidadão é conhecer os direitos e os deveres» (T62, manual *Amiguinhos*, p. 98);

«reutilizar é o meu dístico, é a única palavra de ordem de que o futuro precisa» (T66, manual *Amiguinhos*, p. 112);

«Hoje aprendi que as florestas são fontes de riqueza e purificam o ar» (T71, manual *Amiguinhos*, p. 144).

Quando se afirma que alguma coisa ou alguém é de determinada forma, acredita-se que o enunciador sabe o que diz, logo, a afirmação é tida como verdadeira, principalmente aos olhos de uma criança. Esta premissa é reforçada ao ser eliminado qualquer vestígio de fonte ou enunciador, pois o locutor assume-se como autoridade, ou assume que a afirmação é indiscutível, o que Ramos (2009) chama de “autoridade das coisas” ou “retórica da evidência”. Nestes textos não se concebe que possa haver visões distintas, opiniões conflitantes com a que é expressa. Esta é “a visão das coisas” e não “uma das visões possíveis”. No último exemplo, esta visão está bem sublinhada pela expressão «única palavra», não deixando margem para qualquer outra opinião sobre o assunto. O enunciador assume-se como profeta, conhecedor das necessidades futuras da humanidade. No último exemplo, a credibilidade do que é afirmado é aumentada por ser algo “que se aprende”, portanto com a autoridade da instituição escolar como suporte, com a carga de infalibilidade típica que se atribui a esta instituição.

Apenas em um texto a predominância incide sobre o verbo *ter* e, também aqui, nós encontramos uma afirmação irrefutável do género:

«**Em Madagáscar**, muitas escolas não têm portas nem janelas e os meninos não têm material escolar» (T45, manual *Amiguinhos*, p. 12).

Neste exemplo, encontramos dois valores semânticos diferentes do verbo *ter*. No primeiro caso, “ter” corresponde a uma descrição, muito próximo de “ser assim” ou “estar assim”; no segundo caso, trata-se do sentido “possuir algo”. Ambos os sentidos estão ao serviço do desenho de uma determinada realidade: crianças que vivem em cenário de extrema pobreza. Esta realidade é apresentada como atual (verbos no Presente), sem que se deixe alguma pista que leve a concluir (ou a ter esperança) que algo pode mudar. Ou seja, esta é “a realidade”.

Apenas dois textos fogem a esta regra de predominância dos verbos *ser* e *ter*. No texto 89 predominam verbos como *fazer*, *comer* e *dar* e no texto 93 predominam verbos como *querer* e *sentir* (note-se, contudo, que o verbo *fazer* não é utilizado no sentido pleno de “realizar algo”, mas como integrante de um complexo verbal). No entanto, também no texto 89 encontramos os sentidos atribuídos aos verbos ao serviço de uma determinada realidade. Neste caso, apresenta-se a dicotomia entre a criança que tem tudo e a criança que não tem nada:

«Pobre menino Jesus, / **faz** anos e está despido»;  
«Se me dessem tais presentes, / eu cá **fazia** uma birra»;

«**Comi** bacalhau e bolos, / peru, pinhões e pudim»;  
«Só ele não **come** nada»;

«Só ele não come nada / do que me **deram** a mim»;  
«Se me **dessem** tais presentes, / eu cá fazia uma birra» (T89, manual *Giroflé*, p. 76) (negrito nosso).

A criança apresentada como sendo pobre é alguém que não se queixa, que aparece conformada com a sua condição social. A outra criança (voz da enunciação) reconhece que tem muito mais do que a anterior, mas também afirma que faria uma “birra” se estivesse em tal situação. Ou seja, a criança da classe social mais alta é apresentada como alguém capaz de fazer ouvir a sua voz (nem que seja através de uma birra), enquanto a criança pertencente à classe social mais baixa não parece expressar a sua opinião. É claro que esta criança é o “Menino Jesus”, ou seja, uma figura de barro. No entanto, este “Menino Jesus” é um referente de criança, na medida em que lhe são atribuídas características humanizadas.

No caso do texto 93, os verbos *querer* e *sentir* são utilizados para caracterizar uma «menina caprichosa». O verbo *querer* aparece sempre precedido da partícula de negação, que marca o caráter negativo da personalidade da criança caprichosa:

«não quer a borboleta»;  
«não quer maçã nem pêra»;  
«não quer banho quente»;  
«não quer dormir cedo»;  
«não quer festa nem beijo» (T93, manual *Giroflé*, p. 92).

Este *não* é uma forma do “*não* polémico” que convoca um outro enunciador, não mostrado mas implicado, face ao qual o segundo enunciador (menina) reage, afirmando-se pela recusa/negação. Esta é uma estratégia caracterizada pela polifonia, convocando várias vozes para o mesmo discurso. Como refere Bakhtine: «cada



enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados» (1992: 291). Neste caso, existe um enunciador que tem as características do adulto (que lhe dá a borboleta, a fruta, o banho, que a manda ir dormir...) e um segundo enunciador que tem as características da criança que tenta impor a sua vontade, opondo-se à vontade do adulto.

O verbo *sentir* aparece sempre precedido da partícula causal, que justifica o comportamento da criança:

- «porque sente arrepio»;
- «porque calor sente»;
- «porque sente imenso medo»;
- «porque sente um medo enorme» (T93, manual *Giroflé*, p. 92).

A criança é, aparentemente, apresentada como justificadamente “caprichosa”. Se, por um lado, se apresentam os “defeitos” da criança, por outro, justificam-se esses defeitos, modalizando o discurso. A conjunção *porque* atribuiu uma causa ao constante “não querer”, desculpabilizando o comportamento “caprichoso”. Através da modalização, o enunciador parece querer transformar o que poderia ser considerado um defeito da criança, num inevitável efeito provocado por uma determinada causa que lhe é exterior (a criança é assim porque...). No entanto, não é isto que se verifica em todo o texto. A maior parte das justificações parecem mais desculpas ou tentativas de justificação sem fundamento:

- «porque é amarela e preta»;
- «porque tem gosto de cera»;
- «porque lhe parece azeite»;
- «porque é mesmo goma»;
- «porque cansa a garganta»;
- «porque dentro tem areia»;
- «porque sempre fica torta»
- «porque ficam dormentes» (*idem*).

O que se pretende, afinal, não é a justificação das atitudes da criança, mas antes o sublinhar do seu carácter caprichoso, argumentando com exemplos que marcam a inconstância do comportamento infantil e a sua obstinação em levar a sua avante, pelo simples prazer de se opor ao adulto. A última estrofe marca precisamente essa obstinação, deixando o texto em aberto para todas as recusas possíveis e imaginárias:

- «que não quer festa nem beijo, / nem doce nem queijo...» (*idem*).

Como se pode verificar através dos exemplos apresentados, os textos expositivos apresentam uma ideia e analisam-na com o objetivo de esclarecer o alocutário sobre o

assunto em questão. Nestes textos predominam os verbos *ser* e *ter*, quase sempre no Presente. Nem sempre se expõe de forma explícita, sendo frequente a utilização de implícitos cuja função pragmática é a de levar o alocutário a concluir o que o locutor quer que conclua. É que o que se diz de forma implícita tem um poder persuasivo muito maior do que aquilo que se diz de forma explícita (J. Fonseca, 1992b (1987); Ramos, 2002).

## 1.6. Textos híbridos

Como já antes referimos, (quase) nunca se pode dizer que um texto pertence exclusivamente a uma tipologia, antes afirmámos que os textos são constituídos por sequências mais ou menos prototípicas que se juntam para formar um texto integral. Estas sequências podem ser de diferentes tipos, mas há sempre uma que predomina sobre as outras e é esta que serve de referência para enquadrar o texto numa determinada tipologia, aquela a que pertence a sequência dominante.

Embora não nos interesse para este estudo demorar demasiado sobre este assunto, deixaremos dois exemplos de textos híbridos, nos quais podemos encontrar (pelo menos) dois tipos de sequências diferentes e bem marcadas. É o caso dos textos 5 e 23 do manual *Pasta Mágica*. Estes inserem-se num conjunto de textos pertencentes a uma rubrica de textos marcadamente instrucionais. No entanto, uma boa parte do discurso é balizada em sequências expositivas que, no final, apresentam também marcas de discurso instrucional. A primeira parte do texto 5 (p. 18) e a segunda parte do texto 23 (p. 101) são marcadamente expositivas:

«O que é ser bem-educado?»;

«É pedir por favor, quando queremos alguma coisa!»;

«É falar a todos com boas maneiras» (T5, manual *Pasta Mágica*, pp. 18-19);

«Ser cidadão é saber respeitar e ser responsável. Perceber que fazemos parte de uma cadeia em que cada um pode quase nada, mas todos juntos podemos quase tudo» (T23, manual *Pasta Mágica*, pp. 100-101).

Os exemplos apresentados mostram-nos sequências expositivas ao serviço de uma intenção do enunciador: a de instruir através da exposição de ideias que aparecem como irrefutáveis. Parte-se do princípio de que, se a criança-leitora interiorizar as ideias e os conceitos apresentados, então, será inevitável que siga as instruções veiculadas pelo

texto. Estas são, afinal, sequências preparatórias do ato diretivo que se segue e encontram-se ao serviço do aumento de probabilidade da sua concretização.

No final, talvez possamos dizer que todos os textos são, de alguma forma, híbridos, quando falamos de tipos de sequências textuais, o que não impede que os classifiquemos quanto à sua sequência dominante, como assumimos fazer nesta investigação. Mas a problemática das tipologias textuais vai muito além da simples escolha de um ou outro tipo de texto. Como já antes referimos, os textos dos manuais são enformados por dois enfoques distintos, mas igualmente influentes: o do autor do texto-origem e o do autor do manual. Acontece que o enfoque do autor do texto-origem é, muitas vezes, esbatido ou mesmo transformado, pelo recorte (acompanhado, com frequência, de supressões e adaptações) que o autor do manual faz do mesmo e, na maior parte dos casos, é esta última visão que predomina. Assim, o autor do manual seleciona determinadas tipologias textuais tendo em vista dois fundamentos: a exigência da tutela em relação à variedade de textos apresentados aos alunos e a necessidade de transmitir determinados conceitos, valores e atitudes, dos quais a escola sempre foi promotora, assumindo o seu papel de moldadora de mentes e de condutas.

Seja qual for a tipologia escolhida, o enunciador dispõe de diversas estratégias linguísticas (já apresentadas) para levar o leitor a agir de determinada forma – a que considera correta. O enunciador assume ser a voz da sociedade à qual pertence a criança-leitora e enforma o texto de uma dimensão configuracional que o torna protótipo de um sentido mais alargado: o de modelo de conduta socialmente aceite. Para isso, conta com a enciclopédia de saberes que partilha com os leitores eleitos (os alunos, em primeira instância; mas também os professores e os pais) e modaliza o seu discurso por forma a tornar evidentes, irrefutáveis e hegemónicas as suas ideias e os valores que as mesmas transmitem. Nessa enciclopédia de saberes, incluem-se os reportórios interpretativos reconhecidos e partilhados pelos membros de uma sociedade, cujo reconhecimento e utilização tornam possível e incontornável a evocação de determinados *frames* que asseguram que o leitor entenda e interiorize muito do que não é dito explicitamente.

## 2. EXPRESSÕES REFERENCIAIS DE “CRIANÇA”

Nenhum discurso nasce do nada, absolutamente novo e virgem. Todos os discursos são produzidos suportados em práticas sociais (Bronckart, 2007, 2009) e, por isso, têm sempre em vista um objetivo final, mesmo que este não apareça explicitado no corpo do texto. As práticas sociais e discursivas geram uma enciclopédia de saberes que vai sendo permanentemente (re)construída e atualizada pelos membros de determinada sociedade. O locutor constrói o seu discurso assumindo esta enciclopédia como sua e partilhada pelo alocutário ou interlocutores. Estes “laços sociais” tornam possível e inteligível a comunicação, sem que seja necessário repetir incessantemente as mesmas palavras, as mesmas expressões, as mesmas ideias. É que, como refere Bakhtine (1992), os enunciados são construídos com base em enunciados anteriores, formando elos que ligam todos os discursos produzidos, e a produzir futuramente, formando uma teia de construção de sentidos. Desta forma, em todos os discursos, dos mais curtos aos mais extensos, dos mais elementares aos mais elaborados, há coisas que não são ditas, mas que são assumidamente implícitas por todos. Consciente desse facto, o enunciador adequa o seu discurso ao alocutário que elege, bem como ao fim a que o destina: optando por determinado género discursivo, selecionando a tipologia textual mais adequada e fazendo as escolhas lexicais que lhe permitam gerar sentidos globalmente reconhecidos e entendidos. Estas escolhas lexicais fazem parte de um conjunto de reportórios interpretativos (Potter e Wetherell, 1987) culturalmente disponíveis e, por isso, socialmente aceites e naturalmente utilizados pelos usuários de determinada língua. É neste âmbito que o Interacionismo Sociodiscursivo<sup>37</sup> coloca ênfase nas práticas discursivas ancoradas em práticas sociais realizadas pelos indivíduos no seu quotidiano.

Ora, os textos em análise não são exceção do que acima se afirmou. Também eles ancorados em práticas sociais, operam uma seleção lexical, formando um conjunto de reportórios interpretativos, inscritos na cultura geral dos interlocutores, que tornam possível a construção de *frames* (Fillmore, 1975) que colocam a criança e/ou a infância no centro da enunciação. São estas expressões referenciais que permitem leituras mais ou menos explícitas, numa alusão a “sinónimos de criança”, e que autorizam a realização de inferências relativas à faixa etária das personagens ou do sujeito da enunciação, bem como o acesso aos “mundos” da infância convocados no texto. Estas referências podem surgir de forma bastante explícita, através do recurso à sinonímia

---

<sup>37</sup> Cf. Bronckart (2009).

(ex.: “meninos”, “garotos”), e o seu reconhecimento torna-se imediato; mas também podem ocorrer nos textos de forma mais implícita, através da associação de ideias (ex.: “secundário”, “2.º e 3.º ciclo”), promovendo inferências. Podem, ainda, surgir fenómenos de correferência (ex.: “aos 16 anos”, “pinto”), que também facilitam a realização de inferências aquando da leitura dos textos. Nos dois últimos casos, as expressões selecionadas pelos textos evocam claramente quadros de infância, apesar de não poderem ser considerados sinónimos de criança, mas levantam um problema: o de saber onde se estabelece o limite entre “sinónimo” e “não-sinónimo”. É que outras expressões (ex.: “escola”) também evocam as crianças, apesar de não se referirem ao indivíduo em si (ou grupo de indivíduos), mas ao espaço em que ele se encontra. Não se trata, então, de uma relação bipolar (sim/não) quanto a evocar as crianças, mas de um *continuum*, do mais explícito (onde se encontram os sinónimos mais típicos, como “menino”), ao mais inferencial (presente nos *frames* que evocam crianças, mas não apresentam claramente sinónimos).

Para percebermos quais as expressões referenciais<sup>38</sup> de “criança” mais utilizadas em cada manual, procedemos ao levantamento das mesmas e registámos os dados recolhidos em tabelas que, pela sua demasiada extensão, se encontram compiladas em anexo (ver anexos IV, V e VI). Baseados nessas mesmas tabelas, passaremos a analisar os dados relativos a cada manual em estudo. No final, traçaremos uma breve análise comparativa entre os três manuais escolares e tiraremos algumas conclusões iniciais.

## **2.1. Expressões referenciais de “criança” no manual Pasta Mágica**

No manual *Pasta Mágica* encontramos palavras ou expressões que se referem a “criança” divididas em três categorias: género indefinido, género masculino e género feminino. Estas categorias não se encontram de igual modo representadas ao longo do manual, figurando mais umas do que outras, como mostram os dados registados no anexo IV, do qual apresentaremos um resumo, de seguida (quadro 4).

---

<sup>38</sup> Registaram-se também palavras que ocorram em títulos, uma vez que os consideramos parte importante dos textos.

#### Quadro 4

##### Lista de referentes de “criança” pertencentes ao manual *Pasta Mágica*

Género indefinido	Género masculino	Género feminino
«amigos» - 16 «crianças» - 15 «meninos» - 9 «alunos» - 8 «os mais novos» - 2 «colegas» - 1 «irmãos mais novos» - 1 «infância» - 1 «netos» - 1	«rapaz(es)» - 22 nomes próprios - 20 «pinto» - 5 «pastor» - 4 «miúdo» - 3 «aos 14 anos» - 2 «filho» - 2 «príncipe» - 2 «rapazito» - 1 «rapazinho» - 1 «3 anos» - 1 «menoridade» - 1 «até aos 12 anos» - 1 «tagarela» - 1 «pastor ainda mocinho» - 1 «pastorzinho» - 1 «desde os sete anos de idade» - 1 «infante» - 1 «rapazola» - 1 «garoto» - 1	nomes próprios - 19 «menina» - 3 «filha» - 3 «filhinha» - 2 «raparigas» - 1 «jovem menina» - 1 «oito anos» - 1
<b>Total</b> – 54 ocorrências	<b>Total</b> – 72 ocorrências	<b>Total</b> – 30 ocorrências

Através da leitura do quadro, facilmente se percebe que o sexo masculino está muito mais representado no manual *Pasta Mágica* do que o sexo feminino ou mesmo a forma de género indefinido. Comparando as duas últimas formas, também se verifica que o género indefinido é significativamente mais representado do que o género feminino.

O sexo masculino é frequentemente representado por nomes próprios e pela expressão «rapaz(es)», enquanto o sexo feminino é claramente mais representado por nomes próprios. Verifica-se também que, nos textos em que o género se encontra indefinido, as expressões mais utilizadas são: «amigos», «crianças», «meninos» e «alunos». Apesar de não ser nossa intenção conferir demasiada importância às questões relacionadas com o género, pois não é esse o objetivo do nosso trabalho, a verdade é que não podemos deixar de reparar em pormenores que se tornam interessantes para a

discussão sobre as imagens da infância que se desenham nos manuais escolares. É que, se atentarmos aos dados, verificamos que, mesmo no caso de o sexo aparecer como indefinido, a maioria das expressões mais representativas destas ocorrências aparece no masculino («amigos», «meninos» e «alunos»), embora também existam na língua portuguesa expressões idênticas para o feminino, com exceção de «crianças». É claro que se pode argumentar que na nossa língua, quando usamos o plural, nos expressamos, maioritariamente, no género masculino. É precisamente o que acontece com todas as designações que identificamos, à exceção de «infância». No entanto, os dados não deixam de se revelar importantes no que concerne a este assunto, pois apresentam fortemente representadas imagens do género masculino, sob mais do que uma forma. Na verdade, quanto mais vezes for convocada uma imagem, mais facilmente a mesma será inculcada na mente da criança, contribuindo para a construção de *frames* que por seu lado influenciam a forma de pensar, ser e estar da criança-leitora.

Há textos em que a referência a criança é muito explícita:

«As crianças jogavam à macaca» (T2, manual *Pasta Mágica*, p. 10).

Noutros casos, encontramos expressões que nos permitem convocar *frames* próprios dos mundos da infância. Expressões como «princípio da infância», «gosto de pôr nos cadernos foguetes e foguetões» e «serei astronauta» (T25, manual *Pasta Mágica*, p. 104), aludem a mundos da infância.

Há textos onde encontramos nomes próprios e só percebemos se se referem a crianças ou a adultos através da análise do cotexto. Assim, por exemplo, infere-se que «Isabel» é uma criança pelos «magníficos presentes» que recebia da cozinheira: «pequenos bolos», «barras de duro chocolate», «uvas passas e figos secos» (T28, manual *Pasta Mágica*, p. 114). Se «Isabel» fosse uma adulta, não é provável que recebesse tais presentes e, se os recebesse, dificilmente os consideraria «magníficos»; assim como não consideraria que «a pessoa mais importante era a cozinheira» (*idem*), tendo perante a mesma uma atitude diferente da apresentada no texto.

Como constatámos através dos números apresentados acima, a expressão «rapaz» é muito utilizada nestes textos. No entanto, a mesma poderia referir-se a um jovem adulto, pois também é frequente a sua utilização neste sentido. Logo, a expressão, só por si, tornar-se-ia dúbia, se o resto do texto não permitisse a realização de algumas inferências que levassem o leitor a clarificar o sentido atribuído à expressão. É o caso do que acontece no texto 2, onde encontramos a personagem principal

apresentada como «rapaz», no início do texto, e como «Giz» no terceiro parágrafo. Nem o nome comum, nem o nome próprio nos dão a certeza da faixa etária a que pertence a personagem. No entanto, ainda no primeiro parágrafo encontramos a evocação do *frame* escola que vem permitir inferir que a personagem não será adulta:

«Faltava à escola sempre que podia e usava uma fisga para matar pardais; também atirava com ela pedras à égua do regedor» (T37, manual Pasta Mágica, p. 148).

Se a evocação do *frame* escola contribui para inferir que o “rapaz” é na verdade uma criança em idade escolar, o que se evoca a seguir é ainda mais potenciador dessa inferência, pois cria um quadro concetual de criança-rebelde. Esta ideia confirma-se a seguir, referindo-se o pai do rapaz e os castigos por ele aplicados:

«Mas, o regedor chamava o pai do rapaz e falava com ele. O rapaz era castigado, mas voltava sempre ao mesmo» (*idem*).

Ao ler este segmento textual, a criança-leitora facilmente infere que a personagem é uma criança e identifica-se com ela, na medida em que é apresentado alguém que se queixa ao pai das asneiras do filho (*frame* pai-autoridade), quadro conhecido da criança. A autoridade do pai sobre o filho é reforçada pela referência ao castigo por aquele aplicado sobre a criança e a rebeldia desta é confirmada pelo implícito final que permite inferir que os castigos de nada serviam para emendar o comportamento reprovável do rapaz – quadro também facilmente reconhecido pela criança-leitora. A meio do texto, o leitor vê confirmadas todas as inferências até aí realizadas com referências mais explícitas:

«Ninguém o obrigava ao trabalho de um homem, por ele ser ainda muito pequeno. Mas sabiam que Giz era capaz de ser muito útil quando queria» (*idem*).

Neste segmento textual confirma-se que a personagem é uma criança e que, como qualquer criança, não tem só defeitos, mas também qualidades. Apesar de todas as “asneiras” que faz a criança, o adulto também lhe reconhece “utilidade”.

Embora em número reduzido, encontramos textos nos quais a alusão a crianças ou “mundos” de crianças se faz através de animais humanizados, como é, aliás, habitual em contos destinados à infância. Referimo-nos aos textos 22 e 36, que apresentam aves domésticas caracterizadas como crianças. Estes textos também se encontram representados no quadro acima (quadro 4).



Relativamente ao texto 22, consideramos que «pinto» pode ser uma expressão considerada referente a criança, porque no texto se refere o seu nascimento («E nasceu um pinto.» (*idem*)) e o seu crescimento («o pinto foi crescendo» (*idem*)). Estes acontecimentos progressivos no tempo permitem fazer a identificação pinto-criança, potenciando a identificação leitor-personagem. É claro que estes dados não seriam suficientes se não houvesse a humanização do animal:

«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» (T22, manual Pasta Mágica, p. 92).

Neste segmento de texto encontramos o *frame* de proteção invertido, sendo a criança a salvar o adulto. O elogio da coragem perante o perigo, o tom aventuroso, quase fílmico e dramático com que é narrado o acontecimento, também contribuem para intensificar a identificação leitor-personagem. E no final há a recompensa para tão corajoso comportamento:

«A tia Luciana pegou no frango mudo e careca, que a olhava insistentemente, pô-lo no seu colo, e com as mãos enrugadas afagou-lhe o corpo liso, dizendo vezes sem conta:  
“Galaró, meu amigo... Galaró, meu amigo”» (*idem*).

Neste segmento textual o leitor constata a passagem de um estatuto de criança-abandonada a um estatuto de criança-acarinhada. Este quadro é reforçado pela atitude do pinto, que se mostra tímido, humilde e quase suplicante por atenção e carinho e pela atitude do adulto que coloca a criança (pinto) no colo, oferecendo-lhe a recompensa merecida. Assim, a criança solitária, que por todos havia sido rejeitada, passa a ter um papel de criança mimada pelos amigos:

«E esse dia foi o começo de uma profunda amizade...» (T22, manual Pasta Mágica, p. 93).

A leitura deste texto permite criar uma série de *frames* que levam a criança-leitora a identificar um mundo de criança desfavorecida que se esforça por conseguir “merecer” a atenção e carinho dos adultos. Nem todos nascem com sorte, mas todos podem melhorar a sorte com que nascem – é a moral a retirar deste texto. Este é um texto altamente moralizador e os recursos à modalização são constantes, caracterizando implicitamente o pinto como ser indefeso, desafortunado, mas corajoso e solidário.

No caso do texto 36, consideramos «filhinha» como expressão referencial de “criança”, porque, embora se trate de uma galinha, é utilizado o diminutivo que parece

referir-se a alguém bastante jovem, porventura, criança. Há também toda a humanização que se apresenta da galinha («Vamos casar / a nossa filhinha» (*idem*)) e dos vários animais («Diz a aranha / que está no aranha, / que está pronta / para dar o enxoval» (*idem*)). Através da evocação do *frame* casamento, o leitor percebe que não se trata efetivamente de animais, mas de pessoas. Por fim, todo o texto constrói a imagem de alguém que não tem voz nas decisões dos “adultos”, nem mesmo em relação à sua vida. Este animal assume o papel de filha de alguém e são os seus pais que decidem tudo sobre a sua vida, quadro típico da vida durante a infância.

Depois dos dados apresentados, pode ficar a ideia de que todos os textos do *corpus* apresentam expressões que, direta ou indiretamente, fazem referência a “crianças”, o que não corresponde à verdade. Para além dos textos que contêm expressões referentes a “criança”, já elencadas no quadro 4, encontramos outros onde as mesmas não estão presentes. Estes textos não encontram representação no quadro apresentado. Apesar disso, percebemos que o texto se refere a crianças ou a “mundos” de crianças através da análise de fenómenos inferenciais, como acontece nos textos 7, 10, 14, 15, 17, 80, 20, 23, 24 e 41; dos quais passamos a apresentar alguns exemplos.

No caso do texto 7, é todo o cenário descrito, bem como os acontecimentos narrados, que autorizam a realização de inferências sobre a idade da personagem principal. Logo nos primeiros parágrafos do texto se inicia a realização deste tipo de inferência:

«A mãe encheu a minha chávena e a dela e levou-as lá para dentro, para a mesa do pequeno-almoço. Ao sair da cozinha disse-me assim:  
- Traz o pão e a manteiga, o açúcar, as facas e as colheres. És capaz?  
Então eu não havia de ser capaz de fazer uma coisa tão simples?!» (T7, manual *Pasta Mágica*, p. 26).

A forma como o enunciador apresenta a mãe, precedendo o nome de um artigo definido, mostra uma enorme familiaridade com a pessoa de quem fala. O segmento de discurso direto vem confirmar esta ideia inicial com a enumeração minuciosa de todas as tarefas que são destinadas à criança, protótipo do discurso adulto-criança. Mas a interrogativa com que termina o discurso direto vem fazer desaparecer qualquer réstia de dúvida. Até o leitor mais inexperiente reconhece que esta questão só pode ser dirigida por um adulto a uma criança. Claro que se pode contrapor que «És capaz?» pode ser uma interrogativa retórica com valor semelhante ao das fórmulas de cortesia como “por favor” ou “se não te importas” e, assim sendo, já poderia ser admitida entre adultos. No entanto, se assim fosse, o alocutário entenderia o implícito e limitar-se-ia a

ajudar a colocar a mesa do pequeno-almoço. Ora, não é isso que acontece a seguir. No seguimento do texto, o leitor encontra expressa a indignação da criança-personagem por acreditar que duvidavam da sua capacidade para executar tarefas tão simples. Ao longo do resto do texto a criança-personagem esforça-se por provar a sua competência, mas sem sucesso:

«Ainda não consegui perceber que jeito é que dei, que num abrir e fechar de olhos foi parar tudo ao meio do chão, na maior chinfrineira que se possa imaginar!» (*idem*).

Este último parágrafo vem responder à questão «És capaz?» com “Não és capaz” – ideia dominante entre os adultos em relação à criança. Ou seja, apesar de tantos esforços, só entendidos se realizados por uma criança, o adulto tinha razão em duvidar da capacidade da criança para executar as tarefas propostas. Assim sendo, todas as inferências anteriores se confirmam no final do texto. Este retrata uma cena familiar, um quadro prototípico mãe-filho, com o qual a criança-leitora está familiarizada.

O texto 14, também escrito na 1.<sup>a</sup> pessoa, narra um acontecimento importante na vida de alguém: o recebimento de um presente. A forma como se narra tal acontecimento, mostrando quão maravilhada fica a personagem e a importância que a mesma dá a cada pormenor do desembulhar do presente, faz entender que a mesma é uma criança, porventura, pouco habituada a receber presentes. Para além disso, é precisamente na infância que se dá mais importância aos presentes, até porque é nessa altura da vida que se não é autónomo para comprar o que se quer e ainda não se conhece muitas das potencialidades do mundo, o que permite a surpresa face a algo efetivamente novo. É neste período da vida do ser humano que tudo é novidade e cada presente é realmente uma enorme surpresa.

Encontramos, ainda, a alusão a brincadeiras de crianças, bem como a marca da curiosidade infantil:

«Agora que o laço estava enrolado em cima da mesa, era preciso retirar o papel. Era um papel vermelho, muito mais vermelho que a crista do Pintinhas. Não, não podia estragar um papel tão bonito. Com ele até podia fazer moinhos de vento.

Com muito cuidado, fui retirando o papel.

O que estaria dentro daquela caixa de cartão? O que seria? O que seria?»  
(T14, manual Pasta Mágica, p. 58).

Por fim, se dúvidas restassem, o leitor depara-se com a esfuziante reação da personagem ao descobrir o que era o presente. O próprio conteúdo do presente confirma as inferências anteriores:

«Tirei a tampa. Vi o que estava dentro da caixa e soltei um grito que espantou a Tareca.

Dentro da caixa estava um livro cheio de histórias, um livro de capa dura com muitas folhas cheias de linhas azuis sem uma única palavra, uma caneta de tinta permanente, um par de meias, uma gravata vermelha e um tambor» (*idem*).

## 2.2. Expressões referenciais de “criança” no manual *Amiguinhos*

No que respeita ao manual *Amiguinhos*, também podemos encontrar palavras ou expressões que se referem a “criança” divididas nas mesmas três anteriores categorias, como comprovam os dados registados em anexo (ver anexo V), do qual passamos a apresentar um sumário.

### Quadro 5

#### Lista de referentes de “criança” pertencentes ao manual *Amiguinhos*

Género indefinido	Género masculino	Género feminino
«criança(s)» - 10	nomes próprios - 28	nomes próprios - 7
«meninos» - 3	«rapaz(es)» - 6	«menina(s)» - 6
«secundário» - 3	«menino(s)» - 3	«onda(s)» - 4
«leitor amigo» - 2	«concorrente» - 2	«estrela(s)» - 3
«1.º e 2.º ciclo» - 2	«filho» - 2	«estrelinha» - 1
«3.º ciclo» - 2	«amigo» - 1	«ondinha» - 1
«colegas» - 1	«Infantis» - 1	«irmãs» - 1
«amigos» - 1	«Minis» - 1	«rapariga» - 1
«alunos» - 1	«Iniciados» - 1	«pequena cientista» - 1
«garotada» - 1	«Juvenis» - 1	
«2.º e 3.º ciclo» - 1	«garoto» - 1	
	«jovem» - 1	
	«menino pequenino» - 1	
	«miúdo» - 1	
	«aos 16 anos» - 1	
	«porquinho» - 1	
<b>Total</b> – 27 ocorrências	<b>Total</b> – 52 ocorrências	<b>Total</b> – 25 ocorrências

No manual *Amiguinhos* encontramos o género masculino muito mais representado, à semelhança do que acontece no manual *Pasta Mágica*. Da mesma forma, também verificamos que o género feminino é o menos representado, mesmo em relação ao género indefinido, embora, entre estes dois, as diferenças não sejam muito

significativas. Para fazer referência ao gênero masculino encontramos um predomínio do uso da expressão «rapaz(es)» e de nomes próprios, como acontece no anterior manual. Para representar o sexo feminino, encontramos em maioria a expressão «menina(s)» e nomes próprios e para o gênero indefinido, a expressão «criança(s)» é a mais utilizada, não permitindo a conotação com o sexo masculino, ao contrário do que acontece no manual *Pasta Mágica*.

No manual *Amiguinhos* existem dois textos nos quais a alusão a crianças se faz através de seres humanizados: texto 56 (estrelas) e texto 58 (ondas). Estes encontram representação no quadro 5.

No texto 56, as estrelas aparecem definidas como «estrelinhas» (*idem*), o que parece indicar algo pequeno e/ou infantilizado. Esta ideia sai reforçada pela utilização do adjetivo «marotas» (*idem*) que caracteriza as estrelas personagens desta narrativa, sendo também frequentemente utilizado para caracterizar as crianças em geral. Para além destas ocorrências, o leitor depara-se com a descrição de um quadro que evoca um *frame* de quezília entre crianças:

«Bateram uma na outra / deram murros, encontrões» (*idem*).

Por fim, confirmando todas as inferências, aparece a voz do adulto, aqui representado pelo «Firmamento» (*idem*), que coloca ordem entre as duas e atribui castigos:

«Quezilentas, refilonas / ouçam bem o que vos digo / vou tirar a luz às duas / p'ra que sirva de castigo» (*idem*).

À semelhança do caso anterior, também neste manual encontramos textos nos quais as expressões referentes a “criança” não estão presentes, necessitando o leitor de inferir a existência das mesmas, através da materialidade linguística do texto. Estes textos não se encontram representados no quadro 5. É o caso dos textos 53, 61, 62 e 71.

No que concerne ao texto 53, o leitor pode inferir que o mesmo fala de uma criança, logo na primeira frase, onde se compara a beleza das rosas ao rosto de uma mãe, construindo um quadro onde se evoca a pureza e a natureza simples das crianças, assim como a admiração que nutrem pela mãe:

«Aqueles rosas brancas eram a coisa mais bonita que ele tinha visto, tirando a cara da mãe» (T53, manual *Amiguinhos*, p. 44).

Esta inferência confirma-se na última frase do texto, quando se enunciam os presentes que a personagem recebeu, onde se inclui um brinquedo:

«E a acompanhar as rosas brancas do Natal, que lhe mandava a madrinha, chegava sempre um presente, um brinquedo, doces ou qualquer outra coisa boa» (*idem*).

A extração da inferência não é só suportada pelo facto de se incluir um brinquedo no conjunto dos presentes recebidos pela personagem, mas também pela circunstância de estes serem oferecidos pela madrinha, figura muito presente durante a infância e cujo papel se esbate no decorrer dos anos. Assim, a referência a madrinha evoca o *frame* da oferta de presentes, tão conhecido das crianças. Qualquer adulto poderia admitir receber um cartão pelo Natal, sem presentes a acompanhar. No entanto, para uma criança, muito mais importante do que o cartão são os presentes que o acompanham.

Ao lermos o texto 62, percebemos que a personagem principal é uma criança, porque ela mantém um diálogo com o seu pai, acerca do que acabara de aprender na escola sobre «cidadania» (*idem*). Desde logo, a referência a escola permite pensar em crianças. No entanto, esta ideia é reforçada ao longo de todo o diálogo, uma vez que a personagem questiona o pai sobre coisas tão elementares como os conceitos de direitos e deveres:

«Falaste de direitos e deveres. Como é que conhecemos uns e outros?»  
(T62, manual Amiguinhos, p. 98).

A pergunta só pode ser recebida como pertinente num quadro em que o locutor tenha genuinamente um vazio (parcial) de experiência de vida, para além do vazio cognitivo que uma pergunta verdadeira testemunha. Todo o diálogo é construído de forma a fazer entender que se trata de uma conversa entre pai e filho (criança) – o filho coloca dúvidas sobre assuntos elementares; o pai responde, utilizando exemplo extremamente simples, adaptados à compreensão infantil:

«Dou-te um exemplo: tu tens o direito de não ser incomodado em casa pelo ruído que os vizinhos possam fazer nas suas casas, mas também tens o dever de não fazer barulho para além das horas que a lei determina, pois só desse modo respeitarás o direito dos outros» (*idem*).

Desta forma, traça-se o *frame* da transmissão do saber e da ordem social, relacionada com os valores e os comportamentos, tipicamente das gerações anteriores às posteriores. As crianças identificam facilmente este quadro, pois todos os dias se deparam com ele – na família, na escola, na sociedade – e estão acostumadas a reconhecê-lo e a aceitá-lo sem grande questionamento, porque está socialmente instituído que assim seja.

### 2.3. Expressões referenciais de “criança” no manual *Giroflé*

Quando analisamos o manual *Giroflé*, à semelhança dos dois anteriores, deparamo-nos com palavras ou expressões referentes a “criança” divididas nas categorias já referidas, como evidenciam os dados registados em anexo (anexo VI), que apresentaremos resumidamente de seguida.

**Quadro 6**

**Lista de referentes de “criança” pertencentes ao manual *Giroflé***

<b>Género indefinido</b>	<b>Género masculino</b>	<b>Género feminino</b>
«criança(s)» - 9	nomes próprios - 48	nomes próprios - 25
«meninos» - 5	«rapaz(es)» - 15	«menina(s)» - 16
«miúdos» - 2	«menino(s)» - 12	«rapariga(s)» - 6
«leitor amigo» - 2	«filho» - 9	«ciganinha» - 1
«amigos» - 1	«rapazinho(s)» - 3	«garota» - 1
«jovens namorados» - 1	«miúdo» - 2	«amiguinha» - 1
«passarada» - 1	«amigo» - 2	«pequena» - 1
«pássaros» - 1	«rapazito» - 1	«filha» - 1
«alunos» - 1	«irmão» - 1	
«garotos» - 1	«companheiro» - 1	
«doze anos» - 1	«irmãozito» - 1	
<b>Total</b> – 25 ocorrências	<b>Total</b> – 95 ocorrências	<b>Total</b> – 52 ocorrências

Assim como acontece nos dois manuais anteriores, também no *Giroflé* o género masculino está muito mais representado. No entanto, aqui, as representações do género feminino são mais frequentes do que as do género indefinido. Se atentarmos na representatividade de cada expressão utilizada, verificamos que continuam a ser os nomes próprios as expressões mais utilizadas para representar os dois géneros: masculino e feminino. Para o sexo masculino encontramos muito representada a expressão «rapaz(es)», como acontece nos anteriores manuais, e um número significativo das expressões «menino(s)» e «filho». Quanto ao sexo feminino, as expressões «menina(s)» e «rapariga(s)» também aparecem com alguma frequência. No que concerne à representação do género indefinido, a escolha recai maioritariamente sobre a expressão «criança(s)» e «meninos».

Como acontece no manual *Pasta Mágica*, também no manual *Giroflé* encontramos um texto onde a alusão a crianças se faz através de animais humanizados (texto 98), pássaros, mais concretamente. Este texto encontra-se representado no quadro 6. É um texto que promove o desenho de um quadro concetual de sala de aula, sendo o rouxinol o professor:

«O Rouxinol bateu com o bico na sua estante de professor» (T98, manual *Giroflé*, p. 114).

A dicotomia professor/alunos é reforçada ao longo do texto:

«Foi por isso mesmo que todo o **orfeão** ficou surpreso quando o professor bateu, de novo, com o bico na estante» (*idem*);

«Então? – perguntou, zangado, quando reparou no silêncio dos alunos» (*idem*);

«Ó mestre, não vê que sem Sol não podemos cantar?...» (*idem*).

Por fim, aos pássaros, chama-se «alunos» (*idem*), e também se chama «passarada» (*idem*), expressão que faz lembrar “rapaziada”, tantas vezes aplicada a crianças ou “criançada”.

Para além das expressões referentes a “criança” elencadas no quadro 6, encontramos textos nos quais as mesmas não estão presentes, recorrendo o leitor à criação de quadros concetuais que lhe permitam a realização de inferências, fundamentadas na materialidade do texto. São exemplo desse fenómeno os textos 73, 75, 81, 83, 106, 107. Estes não se encontram representados no quadro 6, como acontece com os restantes que se encontram em situação idêntica.

No caso do texto 75, o sujeito da enunciação assume-se como criança («tenho nove anos professor» (*idem*)) e assume uma característica própria da infância, a ânsia de saber o porquê de tudo:

«Tanto porquê que eu queria saber! / E tu não me queres responder!» (T75, manual *Giroflé*, p. 16).

No caso do texto 106, a voz enunciativa também é a de uma criança em idade escolar, *frame* construído através das marcas linguísticas deixadas na materialidade linguística:

«Já sei ler, já sei contar» (*idem*);

«Aprendi todas as letras» (*idem*);

«Vou deixar-te, minha escola» (*idem*).



Situação idêntica se verifica no texto 107, através do qual se constrói o *frame* de criança que imagina o que irá ser quando crescer:

«Quando for crescida / hei-de inventar» (*idem*).

Se compararmos os três manuais em análise, facilmente se percebe que em todos eles o género masculino está muito mais representado. Conclui-se, então, que existe uma clara tendência para recorrer a representações do sexo masculino, o que pode colocar um problema de representatividade de género. Este dado é ainda mais significativo se atendermos ao facto de que vivemos num país onde existem mais mulheres do que homens, como comprovam os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística, relativos aos Censos 2011. Assim sendo, apesar de tudo indicar haver mais alunas do que alunos, a representatividade de género é apresentada em forma inversa nos manuais escolares.

Em relação ao género feminino, este é o menos representado nos manuais *Pasta Mágica* e *Amiguinhos*, enquanto o mesmo não acontece no manual *Giroflé*, onde aparece em 2.º lugar. Para referir os sexos masculino e feminino, as palavras mais utilizadas são os nomes próprios, bem como as expressões «rapaz(es)» e «menina(s)» respetivamente. É interessante verificar que não se utiliza com a mesma frequência rapazes/raparigas e meninos/meninas para se referirem a masculino/feminino. Ao mostrar-se preferência pelas palavras rapazes e meninas, parece indicar um tratamento mais familiar e mais delicado para o sexo feminino, em contraste com uma forma menos cuidada para o sexo masculino.

Na verdade, se consultarmos os dicionários<sup>39</sup> em busca das entradas referentes às expressões em análise, descobrimos que as relativas a rapaz/rapariga são muito sucintas e referem-se apenas a crianças. No entanto, quando procuramos as entradas correspondentes a menino/menina, a descrição é muito mais pormenorizada e muito mais contextualizada. Repare-se que os dicionários definem menino/menina como sendo expressões que designam conceitos que vão muito além da infância, podendo «menino» ser conotado com ideias e (pre)conceitos que a sociedade instituiu nos usos do quotidiano, ideias essas que não são muito bem aceites por essa mesma sociedade. Desta forma, não é de admirar que a expressão «menino» seja preterida por «rapaz», muito melhor conceituada na sociedade. Já o mesmo não acontece em relação a «menina», expressão socialmente bem aceite, mesmo para nomear uma mulher que já

---

<sup>39</sup> Foram consultados os seguintes dicionários: Dicionário Porto Editora (2008), Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa (2001) e Dicionário Priberam *on-line*.

não é criança. Na realidade, se repararmos nos usos que fazemos da língua no dia a dia, verificamos que se chama «menina» até muito tarde a uma mulher (no atendimento ao público, por exemplo). No entanto, o mesmo não acontece com o sexo masculino, não sendo socialmente aceitável que alguém chame «menino» num estabelecimento comercial a um homem jovem e muito menos a um menos jovem. Com “igual” tratamento, a mulher sentir-se-ia lisonjeada, enquanto o homem se poderia sentir ofendido ou, no mínimo, surpreendido.

Parece poder concluir-se, então, que as opções tomadas pelos autores dos manuais acompanham e representam uma prática social estabelecida e aceite por todos os indivíduos e são compatíveis com os usos que se fazem das palavras, com valores afetivos mais ou menos explícitos ou ocultados e com expectativas que se revelam nos papéis de crianças dos dois sexos. Estas opções, até porque surgem de forma muito implícita, têm o poder de reforçar a criação de imagens de maior delicadeza e fragilidade para o sexo feminino em relação ao sexo masculino.

#### 2.4. Expressões referentes a “criança” na totalidade do corpus

De seguida, deter-nos-emos nas expressões mais representativas de cada um dos géneros. Para o efeito, consideraremos as expressões que ocorram mais do que cinco vezes em, pelo menos, um manual. Quando consideradas, contabilizar-se-ão todas as ocorrências dessa expressão nos três manuais. Ficarão de fora todas as expressões que estejam aquém desta contagem, por se considerarem menos representativas.

#### Quadro 7

##### Lista dos referentes de “criança” mais representativos do *corpus*

Género indefinido	Género masculino	Género feminino
«criança(s)» - 34	nomes próprios - 96	nomes próprios - 51
«amigos» - 18	«rapaz(es)» - 43	«menina(s)» - 25
«meninos» - 17	«menino(s)» - 15	«rapariga(s)» - 8
«alunos» - 10	«filho» - 13	
<b>Total</b> – 79 ocorrências	<b>Total</b> – 168 ocorrências	<b>Total</b> – 84 ocorrências

Atendendo à totalidade dos textos pertencentes ao nosso *corpus*, verificamos que as expressões mais utilizadas para indicarem o género masculino são: nomes próprios, «rapaz(es)», «menino(s)» e «filho». Para representar o género feminino, encontramos expressões como: nomes próprios, «menina(s)» e «rapariga(s)». Se atendermos à dicotomia rapaz/rapariga, verificamos que a primeira expressão se encontra muito mais presente do que a segunda. No entanto, apesar de já termos mostrado que o sexo masculino está muito mais representado no *corpus* em análise, se atendermos à dicotomia menino/menina, é a segunda palavra que encontramos muito mais representada, o que vem corroborar o que dissemos anteriormente sobre a criação de uma imagem de maior fragilidade e delicadeza em relação ao sexo feminino. Quanto à expressão «filho», significativamente utilizada para referir o sexo masculino, a mesma quase não tem representatividade para o sexo feminino, ocorrendo na totalidade dos textos apenas quatro vezes. Este dado indica que o *frame* mãe/pai-filho é mais invocado do que o *frame* mãe/pai-filha.

Um outro dado relevante prende-se com a expressão «alunos», que ocorre um número significativo de vezes para designar as crianças que frequentam a escola. É que, se outras designações consideram a criança na sua individualidade (nomeadamente, os nomes próprios) ou de alguma forma isolada do seu contexto, com densidade própria, estas duas designações (filho e alunos) inscrevem a criança em *frames* prototípicos – a família e a escola, colaborando na definição da própria criança / infância. Também o termo «amigos» colabora nessa mesma definição, promovendo a criação de *frames* de atividades que se realizam entre pares e cumplicidades que se criam e se refletem nas ações realizadas pelas crianças dos textos.

A larga utilização de nomes próprios para designar as personagens pode explicar-se pelo facto de estes textos serem, como já referimos, maioritariamente excertos de narrativas. Esta é uma questão de individualização, uma vez que os textos contam a história de alguém<sup>40</sup>, de seres de papel que são apresentados como se fossem de carne e osso e que, portanto, necessitem da densidade psicológica e física que um nome sugere. Afinal, como o próprio dicionário define, um nome próprio é a «designação que se aplica individualmente aos elementos de uma classe, nomeadamente pessoas» (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa, 2001). Enquanto as restantes expressões se podem referir a qualquer criança,

---

<sup>40</sup> Pelo menos, isso acontece nos textos originais, nem sempre acontecendo nos excertos (ver capítulo referente às tipologias textuais).

os nomes próprios indicam um ser único e inconfundível. Não é “uma criança”, mas sim, “aquela criança” e mais nenhuma outra.

Se nos detivermos nas expressões que são utilizadas para referir um género indefinido, observamos que as mais frequentes são: «criança(s)», «amigos», «meninos» e «alunos». «Criança(s)» é claramente a expressão mais utilizada e invoca todas as crianças de uma forma geral. Quanto às restantes expressões, como já antes referimos, as mesmas podem também ser empregadas para referirem o sexo masculino, o que pode favorecer, ainda mais, a criação de imagens mentais referentes ao mesmo.

Como vimos, são várias as estratégias ao serviço da enunciação que servem para marcar a materialidade linguística por forma a permitirem a construção de *frames* que clarifiquem o leitor quanto à idade das personagens que habitam os textos, assim como quanto ao sexo a que pertencem. A seleção lexical que promova a utilização de reportórios interpretativos é uma estratégia de que o enunciador se serve para desenhar os cenários textuais, contando com a enciclopédia de saberes que pressupõe partilhar com o alocutário. Esses reportórios interpretativos são, por exemplo, expressões que explícita ou implicitamente aludem à faixa etária das personagens, ou aos “mundos” da infância.

### **3. ESPAÇOS FÍSICOS ONDE SE MOVIMENTAM AS CRIANÇAS**

No que respeita aos espaços físicos onde as crianças dos textos do nosso *corpus* se movimentam, os mesmos podem ser identificados em dois suportes distintos: no texto verbal e na ilustração, caso exista. Neste capítulo, apenas nos deteremos sobre a materialidade linguística dos textos e, portanto, deixaremos de lado as ilustrações, para serem analisadas num outro capítulo (ver Parte III, capítulo 6). Depois de analisados todos os textos, procedemos ao registo dos espaços físicos em que as crianças se movimentam, atendendo ao que o material verbal nos permite identificar, ainda que, por vezes, de forma implícita. Registámos todos os dados relativos a cada um dos manuais (ver anexos VII, VIII e IX) e procedemos à compilação e análise dos mesmos, cuja apresentação passamos a realizar.

Cada um dos tópicos a seguir apresentados representa um espaço físico onde decorre a ação das crianças personagens dos textos. Na frente de cada tópico, colocaremos o número de textos onde encontramos cada espaço físico representado.

- **Casa** – 42 ocorrências
- **Escola** – 26 ocorrências
- **Quinta / Campo / Aldeia** – 21 ocorrências
- **Indefinido** – 19 ocorrências
- **Praia / Barra** – 16 ocorrências
- **Rua / Largo / Pátio** – 15 ocorrências
- **Públicos / Coletivos** – 9 ocorrências
- **Castelo / Palácio Real** – 4 ocorrências
- **Vila / Cidade** – 4 ocorrências
- **Rio / Ribeiro / Mar** – 4 ocorrências
- **Jardim** – 3 ocorrências
- **Espaço** – 3 ocorrências
- **Acampamento** – 1 ocorrência

### 3.1. A casa

Através da análise dos dados apresentados, verificamos que o espaço físico que as crianças dos textos mais notoriamente utilizam é o espaço da **casa**, sendo o manual que mais representa este espaço o *Pasta Mágica* (18 ocorrências), seguindo-se o *Giroflé* (17 ocorrências) e o *Amiguinhos* aquele que menos representações deste tipo tem (sete ocorrências).

Se fizermos uma análise mais detalhada, verificamos que o espaço interior da casa mais referido nos textos é o **quarto** (16 ocorrências), que pode ser evocado explícita ou implicitamente.

Apenas em dois textos encontramos a referência explícita ao espaço quarto:

«(...) no seu quarto **caiado** da casa branca, o rapazinho esteve até altas horas sem dormir» (T77, manual *Giroflé*, p. 24);

«A escuridão do quarto iluminou-se com os clarões do meu entusiasmo» (T92, manual *Giroflé*, p. 88).

No entanto, mesmo não selecionando o vocábulo “quarto”, o enunciador tem ao seu dispor outras formas de aludir a este espaço, ainda que implicitamente, mas não menos funcional, contando com o conhecimento do mundo partilhado por locutor e

alocutário. Falamos, por exemplo, de processos de meronímia em que é referida uma parte tipicamente constitutiva pelo todo do quarto. É neste sentido que consideramos a palavra “cama” como sendo um merónimo de “quarto” em oito textos (T14, T19, T52, T59, T74, T88, T89 e T105), dos quais apresentamos alguns exemplos:

«Peguei nas prendas e levei-as para a minha cama» (T14, manual *Pasta Mágica*, p. 58);

«Depois, à noite, o polvo faz a minha cama com algas muito verdes e muito macias» (T59, manual *Amiguinhos*, p. 86).

Nos exemplos apresentados, ao selecionar a expressão “cama”, o enunciador conta com a enciclopédia de saberes dos seus leitores, cuja abrangência permite realizar inferências deste tipo, pois qualquer criança em idade escolar sabe que as camas (usualmente) estão colocadas nos quartos onde se dorme. No entanto, nos exemplos apresentados, nem sempre a personagem vive no quarto evocado. Em alguns casos, fala-se direta ou indiretamente de quartos, o que significa que esse espaço está presente nos referenciais das personagens, mas nem sempre como espaço concreto próprio. Para além disso, nem sempre esse espaço evocado corresponde a um quarto prototípico – por exemplo, no texto 59, o espaço do “quarto” corresponde a uma gruta no fundo do mar, onde vive a personagem. O mesmo acontece com as personagens que podem ser “diferentes” – como a “Menina do Mar”, que vive no fundo do mar com os seus amigos peixes (T59) ou o “Menino Jesus” (T89) –, pertencentes a um mundo alternativo ou de um contexto divergente que podem ativar *frames* também eles diferentes. No entanto, através seleção lexical realizada é sempre evocado o local onde dorme a personagem.

Mas a meronímia não é o único recurso utilizado pelo enunciador para nomear o espaço “quarto”. Também encontramos referências a verbos que configuram quadros concetuais relacionados com o espaço “quarto” (ex. *dormir* e *acordar*). Referimo-nos ao recurso expressivo possibilitado pelo uso de metonímia, como mostram os exemplos a seguir:

«Essa adormecia ouvindo histórias do tempo dos dinossauros, acordava ouvindo histórias de planetas por descobrir e contentava-se vivendo o momento presente» (T39, manual *Pasta Mágica*, p. 156);

«Depois de tanto brincar / Jesus foi descansar, / na grutinha de Belém / com Maria sua Mãe!» (T90, manual *Giroflé*, p. 79);

«que não quer dormir cedo / porque sente imenso medo» (T93, manual *Giroflé*, p. 92);

«Passei esta noite acordado por causa da barulheira que esta vida faz (...). Passei a noite acordado por causa da rapariga ruiva da minha escola» (T96, manual *Giroflé*, p. 104);

«E, certa manhã de Abril, Oriana acordou ainda mais cedo do que o costume» (T103, manual *Giroflé*, p. 138).

Nestes casos, o recurso à metonímia torna ainda mais implícita a referência ao espaço “quarto”. No entanto, o processo é o mesmo porque, como refere J. Fonseca (2001), o enunciador conta com os conhecimentos prévios do leitor, que lhe permitirão a realização das inferências necessárias para compreender o texto, sem que seja necessária a referência explícita a “quarto”. Os exemplos retirados dos textos 90 e 103 poderão suscitar algumas dúvidas. No primeiro caso faz-se referência a “descansar”, que pode (ou não) ser sinónimo de “dormir”. De qualquer forma, o lugar onde mais frequentemente se descansa é no quarto. Neste texto encontramos a referência a “gruta” e diz-se que é lá que a criança descansa. No entanto, a enciclopédia de saberes do leitor permite traçar um paralelismo entre “gruta” e “quarto” e estabelecer relações de metonímia entre descansar e dormir. Algo de semelhante acontece no texto 103. Diz-se que Oriana “acordou” e *acordar* estabelece uma relação estreita com *dormir*, mas também se refere a seguir no texto:

«Mal o primeiro raio de sol entrou na floresta, ela saiu de dentro do tronco de carvalho onde dormia» (T103, manual *Giroflé*, p. 138).

Na realidade, Oriana dorme num tronco de uma árvore e não num quarto prototípico. No entanto, a enciclopédia de saberes do leitor, juntamente com a referência a “dormia”, permitem traçar um paralelismo entre o “tronco” e “quarto”, apesar de ser uma relação algo longínqua.

Por fim, encontramos um texto em que se refere o espaço “quarto”, mas não um quarto qualquer. Trata-se de um quarto de brinquedos:

«(...) ia para o quarto dos brinquedos fingir que brincava sozinho» (T12, manual *Pasta Mágica*, p. 51).

Este último exemplo é um caso diferente do “quarto de dormir”. Neste caso, encontramos outros implícitos de teor sociocultural: esta criança tem um quarto dos brinquedos. Trata-se, portanto, de uma criança que, supostamente, tem um “quarto de

dormir” e um “quarto de brinquedos”, o que configura uma pertença à classe social média-alta<sup>41</sup>.

Apesar de apenas neste último caso se encontrar referência ao “quarto dos brinquedos”, a referência, mais ou menos explícita, a “quarto de dormir” é frequente. Trata-se, portanto, tipicamente, de crianças que têm quarto próprio, o que não acontece com todas as crianças-leitoras. Define-se, assim, um grupo sociocultural de nível médio, pelo menos. Acresce a esta ideia o facto de em nenhum texto se referir a partilha do espaço “quarto”: tudo indica que estas crianças têm um quarto só para si – ou são filhos únicos, ou cada filho terá um quarto. Mesmo no caso em que se referem irmãos (T92), nunca se refere a partilha do quarto. No texto 90, a criança referida é o “Menino Jesus” e diz-se que o mesmo vai “descansar com Maria sua Mãe”. Neste caso, parece subentender-se que a criança partilha o quarto com a Mãe. Ou pode ser o caso de partilharem o espaço para descansar um pouco e não para dormir. Há um outro texto (T105) em que encontramos mãe e filho a partilhar a mesma cama. No entanto, aqui trata-se de um momento em que se conta uma história, podendo ser o quadro típico da história antes de dormir, seguindo-se o momento em que a mãe se despede do filho e vai para o seu próprio quarto.

Quanto às atividades realizadas pelas crianças dos textos, atendendo ao espaço quarto, estas nem sempre são especificadas, acontecendo o mesmo com os restantes espaços da casa. Nunca encontramos crianças a brincarem nos respetivos quartos (exceto no texto 12, onde se refere que a personagem finge que brinca, no quarto dos brinquedos, para iludir os adultos). No espaço do quarto, há crianças que dormem (T19, T39, T59, T77, T89, T93), crianças que acordam e se levantam (T52, T77, T103) e uma que escuta o temporal (T77). Há, ainda, uma criança que descansa (T90). Em nenhum destes casos se dá a entender que a criança esteja acompanhada.

Encontramos duas crianças que sonham acordadas (T74, T96) e uma que desembulha presentes (T14). Nestes casos, o quarto configura-se como espaço íntimo, onde a criança tem o “seu” espaço reservado, onde se refugia para realizar atividades mais íntimas, longe dos olhares dos restantes membros da família. Para conseguir este efeito, o enunciador utiliza processos de modalização que implicitamente marcam o

---

<sup>41</sup> Voltaremos a retomar este assunto mais à frente no capítulo destinado às atividades realizadas pelas crianças dos textos (ver Parte III, capítulo 4).



discurso construindo a ideia de intimidade e sossego relacionada com este espaço da casa, selecionando expressões como:

«E ali fiquei muito quieto a saborear o espanto e a alegria» (T14, manual *Pasta Mágica*, p. 58);

«(...) estendido sobre a cama ouvindo o mar com a sua voz antiga de viagens e aventuras» (T74, manual *Giroflé*, p. 12);

«Passei a noite acordado por causa da rapariga ruiva da minha escola» (T96, manual *Giroflé*, p. 104).

A ideia de quietude, com apelo aos sentidos, confere ao quarto a categorização de lugar íntimo, onde se pode ficar a “saborear” momentos especiais e a sonhar acordado. São escolhas lexicais deste tipo que permitem ao enunciador marcar o discurso com o seu ponto de vista e configurar desta forma o espaço “quarto” aos olhos do leitor como sendo um local íntimo e propício ao repouso.

Em dois textos, encontramos crianças que ouvem ler histórias (T39 e T105). Nestes casos, o espaço parece partilhado com os adultos. No entanto, trata-se de uma situação em que os adultos prestam um serviço à criança – continua a ser o espaço “da criança”, porque a atividade é temporária e normalmente breve. Assim, como nos casos anteriores, tudo faz crer que a criança possui um quarto só para si. Continuamos a ter configurado o quarto como lugar de repouso (momento do final do dia em que a criança relaxa e uma história) e de segurança (conferida pela presença da mãe), onde a criança só se pode sentir bem e segura.

O texto 88 é omissivo quanto à atividade que as crianças desenvolvem no quarto. O leitor apenas fica a saber que uma menina levou o Menino Jesus (imagem de barro) para a sua cama:

«Muito bem aconchegado, de olhos bem abertos e sempre a rir, deitado na cama da Sara» (T88, manual *Giroflé*, p. 72).

No texto 92 não há qualquer referência ao que a criança faz no quarto, apesar de implicitamente se dar a entender que a criança permanece acordada com a excitação de um passeio anunciado:

«Não houve noite, nessa noite. A escuridão do quarto iluminou-se com os clarões do meu entusiasmo» (T92, manual *Giroflé*, p. 88).

No primeiro exemplo, a expressão “sempre a rir” desenha um cenário de felicidade e entusiasmo, configurando-se o quarto como lugar onde as personagens se sentem felizes, como já antes se referiu. No segundo caso, acontece algo semelhante,

mas de forma diferentemente modalizada: sugere-se que o escuro da noite se pode transformar em algo maravilhoso. É no quarto que esta personagem permanece, apesar de não dormir, de tão entusiasmada estar. Em suma, os enunciados fazem sempre crer que o quarto é um local íntimo, onde as crianças se sentem bem e seguras.

Quanto às atividades realizadas pelas crianças, envolvendo todos os espaços físicos, voltaremos a este assunto mais à frente (ver Parte III, capítulo 4).

Ainda dentro de casa, o espaço com mais representatividade, seguidamente ao quarto, é a **cozinha** (4 ocorrências):

«Ao sair da cozinha disse-me assim» (T7, manual *Pasta Mágica*, p. 26);

«(...) que havia a um canto da cozinha» (T22, manual *Pasta Mágica*, p. 92);

«Pois eu quis logo tentar / fazer na minha cozinha» (T65, manual *Amiguinhos*, p. 106);

«Claro que quando **entrou** na cozinha as garrafas estavam todas partidas» (T97, manual *Pasta Giroflé*, p. 108).

Quanto às atividades que as crianças realizam dentro da cozinha, é curioso verificar que, em três dos quatro casos, a criança aparece a “fazer asneiras”; em dois deles, tentando ajudar o adulto (T7 e T97) e noutro caso, tentando realizar experiências (T65). Apenas em um texto encontramos um “pinto”, representando a criança, que salva o adulto de uma tragédia (T22). A cozinha parece simbolizar o espaço destinado aos adultos, cujo acesso às crianças é restrito. Esta ideia é reforçada ao apresentar-se a criança como ser incompetente que, apesar da boa vontade para realizar tarefas tipicamente adultas, não consegue realizá-las com sucesso, acabando por provar a sua incapacidade<sup>42</sup>. O mais interessante, é que o enunciador modaliza o discurso de forma a que o leitor (uma criança também) perceba e aceite essa mesma incompetência (e se reveja nela), porque esta é aceite e confirmada pela criança-personagem:

«Ainda não consegui perceber que jeito é que dei, que num abrir e fechar de olhos foi parar tudo ao meio do chão, na maior chinfrineira que se possa imaginar!» (T7, manual *Pasta Mágica*, p. 26).

Esta é, mais uma vez, uma estratégia de persuasão e manipulação (J. Fonseca, 1992b (1987); Ramos, 2002) que o enunciador utiliza para convencer o alocutário da

---

<sup>42</sup> Cf. Lopes (2005) sobre as representações da infância na imprensa.

validade das suas ideias. Mesmo quando a criança-personagem não parece reconhecer a sua inabilidade para realizar tarefas na cozinha, ela adota comportamentos de obediência ao adulto, sem qualquer tipo de questionamento:

«Mas vou limpar a cozinha / para a minha mãe não ralhar» (T65, manual *Giroflé*, p. 106).

Neste caso, a conjunção coordenativa “mas” colabora na modalização do discurso, definindo qual parece ser a tarefa mais importante que a criança realiza na cozinha – limpar tudo o que sujou para que a mãe não se zangue – deixando de ser importantes todas as experiências que a criança realizara antes na cozinha. Ora, este enquadramento convoca o *frame* cozinha desarrumada e suja por causa das “asneiras” realizadas pela criança, reforçando a ideia que afirma a incapacidade e inabilidade da criança.

No caso do texto 97, a criança-personagem não se reconhece incompetente, mas isso deixa de ser importante na medida em que todo o texto traça dela uma imagem de desprovida de utilidade e inteligência, colocando-a em situação de pouco (ou nada) se valorizar o que pensa. Logo no início do texto, o enunciador deixa isso bem claro:

«Por ser tonto, tonto, e por para nada mostrar jeito ou arte, todos o **conheciam** por Pedro das Malasartes» (T97, manual *Giroflé*, p. 108).

Desta forma, o leitor fica preparado para o que irá encontrar a seguir: uma personagem sem jeito para nada. E é esta a conclusão que se tira no final do texto, ao ler o último parágrafo, onde fica registada a opinião da mãe da personagem:

«O melhor é não contar com ele para os recados – concluiu desiludida» (*idem*).

Neste caso, a criança-personagem é tão pouco útil que desilude a própria mãe, o que não é fácil acontecer. Trata-se de uma questão de coerência textual, na medida em que a criança-personagem é apresentada como “desastrada” no início do texto e as suas ações acabam por confirmar essa mesma ideia, através de informações mais ou menos explícitas ou mesmo através de «informações meramente *indiciadas* pelos elementos verbais actualizados» (J. Fonseca, 1993d: 192).

### 3.2. A escola

Quanto à **escola** enquanto espaço físico, esta também se encontra bastante representada, embora em cerca de metade das ocorrências que encontramos para o

espaço casa. Neste caso, o manual que mais representa o espaço escola é o *Giroflé* (10 ocorrências), apesar de os outros dois não diferirem significativamente (nove para o *Pasta Mágica* e sete para o *Amiguinhos*).

Ao olharmos para os textos de forma mais pormenorizada, em relação às representações do espaço escola, verificamos que o material verbal não é muito explícito, na maior parte dos casos. De qualquer forma, o espaço mais representado é o do **recreio** (quatro ocorrências):

«(...) troçou o Chico, passeando no pátio da escola» (T3, manual *Pasta Giroflé*, p. 14);

«(...) saiu disparado para o recreio, onde os rapazes jogavam à bola» (T47, manual *Amiguinhos*, p. 16).

O único espaço escolar que se representa explicitamente nos textos, a seguir ao espaço recreio, é o espaço da **sala de aula**, apesar de contar com apenas uma ocorrência explícita: no texto 5 encontramos uma banda desenhada que representa uma sala de aula, onde os alunos se encontram a discutir um assunto.

Quanto às atividades realizadas pelas crianças no espaço da escola, lidera as representações a atividade dialogar (incluindo verbos como *conversar* e *falar*), com oito ocorrências: T3, T5, T11, T16, T43, T67, T75 e T98. A esta atividade, segue-se aprender (incluindo verbos como *estudar*), como sendo a atividade mais realizada na escola. Esta está representada em seis textos: T42, T43, T61, T73, T85 e T106.

É interessante esta constatação, porque, ao contrário do que diz o senso comum, que se vai à escola para aprender, os textos, apesar de representarem esta atividade de forma significativa, apresentam-na em menor número de vezes do que representam a atividade dialogar. Logo, a imagem mais patente nestes textos, sobre o que se faz na escola, é a imagem de que este espaço é um lugar de diálogo, em primeiro lugar, e de aprendizagem também. Esta é uma imagem positiva da escola e transmite a ideia de que a escola é um espaço onde é aprazível estar.

Vejamos, agora, quais os verbos selecionados pelos textos para configurar esta atividade de diálogo. O verbo mais representado é *falar* (T3, T5, T11, T98). Seguem-se verbos como *dizer* (T67, T75, T98), *responder* (T3, T75, T98), *conversar* (T3, T43), *perguntar* (T11, T98) e *comentar* (T3, T67). Menos representados, encontramos verbos como *troçar* (T3), *lembrar* (T16), *contestar* (T67), *acrescentar* (T67), *saber* (T75) e *anunciar* (T98). À primeira vista, estes verbos parecem configurar um diálogo com ocorrência de boa cooperação entre os interlocutores, que se encontram em sintonia de

ideias (exceto *contestar* e *troçar*). No entanto, nem sempre é assim tão linear, como veremos a seguir.

Os interlocutores destas crianças-personagens são os colegas de turma (T3, T5, T16, T67) e os professores (T5, T11, T75, T98). No caso do texto 11, subentende-se que a criança fala com o professor pelo tipo de questão que levanta:

«Se o Tagarela pergunta, / Bem no meio da lição: / - Que vamos fazer agora? / É ponto de interrogação» (T11, manual *Pasta Mágica*, p. 38).

Este segmento de texto apenas deixa antever a existência de um diálogo, na medida em que é de prever que o professor responda ao aluno. No entanto, este diálogo não aparece de forma explícita na superfície textual, tratando-se de uma inferência que se realiza aquando do ato de leitura. A conversa é apresentada como uma transgressão (“bem no meio da lição”) e o agente é desqualificado como “tagarela”, o que manifesta a avaliação/modalização do autor, sendo apresentada uma norma de conduta, portanto com um valor derivado diretivo. Não há ato ilocutório diretivo direto, mas o valor derivado ou indireto decorre da criação desta situação com os contornos referidos. Assim, mesmo quando se ensina o uso do ponto de interrogação, os valores são transmitidos de forma implícita.

No caso do texto 75, também não encontramos a resposta à recorrente questão colocada pela criança:

«Professor, diz-me porquê?» (T75, manual *Giroflé*, p. 16).

No final do texto, a criança-personagem parece mesmo duvidar que possa surgir a resposta desejada:

«Tanto porquê que eu queria saber! / E tu não me queres responder!» (*idem*).

Aqui não há, aparentemente, resposta do professor, assim como não há verdadeiramente diálogo, mas a insatisfação e curiosidade da criança que descobre o mundo e precisa de respostas – que não surgem como ela queria. Apesar disso, encarando o texto no seu todo, não deixa de se configurar uma situação de pergunta-resposta muito comum entre crianças e adultos, representando a criança o papel de “desconhecedor” e o adulto o papel de “conhecedor” da realidade das coisas e do mundo.

O texto 5 é uma banda desenhada e nela encontramos um grupo de crianças, em contexto de sala de aula, a discutir sobre:

«O que é ser bem-educado?» (T5, manual *Pasta Mágica*, p. 18).

Na verdade, apesar de as crianças aparecerem na ilustração a falarem entre si (estão dispostas em grupos, olham umas para as outras e não para a professora), limitam-se a responder à questão colocada pela professora. Trata-se, portanto, muito mais de um diálogo entre aluno e professor – do tipo avaliação de conhecimentos – do que um debate de ideias entre alunos-professor-alunos. Ou seja, neste caso, é o adulto quem domina o diálogo, colocando questões, vendo-se a criança obrigada (pela autoridade que o professor representa e pelo próprio funcionamento pragmático das perguntas) a responder. Algo de semelhante acontece no texto 98, onde encontramos um diálogo entre professor e alunos, mas dominado igualmente pelo professor. Neste caso, os alunos contestam a ordem do professor, mas, no final, todos lhe obedecem. O diferendo entre professor e alunos não é anunciado pela presença de verbos específicos, mas antes pela modalização que o enunciador realiza ao dar conta da reação dos alunos («gestos de mau humor da passarada» (T98, manual *Giroflé*, p. 114) e da adjetivação atribuída ao professor («zangado» (*idem*)). Este diferendo extrema posições quando se deixa implícito que os alunos não obedecem ao professor («Mas cantou sozinho» (*idem*)). De qualquer forma, toda esta contestação é esbatida no final do texto quando se apresentam os alunos rendidos à razão do professor:

«Bateu outra vez, com o bico na estante para logo começar uma das suas **melodias**, tão firme e bela que os outros pássaros, ora um, ora outro, e todos depois, se puseram a acompanhá-lo o melhor que podiam» (*idem*).

Mais uma vez é o olhar de alguém que enforma uma representação do mundo (Marques, 2006) – o enunciador recorre a processos de modalização para fazer sobressair as ideias que transmite de forma implícita – neste caso, o professor tem tanta razão que até a natureza corrobora a sua ordem:

«Maravilha das maravilhas, o Sol despertou e abriu os braços de oiro, longos e quentes, como se estivesse em Maio» (T98, manual *Giroflé*, p. 114).

Apesar de existir algum aparente diferendo entre os interlocutores, todos os diálogos ocorrem de forma amena e, mesmo quando parece haver alguma contestação, esta é muito ténue e passageira, tudo ficando esclarecido a seguir. É o que acontece no exemplo anterior (T98), mas também nos textos 3 e 67. Nestes textos, o diálogo ocorre entre colegas de escola, sendo que alguns deles dão mostras de não concordar com a decisão dos professores:

«Quanto mais querem organizar, maior é a confusão», «Coitados mas é de nós, que temos de aturar isto!» (T3, manual *Pasta Mágica*, p. 14);

«Que ideia maluca da professora Paula» (T67, manual *Amiguinhos*, p. 118).

No primeiro exemplo é selecionado o verbo *troçar* para modalizar a intenção com que é dito o enunciado, mostrando o desacordo entre alunos e professores, mas também um certo comportamento desviante dos alunos. No segundo exemplo, o verbo selecionado para indicar a posição do aluno é *comentar*, tornando mais ténue a crítica que faz ao adulto. De qualquer forma, os diferendos apresentados são resolvidos logo a seguir, ora pelo próprio enunciador, ora por uma das personagens (criança) que defende o adulto:

«Mas no fundo não era verdade o que dizia» (T3, manual *Pasta Mágica*, p. 14);

«Até nem acho – contestou a Vera. – Por acaso foi giro dividir a turma em grupos de três e ficar cada um com a sua cor» (T67, manual *Amiguinhos*, p. 118).

Repare-se que “mas no fundo” marca o que o enunciador quer sublinhar como sendo o verdadeiro sentimento da criança e a escolha do verbo *contestar* dá força ao enunciado do aluno que defende o professor, por oposição a *comentar*, selecionado para referir a crítica do primeiro aluno deste texto. No final, verifica-se não haver nunca qualquer efetiva contestação, prevalecendo a ideia do adulto – o professor sempre como símbolo da autoridade. Em termos de dimensão pragmática, é desenhada uma imagem que fortalece as relações de poder professor-aluno e/ou adulto-criança. Os discursos apresentados às crianças-leitoras são construídos tendo por base a ideia de serem indiscutíveis estas relações de poder – é, afinal, o consagrar do poder instituído.

Nem todos os textos apresentados configuram uma situação de aprendizagem formal, onde se pergunta e responde com intenção de aprender ou ensinar. Há diálogos que ocorrem no recreio, portanto, numa situação informal. Nestes casos, seria de esperar que as crianças falassem de outras coisas que não as relacionadas com a aprendizagem formal. No entanto, por exemplo, no texto 67, o *frame* “aprender” é construído também na conversa que ocorre entre crianças que discutem o que fazer para um trabalho de grupo. Desta forma, este *frame* aparece construído quando se evoca o espaço da sala de aula, mas também quando se reproduz linguisticamente o espaço do recreio, onde as crianças se encontram e dialogam sem intervenção direta do professor. A atividade

illocutória que se realiza é a de construir uma imagem concetual capaz de convencer os leitores de que a escola é um local onde ocorre um constante processo de ensino e aprendizagem, mesmo nos seus espaços mais informais.

A atividade “brincar” no espaço da escola apenas aparece representada em dois textos: T43 e T47. Assim, apesar da imagem positiva que se traça da escola, esta não é apresentada como um lugar por excelência propício para a brincadeira. Ora, este dado também se revela curioso, uma vez que, na realidade, hoje as crianças servem-se muito do espaço escolar para brincarem com os amigos. Algumas delas apenas podem contar com este espaço para brincarem livremente com os companheiros, pois, quando estão fora das escolas, estão em suas casas, longe da rua e da brincadeira entre pares, ou em sucessivas atividades que lhes preenchem o tempo, reduzindo o que noutros tempos era destinado às brincadeiras. Neste caso, os textos não retratam a realidade, e podem fazer-crer que a escola não é um espaço onde se possa brincar com frequência.

Mesmo no caso dos dois textos que abordam o tema da brincadeira, este não é o principal assunto dos mesmos. O texto 43 refere várias coisas que se podem fazer na escola e brincar é apenas uma delas. Se atendermos à materialidade linguística, vemos que a brincadeira nem sequer é algo que sobressaia no corpo do texto:

«Ah, vou brincar no recreio, / faltar-me de conversar» (T43, manual *Amiguinhos*, p. 8);

uma vez que a atividade “estudar” surge relacionada com “coisas novas” e “aventura”:

«Vou descobrir coisas novas / na aventura de estudar» (*idem*).

Desta forma, o enunciador, ao modalizar o seu discurso, faz com que estudar pareça muito mais divertido do que brincar e conversar. Repare-se que as expressões “brincar” e “conversar” não são acompanhadas por nenhuma outra que as faça realçar. Apenas encontramos “faltar-me” a anteceder “conversar”, que tanto pode ser visto como algo positivo, como negativo. Quando nos faltamos de uma coisa, não gostamos de repeti-la. No entanto, o verbo *estudar* surge relacionado com aventura e descoberta de coisas novas, algo que, sem dúvida, seduz as crianças. De qualquer forma, “aventura de estudar” é claramente discurso de um adulto, não de uma criança, apesar do enunciador escolhido neste caso. Há aqui um deslizamento conceptual, um *frame* parcialmente diferente do que é mais típico. Apaga-se o esforço, a necessidade de



empenhamento, de insistência, para se substituir pelo prazer. Resta saber se o leitor aceita os pressupostos. De qualquer forma, esta configuração que se faz da escola vai ao encontro da imagem idílica que se quer traçar da mesma, como já ficou dito acima. Ir à escola é sempre apresentado como sendo uma maravilha, daí a aventura e o prazer.

Algo de semelhante acontece no texto 47. Aqui encontramos as crianças de uma escola a jogar à bola, durante o recreio. A brincadeira é interrompida por um “esqueleto” (o mesmo que servia de modelo para estudo na sala de aula) que decidiu brincar também. Trata-se de um texto ficcional, iniciado com a fórmula “Era uma vez...” e, por isso, o leitor sabe que o que nele se narra é fruto da imaginação do autor. De qualquer forma, identifica-se com as personagens: tanto com os rapazes que jogam à bola, como com o próprio esqueleto que ganha vida, jogando à bola também. É que o “esqueleto” é apresentado ao leitor, no início do texto, de forma a que se desculpe tudo o que irá fazer a seguir:

«Era uma vez um esqueleto que vivia numa sala de aulas, sempre quieto, sem ter nada que fazer. Tinha sido o esqueleto de alguém que não gostava de estar quieto e custava-lhe estar ali assim, sem se mexer» (T47, manual *Amiguinhos*, p. 16).

Esta abertura do texto orienta a leitura de maneira a que o leitor sinta simpatia pelo “esqueleto”, mesmo quando este interrompe o jogo das crianças, as assusta e faz desaparecer a bola com um valente pontapé. Seria de esperar que as crianças se zangassem perante tal situação e, por isso, o enunciador preveniu esta reação, tornando-a impossível aos olhos da criança-leitora. Estes processos de modalização têm o poder de influenciar o leitor e favorecem orientações pragmáticas que servem os objetivos do enunciador. É o que Vion (2006) chama de “opacificação semântica”, estratégia que cria ao enunciador uma imagem de conhecedor do que enuncia, mas ao mesmo tempo o distancia das suas formulações discursivas. Assim, não é de estranhar que as crianças-personagens deste texto deixem a brincadeira, percam a bola, sem qualquer mostra de contrariedade, e passem o resto do intervalo a remontar o “esqueleto” (que, entretanto, se desmontara), porque o mais importante (subentende-se) é a professora não se zangar:

«Tivemos de apanhar os ossos e remontar o esqueleto para a professora não se zangar. Ele tinha vindo pelos próprios pés, mas quem iria acreditar?» (*idem*).

Ou seja, toda a brincadeira deixa de ter importância perante a urgência em resolver um problema do qual as crianças não tinham culpa nenhuma. No entanto, são as crianças que tomam a iniciativa de adotar esta atitude, o que vem realçar a

importância do trabalho quando se fala da escola, estando a brincadeira em segundo plano. E repare-se que não é um adulto que diz isto, mas as próprias crianças que assumem como indiscutível esta atitude, o que assume um peso muito maior. Assim, mesmo nos textos em que se fala de brincadeira na escola, como se viu, o valor do trabalho é muito sublinhado e sobrepõe-se à importância atribuída à brincadeira; como se em cada texto se ouvisse um eco de outros textos, de outras vozes (Duarte, 2003) (as vozes dos adultos), que sublinham a importância do trabalho.

Encontramos, ainda, um dado importante para a caracterização do espaço “escola”, que tem a ver com a sua localização mais ampla no espaço geográfico. É que, na maior parte dos textos onde encontramos referida a escola, esta não é inscrita num espaço geográfico mais vasto, com exceção dos textos T2 (aldeia), T16 (Mirandela e Matosinhos), T37 (aldeia), T61 (vila), T85 (uma aldeia de Viseu e uma aldeia de pescadores), T98 (bosque) e T109 (Viana do Castelo). Estão situadas em aldeias as escolas dos textos T2, T37 e T85. Portanto, num universo de 26 textos a referirem “escola”, apenas sete enquadram a mesma num espaço geográfico mais amplo; que pode ir desde uma referência real, como a alusão à praia do Cabedelo em Viana do Castelo (T109), a uma referência mais genérica como é o caso de situar a escola numa aldeia (T2) ou numa vila (T61) quaisquer.

Como vemos, restam-nos 19 textos que falam da escola sem a situar num espaço mais amplo. Portanto, na maioria dos textos, a escola aparece como espaço autónomo. Nenhum aluno atravessa passadeiras para ir à escola, não esperam nos semáforos, não saem dos carros dos pais ou do autocarro escolar, não atravessam o jardim ou o terreiro ou outro espaço qualquer. Não só a escola se distancia da cidade (esta nem sequer é referida), como mesmo do campo (por pouco referido também). Nunca se fala de pais que entram na escola ou de qualquer outra pessoa adulta, para além do professor. Quanto aos profissionais, não há cozinheiras nessas escolas, nem assistentes operacionais, nem administrativos, nem vigilantes, nem polícias, nem qualquer outro profissional que não sejam os professores. É como se estas crianças estivessem deslocadas da vida social (à exceção de umas que vão fazer compras, das que brincam com amigos na rua e pouco mais). A escola é um espaço com uma sala de aula e um recreio, onde permanecem alunos e um professor e nada mais. Esta é uma visão limitada, estereotipada e ultrassimplificada da escola, provavelmente mais devedora das memórias de infância dos autores dos textos do que do seu conhecimento concreto da realidade atual.

### 3.3. O campo

Logo a seguir, muito próximo do caso anterior, encontramos representados os espaços que dizem respeito à vida no **campo**, no qual incluímos as referências a aldeia e a quinta. Neste caso, é o manual *Giroflé* o que mais estimula esta imagem mental (14 ocorrências). Os manuais *Pasta Mágica* (cinco ocorrências) e *Amiguinhos* (duas ocorrências) referem muito menos a vida das crianças nestes locais mais alargados. Nos 21 textos, onde se constrói o *frame* vida no campo/na aldeia, encontramos expressões que se repetem com alguma frequência e que evocam uma vida mais “rústica”, por oposição à vida na cidade. Estas expressões podem ocorrer de forma explícita como acontece nos seguintes exemplos:

«Era uma vez um rapaz que morava numa casa no campo» (T8, manual *Pasta Mágica*, p. 30);

«Ainda estamos na praia e cheiramos a **maresia**, ou no campo e a nossa cabeça – ou o coração?» (T74, manual *Giroflé*, p. 12).

Mas a forma explícita de os textos referirem o campo está longe de ser a mais utilizada. Na maior parte das vezes, o enunciador recorre a formas mais ou menos implícitas de referir-se a vida no campo. O recurso a processos de sinonímia é umas dessas formas. É assim que encontramos a palavra **aldeia** selecionada por sete textos, dos quais apresentamos alguns exemplos:

«(...) nunca hei-de esquecer esse dia de Natal vivido nessa aldeia muito pequena» (T14, manual *Pasta Mágica*, p. 58);

«É tempo / dos míscaros / que as meninas e os meninos da aldeia / vão apanhar / aos pinhais / depois da chuva» (T78, manual *Giroflé*, p. 34).

Mas, se selecionar a forma lexical “aldeia” é uma forma ainda algo explícita de referir a vida no campo nos textos, encontramos outras formas mais implícitas, mas igualmente eficazes. Falamos do recurso a processos de associação semântica, selecionando expressões como “serra”, “bosque”, “quinta”, “floresta”, “monte”, “pinhais” e “eira”, dos quais apresentamos alguns exemplos:

- **Serra** (três textos)

«Um fio de água nevada que desce entre granitos dos pinharos da serra forma no vale uma lagoa clara e fria» (T26, manual *Pasta Mágica*, p. 108);

- **Bosque** (dois textos)

«Gotas de chuva brilhavam como pedras preciosas nas folhas douradas do bosque» (T98, manual *Giroflé*, p. 114);

- **Quinta** (dois textos)

«Certo dia ela **pediu** que fosse buscar um porco à quinta dos vizinhos» (T97, manual *Giroflé*, p. 108).

- **Floresta** (dois textos)

«Quando eu era pequena brincava na floresta» (T103, manual *Giroflé*, p. 138).

- **Monte** (um texto)

«Uma viúva **morava** num monte com seu filho» (T97, manual *Giroflé*, p. 108).

- **Pinhais** (um texto)

«(...) vão apanhar / aos pinhais / depois da chuva» (T78, manual *Giroflé*, p. 34).

- **Eira** (um texto)

«Um enorme monte de espigas ocupava o meio da eira» (T79, manual *Giroflé*, p. 38).

Encontramos, ainda, um texto em que nenhuma das expressões elencadas antes tem lugar. O enunciador recorre a processos de associação para desenhar o cenário em que ocorre a narrativa. É desta forma que se descreve os comportamentos da personagem principal do texto 37, ao mesmo tempo que se traça um quadro de vida no campo:

«Faltava às aulas sempre que podia e usava uma fiska para matar pardais; também atirava com ela pedradas à égua do regedor, que se punha aos coices à porta da venda, onde estava presa» (T37, manual *Pasta Mágica*, p. 148).

Perante este segmento textual, um leitor citadino percebe não estar perante um cenário semelhante ao que encontra no dia a dia e, portanto, facilmente o reporta para uma vivência mais relacionada com o campo do que com a cidade. Se, pelo contrário, o leitor for um habitante do campo, naturalmente identifica este cenário como pertença sua. Para isto contribui a seleção lexical realizada pelo enunciador: “fiska”, “pardais”,

“égua” e “venda”. Todas estas expressões possuem uma conotação muito relacionada com a vida no campo, ao ar livre: nas cidades (normalmente) não se brinca com físgas, nem se apanham pardais, nem as éguas se prendem à entrada dos edifícios, nem há vendas, mas supermercados ou hipermercados e, quando muito, mercearias de bairro. Para além da questão espacial/geográfica e cultural, há também a questão cronológica: hoje já não há regedores. Assim, este texto recupera também cenários do passado, apenas presentes na memória dos adultos.

O texto faz, ainda, referência às vindimas, continuando a desenhar um cenário de vida no campo com as suas atividades características:

«Tinha também muita força e carregava um cesto vindimo cheio até às bordas de uvas pretas, como se fosse já um homem» (*idem*).

Todas estas escolhas lexicais favorecem a construção de *frames* relacionados com a vida no campo, por oposição à vida na cidade. Através dos exemplos apresentados verificamos que há formas mais ou menos explícitas de referir estes espaços físicos. Se considerarmos “aldeia” como sinónimo de “campo”, então podemos dizer que os textos selecionam, sensivelmente, tantas formas explícitas (11 textos) como implícitas (13 textos) para referirem a vida no campo, sendo que alguns dos textos elegem mais do que uma destas opções.

Vejamos, agora, como se caracterizam esses espaços rurais, tendo em conta a atitude da criança-personagem em relação aos mesmos. Depois de analisados os 21 textos que retratam a vida no campo, verificamos que a maioria desenha cenários eufóricos e de liberdade. Em grande parte deles, a criança-personagem participa nas atividades dos adultos, em contacto permanente com a natureza, demonstrando prazer em fazê-lo:

«Porque havia ali um pastor. Um pastor ainda mocinho, que todos os dias descia ao vale com o seu pequeno rebanho» (T26, manual *Pasta Mágica*, p. 108);

«Às vezes, saltava ao meio uma **criança** com grandes bigodes, feitos de barbas de milho, e a ideia era logo apoiada e imitada por todas as outras...» (T79, manual *Giroflé*, p. 38);

«Imediatamente pedi ao nosso pai para me levar (...). O meu pai teve mesmo de aceitar a ideia» (T92, manual *Giroflé*, p. 88).

Em muitos casos, a criança-personagem parece viver livremente, sem qualquer supervisão do adulto, gozando de uma liberdade extrema:

«Junto ao ribeiro, que passava à frente do terreno, havia faias, altas e esguias, e chorões, cuja copa densa caía até ao chão e debaixo das quais o rapaz brincava às cabanas com os amigos e com os dois irmãos mais novos» (T8, manual *Pasta Mágica*, p. 30);

«Era uma vez uma menina muito pobre que um dia, enquanto passeava pelo bosque, encontrou uma galinha presa nas **silvas**» (T104, manual *Giroflé*, p. 140);

«Um tronco de oliveira há muito arrancada servia-me como lugar de observação (...). À noite nunca tinha sono e mal comia para regressar à vigília» (T108, manual *Giroflé*, p. 162).

Esta ausência de supervisão do adulto acontece mesmo quando a criança-personagem se encontra dentro de casa, como é o caso do texto 14, que narra o momento em que a personagem recebe um presente e o desembulha, sem nunca se referir haver um adulto por perto.

Como vimos, nos textos em que se desenha um cenário de campo/aldeia, a vida das crianças aparece muito relacionada com a natureza e a sua participação nas atividades dos adultos está bem marcada, ao mesmo tempo que parecem usufruir de uma liberdade bastante significativa, brincando ou realizando outras atividades sem a supervisão de um adulto. Assim sendo, os textos configuram uma imagem de vida idílica relacionada com a vida no campo/na aldeia. Nunca se refere a dureza da vida no campo, a falta de hospitais ou escolas ou outras infraestruturas que existem na cidade, por exemplo. Apenas uma vez encontramos um texto que fala de poluição na aldeia (T72). Ao ler estes textos, não há como a criança-leitora não evocar *frames* de vida no paraíso, associados à liberdade, à alegria e à partilha de experiências com os adultos. Ou seja, só encontramos argumentos em favor da vida no campo, em detrimento da vida na cidade.

Quanto às atividades que as crianças mais praticam no campo/na aldeia, já vimos que predominam aquelas em que a criança participa das atividades dos adultos. Destacam-se, também, atividades que, de alguma forma, ajudam os outros (adultos ou não). São seis os textos que nos mostram este tipo de atividades solidárias (T6, T26, T37, T97, 101 e T108). Também este pormenor se revela importante, na medida em que contribui para configurar o ambiente idílico que, segundo os textos fazem-creer, se vive no campo/na aldeia, onde todos se ajudam uns aos outros. Segue-se a atividade brincadeira, exibida em seis textos (T6, T8, T79, T84, T92 e T103). Em quatro textos,

encontramos a conversa, como atividade retratada significativamente (T37, T85, T92 e T98). Reveladas em dois textos, encontramos atividades relacionadas ou conotadas com “fazer asneiras” (T37 e T97). Com apenas representação em um texto, encontramos atividades como desembulhar presentes (T14), fugir (T86), estar ao lume (T92), cantar (T98) e passear (T104).

### 3.4. A cidade

É curioso verificar que a **cidade** está muito menos representada nestes manuais do que o campo, com apenas quatro ocorrências:

«As ruas da pequena cidade estavam completamente às escuras» (T18, manual *Pasta Mágica*, p. 72);

«Maysa vivia num acampamento, **desses** que nunca acham poiso certo, ora aqui, ora ali, ao calhar da sorte, num correr de cidades e campos» (T84, manual *Giroflé*, p. 54).

Este dado torna-se curioso se pensarmos que a maior parte da população jovem portuguesa vive nas cidades, tendo do campo menos referências. Os espaços da cidade mais referidos nos textos são a rua e ocorre em três deles (T18, T64 e T84), sendo que no último texto também se faz referência a feiras e mercados:

«O seu pai, os tios e os primos percorriam os mercados e feiras a vender e a comprar o que calhava» (T84, manual *Giroflé*, p. 54).

Nos textos 18 e 84, as crianças vagueiam pelas ruas; no primeiro, tentando vender fósforos; no segundo, seguindo o cortejo da sua família cigana. No texto 18 o verbo selecionado é explicitamente *vaguear*:

«Apenas uma jovem menina vagueava pelas ruas desertas» (T18, manual *Pasta Mágica*, p. 72).

Já no texto 84, refere-se não só a cidade, como o campo e a criança-personagem segue a caravana da comunidade cigana a que pertence:

«Atrás da caravana, atrás de todos, num andar de passeio, seguia o **jerico** com Maysa na **garupa**» (T84, manual *Giroflé*, p. 54).

Neste caso, o *vaguear* está implícito na forma como se descrevem as atividades dos adultos por oposição à da criança-personagem, sendo que esta apenas se limita a segui-los tendo por companhia o seu único amigo, o jerico. Dá-se a entender que a criança não faz mais nada a não ser “estar por ali”, onde estiverem os adultos, sem

nenhuma atividade para além da de comunicar com o animal (nem mesmo ir à escola). Nestes dois textos ativa-se o *frame* da criança que vive livre do olhar constante do adulto. No entanto, são quadros diferentes: no primeiro vislumbra-se um quadro de abandono e pobreza; enquanto no segundo caso a liberdade é uma questão cultural – a cultura cigana. De qualquer forma, para uma criança-leitora não familiarizada com a cultura cigana tradicional (que, afinal, hoje já perdeu quase toda a itinerância referida no texto) esta “liberdade” pode ser confundida também com um certo abandono, principalmente fundamentado no facto de a criança seguir atrás de todos, sem ter com quem brincar ou falar, para além do animal seu amigo. Assim sendo, esta “liberdade” é aparente e pouco apetecível, ficando implícito que não é (ou não deve ser) desejada pelas crianças.

Ainda em relação à cidade, no texto 64 refere-se que a criança-personagem brinca na rua com outras crianças. Também neste texto se referem atividades das crianças sem supervisão dos adultos.

Nos textos em que se refere a cidade, apenas um menciona a escola (T16), aludindo-se a dois contextos escolares: Matosinhos e Mirandela. No entanto, todo o texto constrói um *frame* de vivências próximas de elementos naturais (as crianças da escola de Mirandela conhecem e apanham ouriços dos castanheiros para enviarem às crianças da escola de Matosinhos; enquanto estas enviam ouriços-do-mar para a escola de Mirandela), o que sugere mais tipicamente a vida de aldeia do que a de cidade. Tipicamente, as crianças da cidade não apanham castanhas: os pais compram-nas na loja. Apesar de a separação inultrapassável entre os espaços urbanos e rurais se ir esbatendo, com vivências cada vez mais comuns, a verdade é que ainda há diferenças entre as duas realidades, com uma a proporcionar atividades muito mais próxima da natureza do que a outra (retirar castanhas dos ouriços, por exemplo).

Temos, ainda, um texto que constrói um *frame* próximo do da vida na cidade, pelo menos durante um certo período da vida da personagem. Trata-se do texto 61, onde se refere a ida para a escola, não numa cidade, mas numa vila:

«Fui à escola numa vila» (T61, manual *Amiguinhos*, p. 94).

Neste caso, a personagem nasceu e viveu parte da sua infância numa aldeia, mas foi frequentar a escola numa vila. Constrói-se o *frame* de uma vivência numa aldeia, porventura muito pequena, onde não havia escola e a criança se vê obrigada a ir



frequentá-la numa vila próxima. Este é o único texto onde se refere (mesmo que de forma implícita) algum aspeto menos positivo, ou um “custo” de se viver numa aldeia.

### 3.5. Espaços indefinidos

Em quarto lugar encontramos textos em que os espaços onde se movimentam as crianças aparecem indefinidos, não sendo dadas pistas ao leitor que lhe possibilitem desvendar esse mistério, até porque esse dado também não se revela importante para a compreensão destes textos. O manual que mais indefine os espaços onde se movimentam as crianças é o *Giroflé* (nove ocorrências), seguido do *Amiguinhos* (seis ocorrências) e do *Pasta Mágica* (quatro ocorrências).

### 3.6. A praia

A **praia** aparece representada em quinto lugar, sendo igualmente representada nos manuais *Amiguinhos* e *Pasta Mágica* (seis ocorrências em cada) e menos no *Giroflé* (quatro ocorrências). Encontramos um texto em que refere a barra de Aveiro. Neste caso, consideramos “barra” como referência a praia.

Quando se fala de “praia” nos textos, nem sempre existe uma referência a alguma praia concreta e real. Assim, nas referências textuais podemos distinguir espaços referenciais (que existem mesmo, apesar de estar evocados em textos ficcionais) e espaços completamente ficcionais, sem qualquer ligação específica à realidade empírica. Verificamos que são os espaços referenciais aqueles que menos representação têm na superfície destes textos, sendo apenas três os casos encontrados (praia da Galé (T57), barra de Aveiro (T60) e praia do Cabedelo em Viana do Castelo (T109)).

Ao especificarem os lugares empíricos, estes textos tornam-se mais “reais”, ou seja, fazem acreditar que falam de algo real, verdadeiro, mesmo que possam narrar acontecimentos que não sabemos serem verdadeiros ou não, como é o caso dos textos 57 e 109. Como são textos narrativos, relatam acontecimentos que se configuram como reais, em consequência da referência aos locais empíricos onde ocorrem. No caso do texto 60, sendo um texto expositivo, fala-se sobre um local específico (referencial) e sobre as suas características. Apesar de as personagens não serem apresentadas, logo, pertencerem ao mundo ficcional, o assunto que se expõe diz respeito a algo real, a um

local que a criança-leitora pode encontrar num mapa ou ir visitar. Assim, estes textos, ao referirem os locais empíricos, saem do mundo do imaginário e tornam-se referências do mundo real (referencial).

Quanto aos espaços ficcionais, esses têm maior representatividade em todos os manuais. Encontramos 13 textos com estas referências (T1, T31, T32, T34, T40, T41, T54, T58, T59, T70, T74, T77 e T85), dos quais apresentamos dois exemplos:

«Era uma praia muito grande e quase deserta onde havia rochedos maravilhosos» (T1, manual *Pasta Mágica*, p. 8);

«Lá adiante, onde o areal se espraiava, havia crianças que brincavam num mar sereno» (T58, manual *Amiguinhos*, p. 82).

Nestes casos, os textos fazem referências a mundos alternativos/imaginários e, por esse motivo, mais facilmente se referem a narrativas de brincadeiras/vivências entre crianças (T31, T32, T34, T85) ou aventuras (T40, T58) ou descrições de locais (T1) ou situações (T54, T59, T70, T74, T77) que fogem ao banal. Nestes textos, os acontecimentos são mais do domínio do maravilhoso, apelando à imaginação. Apenas em um texto encontramos a presença de um adulto perto das crianças, mas a este só se faz uma breve referência:

«O tio Dinis lia o jornal» (T31, manual *Pasta Mágica*, p. 124).

No entanto, nos três exemplos dos textos que referem uma praia real, os adultos estão mais presentes. No texto 57, há um avô que acompanha o neto; no texto 60, não há propriamente um adulto, mas há um “rapaz” que explica tudo sobre a barra de Aveiro, o que lhe atribuiu um papel semelhante ao do adulto que predomina nos textos inseridos nos manuais (a voz da sabedoria do adulto); no texto 109, a voz enunciativa parece ser a voz de um adulto que recorda vivências do passado.

Assim, parece poder concluir-se que a referência a locais empíricos condiciona os textos e a interpretação que deles se faz. No entanto, quando os espaços referidos são do mundo do imaginário, a interpretação que se realiza dos textos é muito menos condicionada, deixando margem para a imaginação do leitor preencher os “espaços em branco” (Eco, 1986). Apesar de se referirem a lugares que facilmente o leitor pode relacionar com lugares seus conhecidos (qualquer praia), os *frames* que se constroem destes locais não são condicionados pela sua existência real; não se trata de lugares concretos, mas espaços criados com base em «domínios integrados na *enciclopédia*, que o Loc dá como partilhada pelos seus leitores» (J. Fonseca, 2001: 53). É neste sentido

que Kerbrat-Orecchioni (2005) fala da “natureza dinâmica” da construção do sentido dos textos.

Depreende-se, então, que estes espaços, as praias, são lugares de brincadeira e de convivência com os amigos, ou seja, são lugares de diversão. A praia nunca é associada a trabalho ou a ocupações que não evoquem o lazer. Alguns destes textos aparecem no final do manual escolar quando, precisamente, as crianças-leitoras já só pensam em férias e descanso. Depois do que ficou dito, não é de estranhar que, nestes textos, a atividade que as crianças mais realizam na praia seja brincar, com sete ocorrências (T1, T31, T32, T41, T58, T74 e T77) e conversar, com seis ocorrências (T31, T32, T34, T60, T85 e T109). Com duas ocorrências cada, temos as atividades apanhar sol (T31 e T109), comer (T57 e T74) e nadar (T 57 e T109). Com apenas uma ocorrência para cada, encontramos as atividades procurar alguém (T40), olhar o mar/pensar (54) e poluir (T70).

### 3.7. A rua

As atividades que as crianças realizam na **rua/ no largo/ no pátio** aparecem em sexto lugar. Neste caso, são os manuais *Giroflé* (sete ocorrências) e *Pasta Mágica* (seis ocorrências), aqueles que mais crianças apresentam a realizar atividades na rua, sendo o *Amiguinhos* (duas ocorrências) aquele que claramente menos alude a este tipo de espaço. Os excertos que se seguem exemplificam essas ocorrências:

«As pessoas reuniam-se no largo da aldeia» (T2, manual *Pasta Mágica*, p. 10);

«Nunca tinha visto um pátio assim» (T12, manual *Pasta Mágica*, p. 50);

«Voltava eu para casa, depois de um dia muito afadigado, e, ao subir a minha rua, que vejo?» (T50, manual *Amiguinhos*, p. 30);

«Só à beira do rio é possível escapar» (T82, manual *Giroflé*, p. 48).

No espaço da rua, a atividade mais realizada pelas crianças é a brincadeira, com seis ocorrências (T2, T12, T24, T27, T64 e T92). Aparecem em apenas um texto cada, as seguintes atividades: vaguear/vender fósforos (T18), caminhar (T80), gatinhar (T108), comprar castanhas (T83), colher musgo (T88), apanhar caracóis (T92) e fazer recados (T97). Uma vez que a brincadeira é a atividade mais representada no espaço rua, é facilitada a criação de imagens mentais sobre esta atividade. Segundo os textos

destes manuais, a rua serve para muita coisa, mas serve, essencialmente, para brincar. Ora, esta ideia contraria o que se passa na vida real dos alunos que hoje frequentam as escolas do 1.º ciclo, uma vez que poucos são os que têm oportunidade de brincar na rua. Nestes textos constrói-se o *frame* de liberdade na rua, que implica também uma ausência de trânsito, bem como um domínio do espaço mais alargado que ultrapassa o quarto ou a casa e a interação com outros para além dos amigos da mesma idade.

Nestes 15 textos em que se fazem referências que configuram espaços da rua, criam-se imagens de locais sem perigo de qualquer espécie, onde, tudo indica, as crianças podem brincar e estar sem receios alguns. Apenas dois textos se referem ao trânsito, sendo um deles instrucional e, por isso, tendo como objetivo pragmático levar a criança a ter cuidado quando anda na rua:

«Numa estrada, os peões devem caminhar sempre pela esquerda para que possam ver os carros de frente e assim desviar-se» (T38, manual *Pasta Mágica*, p. 155).

O enunciador faz uso do verbo *dever*, manifestando a modalidade deontica, e realiza um ato ilocutório diretivo não impositivo. O interessante deste exemplo é que não há pura imposição do locutor, mas uma justificação – o segmento inclui uma justificação do conteúdo do seu enunciado e, indiretamente, do ato diretivo realizado – o que mostra uma relativa aproximação das posições de poder (o locutor não se limita a impor, mas aconselha e justifica o seu ato) e, ao mesmo tempo, uma marca de didaticidade – não se trata de pura imposição, mas de ensino devidamente explicado. É precisamente esta modalização que se faz do discurso que o torna mais eficaz, aquando da leitura do texto, contribuindo para modelar a consciência das crianças-leitoras. Este é mais um discurso que promove o «exercício da influência» sobre o leitor e «dá conta da força da palavra e do alcance que lhe é cometido enquanto meio privilegiado de intervenção na formação dos cidadãos» (J. Fonseca, 2001a: 93).

O segundo texto que se refere ao trânsito descreve a vida de uma criança na cidade

«onde automóveis, camionetas, autocarros, motas e bicicletas corriam em longas, longas filas, e onde as pessoas formigavam apressadamente para cá e para lá» (T64, manual *Amiguinhos*, p. 102).

Ora, tudo parece fazer crer que se trata de um local perigoso para uma criança andar na rua sozinha. No entanto, a verdade é que, enquanto a mãe está no trabalho, a criança-personagem costuma brincar livremente na rua:

«Miguel ficava sozinho em casa ou descia à rua para tomar parte nas brincadeiras dos meninos» (*idem*).

Nada refere o perigo que correm estas crianças, o que não deixa de ser estranho nos dias de hoje. Mais estranho ainda é este texto descrever uma atitude desta personagem que contraria tudo o que os adultos ensinam às crianças. Falamos do facto de a criança-personagem aceitar prendas de estranhos:

«Certo dia, quando Miguel se encontrava sentado na borda do passeio a desenhar as suas figuras sobre o pavimento, parou diante dele uma mulher que lhe estendeu uma caixa.

- Tenho-te visto a desenhar nas pedras da rua – disse. Toma lá esta caixa de tintas.

Miguel abriu a caixa e olhou surpreendido para as várias filas de bisnagas, ordeiramente alinhadas. Espremeu um pouco de tinta espessa de algumas delas para o interior da tampa. Depois pegou no pincel, virou-o entre os dedos e sentiu-os estremecer como se o pincel os electrizasse» (*idem*).

Ora, para além de este texto fazer-crer que todo o trânsito descrito não é impeditivo de brincadeiras livres de crianças nas ruas, também passa a mensagem de que é natural que as crianças aceitem prendas de alguém que não conhecem, ainda mais que nunca se questiona esta atitude, nem mesmo nas atividades que se propõem a seguir à leitura do texto.

Um outro texto em que se fala de perigo na rua refere-se a um terramoto e não aos perigos normais que uma rua apresenta. Ou seja, o perigo não reside em estar na rua no dia a dia, mas sim num acontecimento anormal, um terramoto.

Mas poderemos pensar que a maioria das crianças-personagens destes textos estão acompanhadas por adultos, quando estão na rua. No entanto, também isto não acontece, uma vez que só três destes 15 textos referem a presença de adultos a vigiarem ou acompanharem as atividades das crianças (T2, T24 e T80). Assim sendo, a imagem que se cria da rua é, como se disse já, a de um espaço propício à brincadeira livre de perigos. Cria-se o *frame* de um local calmo e sossegado, onde a criança pode estar sem correr perigos, o que contraria tudo o que os adultos atuais tentam incutir nas crianças reais.

### **3.8. Os espaços públicos e coletivos**

Logo a seguir, em sétimo lugar, encontramos os **espaços públicos e coletivos**. Nesta categoria não incluímos os espaços já representados em outra categoria mais

acima (ex.: escola, rua, etc.). Trata-se apenas de espaços como estabelecimentos comerciais ou culturais, por exemplo, onde as pessoas se deslocam para realizar especificamente alguma ação. É o manual *Giroflé* aquele que apresenta mais textos onde se encontram estes espaços representados (quatro ocorrências), seguido do *Pasta Mágica* (três ocorrências) e do *Amiguinhos* (duas ocorrências). Desses textos, apresentamos os seguintes exemplos:

«Respeita a ordem de chegada na fila do transporte público (...). Não mexas nos objectos expostos e não te aproximes dos animais numa visita ao zoo» (T17, manual *Pasta Mágica*, p. 69);

«O silêncio é de ouro!...», «Biblioteca», «Hospital», «Museu» e «Cinema» (palavras que legendam imagens) (T33, manual *Pasta Mágica*, p. 136);

«Como são bonitas estas crianças! – comentou a dona da padaria» (T35, manual *Pasta Mágica*, p. 142);

«Aquilo era um aeroporto, lugar de respeito» (T95, manual *Giroflé*, p. 98).

Quanto às atividades desenvolvidas pelas crianças nestes locais, as mesmas não são claras em todos os textos. Na padaria (T35), as crianças correm, mexem em tudo e empurram os adultos; na academia de futebol (T49) (deduz-se que) jogam futebol; no Visionarium (T68) (deduz-se que) fazem visita de estudo, embora não apareça a atividade de forma explícita; nos mercados e feiras (T84), acompanham os familiares; na igreja (T88), ajudam um adulto a fazer o presépio; no aeroporto (T95), esperam o avião com a mãe e no supermercado (T100) fazem compras. Como se pode verificar, as atividades nos diferentes locais não se repetem, não havendo uma mais representada do que outra. O mesmo se pode afirmar para os locais públicos, pois estes também não se repetem, não havendo nenhum que se destaque dos outros.

Em todos esses espaços as crianças estão acompanhadas: na padaria, estão duas crianças com a avó; na academia de futebol, não se refere, mas não podem estar sozinhas, pelo menos têm o instrutor; algo semelhante para o Visionarium, até porque refere crianças do 1.º ciclo, logo, grupos de crianças com professores; no mercado e feiras, é uma ciganita que segue a família; na igreja, as crianças estão com o sacristão; no aeroporto, a criança está com a mãe; apenas no supermercado estão duas crianças sozinhas a fazer compras, a mando da mãe de uma. Dois dos textos (T17 e T33) são instrucionais e falam sobre as normas a respeitar nos transportes e locais públicos (T17); bem como na biblioteca, hospital, museu e cinema (T33). Não se esclarece especificamente se as crianças estão acompanhadas ou não. Apenas se refere isso em

relação aos locais públicos (T17), aconselhando a criança a não se afastar do grupo em que segue, logo, está acompanhada. No entanto, na maior parte dos casos, a materialidade linguística, juntamente com os conhecimentos do mundo do leitor, permite inferir que as crianças aparecem acompanhadas nestes locais.

A padaria é configurada como sendo um espaço onde se encontra sempre gente:

«Certa manhã, ao entrar na padaria, com as costas dobradas pelo cansaço, resmungou porque havia alguém à sua frente. Era uma senhora de idade com duas crianças que corriam, mexiam em tudo e até chegavam a empurrar a Viviana» (T35, manual *Pasta Mágica*, p. 142).

Este parece ser também um espaço onde as crianças podem brincar livremente. No entanto, a modalização que o discurso sofre com “mexiam em tudo” e, principalmente, com “chegavam a empurrar a Viviana”, evidenciado pela partícula modal “até”, sublinha a avaliação do enunciador quanto à falta de regras sociais demonstrada por estas crianças (“até chegavam” marca o cúmulo do mau comportamento). O enunciador desenha a sua visão da padaria, um local para adultos com pressa em serem atendidos (“resmungou porque havia alguém à sua frente”), onde as crianças não se sabem comportar e incomodam os adultos.

Sobre a academia de futebol não há grande informação, mas parece um local de fácil acesso às crianças, uma vez que no cartaz publicitário apenas se estabelece a faixa etária dos participantes e os horários praticados pela academia. A frase imperativa «Inscreve-te já!» (T49, manual *Amiguinhos*, p. 28) realiza um ato diretivo não impositivo e credibiliza a academia como espaço próprio para crianças. O facto de não haver indicação de preço de mensalidade contribuiu para acentuar o carácter de fácil acesso por parte das crianças ao espaço da academia.

O mesmo acontece em relação ao Visionarium, não parecendo haver qualquer constrangimento ao acesso das crianças a este espaço. Não há apelo direto como há na frase imperativa referente à academia, mas também não se fala de preços de entrada. No entanto, já não parece ser um local onde as crianças possam ir sozinhas, uma vez que faz referência aos ciclos escolares, evidenciando que as crianças se deslocarão ao Visionarium acompanhadas dos seus colegas de escola e do professor.

Os mercados e feiras não parecem ser locais muito propícios para as crianças, voltando a aparecer configurados como locais de adultos. No texto 84 refere-se que os familiares da criança-personagem

«percorriam os mercados e feiras a vender e a comprar o que calhava» (T84, manual *Giroflé*, p. 54).

No entanto, nunca se refere a participação da criança nestas atividades. Muito pelo contrário, a criança parece ser um pouco esquecida e mesmo abandonada à sua sorte, enquanto os adultos realizam as suas atividades:

«Atrás da caravana, atrás de todos, num andar de passeio, seguia o **jerico** com Maysa na **garupa**» (*idem*).

Repare-se na forma como no enunciado se enfatiza o lugar da criança na excursão da família, através da repetição da ideia possibilitada por “atrás de todos”, um lugar só equiparado ao ocupado pelos animais, pois a criança segue na garupa do jerico. Esta criança não assume propriamente um papel na sociedade, nem no seio da sua família e nunca participa nas atividades da mesma, ocupando uma posição de observadora passiva – note-se que, mesmo no segmento recortado, é o animal que ocupa o papel de agente e a criança de paciente, transportada por aquele “na garupa”. Quanto às feiras e aos mercados, estes ficam reservados aos adultos, que têm muito que fazer, ficando a criança sozinha e tendo como único amigo o próprio jerico: «tornaram-se amigos» (*idem*).

A igreja aparece como local onde as crianças se sentem bem e são bem-vindas para ajudar os adultos. Há um grupo de crianças que ajuda o sacristão a fazer o presépio comunitário e nunca se percebe haver algum constrangimento à colaboração das mesmas nas tarefas dos adultos:

«Depois, na sacristia, pegam numa chave muito velha, muito grande, todo o ano pendurada junto da janela. E abrem a porta dum grande armário antigo» (T88, manual *Giroflé*, p. 72).

Todo o texto recria um cenário de aldeia, onde os usos e costumes estão muito enraizados, logo, a participação das crianças na realização do presépio comunitário surge naturalmente neste meio e percebe-se que não é a primeira vez que executam essa tarefa. O facto de saberem onde está a chave (ninguém lhes dá essa informação) e saberem onde estão as figuras necessárias mostra que esta é uma tarefa muitas vezes repetida. O mesmo indica a caracterização que se faz da chave – “muito velha, muito grande, todo o ano pendurada junto da janela” – evidenciando os anos que a chave possui e o tempo que está parada, à espera desta data festiva em que faça falta para abrir o armário que guarda todas as figuras necessárias para construir o presépio.

Do aeroporto é claramente construída uma imagem de lugar de adultos e impróprio para crianças:



«Ela recomendou juízo. Aquilo era um aeroporto, lugar de respeito» (T95, manual *Giroflé*, p. 98).

Todo o texto mostra uma criança que tenta brincar e a sua mãe que tenta fazer com que se “porte bem” e não incomode os outros passageiros. Da criança fica traçado um retrato de alguém sem juízo (“recomendou juízo”), que não sabe reconhecer um “lugar de respeito”, ou seja, de adultos bem comportados.

Quanto ao supermercado, nada no texto nos permite perceber haver algum constrangimento à presença de crianças: estas chegam, vão buscar os produtos, colocam-nos no carrinho, pagam e saem. Todas as tarefas são realizadas autonomamente pelas crianças, sem participação de nenhum adulto.

Quanto aos textos instrucionais (T17 e T33), estes apresentam uma série de normas de conduta que as crianças devem respeitar nos transportes públicos, na biblioteca, no hospital, no museu e no cinema, logo, pressupõe-se que estes são considerados lugares próprios para a presença das crianças. São textos profundamente ilustrados e apenas não se veem crianças nas imagens representativas do hospital e do cinema, facto que parece incluí-las nos restantes locais.

Conclui-se, portanto, que nem todos os espaços públicos e coletivos são próprios para as crianças. Segundo os textos destes manuais, há locais que foram pensados para crianças, sendo lá esperada a sua presença. Trata-se de espaços como, por exemplo, a academia de futebol e o Visionarium. Há, ainda, a igreja caracterizada como sendo um espaço onde as crianças são bem recebidas pelos adultos, talvez devido à forte tradição que se associa à mesma, assim como as atividades que lá se realizam e nas quais as crianças participam: a catequese e a missa. Também o supermercado parece poder ser frequentado por crianças, sem que algum constrangimento ocorra; assim como os transportes públicos, a biblioteca, o hospital, o museu e o cinema, desde que as mesmas respeitem as normas estabelecidas. Quanto aos restantes espaços públicos e coletivos (padarias, feiras, mercados e aeroportos), estes parecem ser locais pouco próprios para as crianças frequentarem, porque incomodam os adultos, como fica patente nos textos 35 e 95.

Quanto ao facto de estes espaços serem mais ou menos próximos das vivências das crianças-personagens, apenas dois parecem ser claramente espaços de visitas ocasionais: o Visionarium e o aeroporto. Os restantes (padaria, academia de futebol, mercado/feira, igreja e supermercado) parecem ser espaços mais próximos das vivências das crianças. Poderá haver dúvida quanto à academia e à igreja. O texto da academia é

um texto publicitário, mas podemos aceitar que as crianças que andam na academia a frequentam, pelo menos, todas as semanas. O mesmo acontece com a igreja. Se as crianças vão ajudar o sacristão a fazer o presépio na igreja é porque estão familiarizadas com o espaço e as pessoas. Em relação aos textos 17 e 33, não é possível saber se os espaços referidos são de visita ocasional ou não. De qualquer forma, as duas situações ficam equilibradas, ou seja, quatro textos para visitas ocasionais e cinco textos para visitas regulares. Parecem mais de visita ocasional, mas não há certeza. Os transportes públicos podem ser de vivência mais próxima da criança, mas resta sempre alguma dúvida da leitura dos textos. Em alguns casos, reconhece-se uma certa exploração do meio realizada pela criança: na padaria correm e mexem em tudo, na igreja vão ao armário buscar as figuras de barro, no aeroporto a criança brinca (embora impedido pela mãe), no supermercado fazem as compras e na rua utilizam os transportes. Há, portanto, uma certa abertura do meio à criança, proporcionando-lhe desenvolvimento, descoberta, alargamento do território e das experiências. Verifica-se também alguma oferta da sociedade à criança em bens culturais (Visionarium, biblioteca, museu e cinema) e desportivos (academia de futebol).

Em comparação com os restantes espaços físicos, os públicos e coletivos são muito pouco representados nos manuais escolares, o que demonstra a pouca importância que os autores dos manuais lhes atribuem. Ao contrário da rua, parecem ser locais menos seguros, pois as crianças estão frequentemente acompanhadas (quase metade dos textos), o que parece ser uma contradição, mas também pode querer fazer-crer que estes espaços são menos próprios às crianças do que a rua, logo, precisam de supervisão dos adultos (evitando as asneiras?). Trata-se de uma exploração que a criança realiza acompanhada, o sentido das novas experiências guiado ou oferecido pelo adulto à criança. Não é a criança que explora os espaços sozinha ou entre pares, como acontece na rua; aqui temos o adulto muito presente: é ele que idealiza e cria os espaços, é ele que decide se a criança pode lá estar ou não e que regras deve cumprir. A voz da criança continua a nunca ser ouvida.

Por fim, surgem alguns espaços que pouca representatividade têm nestes manuais e que, por isso, se tornam menos relevantes, uma vez que, ao aparecerem poucas vezes, menos influência têm sobre as crianças. No entanto, também pode acontecer que, ao serem menos representados, aos olhos das crianças, pareçam menos importantes, comparados com os mais representados. Neste caso, estaremos perante um claro enaltecimento dos espaços mais “visíveis”, fazendo parecer, por exemplo, que as

crianças devem estar, preferencialmente, em casa; sendo que o lugar mais adequado às mesmas, a seguir à casa, é a escola; isto se atendermos ao referido, de forma implícita, nos textos dos manuais. Só depois destes dois surge o campo e muito depois a praia e a rua. Quanto aos locais públicos e coletivos, estes, por esta ordem de ideias, parecem muito menos próprios para as crianças. Isto reflete um pouco a sociedade em que vivemos, uma sociedade que não deixa as suas crianças brincar na rua ou outros espaços públicos, para as confinar ao espaço restrito e protegido da casa e da escola. No entanto, contradizendo esta ideia, as ruas aparecem nos textos como espaços onde as crianças brincam sozinhas e sem receios. Esta é uma aparente contradição. Ou podemos entender que a rua não precisa de “explicação” do adulto para a sua compreensão, mas que os restantes espaços públicos precisam, configurando a rua, apesar de tudo, como lugar de mais fácil acesso às crianças do que esses outros espaços públicos.

De qualquer forma, as crianças reais de hoje também se encontram a frequentar muitas outras atividades em espaços públicos e coletivos (natação, dança, música, etc.) e muito poucos estão representados nos textos. As crianças vivem maioritariamente em ambientes citadinos, apesar de nos textos o campo estar muito mais representado.

### **3.9. Exterior/interior e público/privado**

Depois de analisados os textos, em busca dos espaços físicos neles representados, passamos a procurar classificar esses mesmos espaços, mas agora distintamente, em duas categorias: interior/exterior e público/privado. Pretendemos com esta análise aprofundar o conhecimento sobre as imagens que constroem os textos sobre estes mesmos espaços, onde as crianças se movimentam e praticam ações.

Como anteriormente, deixámos de lado as ilustrações que acompanham os textos, para atendermos, exclusivamente, à materialidade linguística. Assim, depois de analisados os textos, elaborámos um registo dos espaços físicos, quanto às categorias já mencionadas, em que as crianças se movimentam, atendendo apenas ao que o material verbal nos permite especificar, de forma mais ou menos explícita. Registámos todos os dados relativos a cada um dos manuais nos anexos X, XI e XII. Depois de compilados e analisados os dados de todos os textos, dos três manuais, passamos a apresentá-los aqui, de forma resumida, indicando a totalidade dos textos onde há marcas linguísticas para cada um dos espaços físicos em questão.

- Exteriores – 70 textos
- Interiores – 67 textos
- Públicos – 75 textos
- Privados – 56 textos

Para o apuramento destes dados foram considerados todos os espaços físicos aos quais se faz referência nos textos, mesmo quando só há a eles referência, apesar de nenhuma atividade em concreto lá ser desenvolvida ao longo do texto. Consideramos, assim, que todos os espaços referidos nos textos são utilizados pelas crianças-personagens, embora em alguns textos as atividades lá realizadas apareçam de forma mais explícita do que noutros. Seguidamente apresentar-se-ão alguns exemplos retirados de cada manual que mostrem as opções tomadas aquando da nossa análise.

No texto 1 encontramos referência a «casa» e «jardim», embora a única atividade explícita que o «rapaz» realiza seja na «praia», a brincar (T1, manual *Pasta Mágica*, p. 8). Neste caso, consideramos os três espaços: casa, jardim e praia. Consideramos, também, as inferências que o texto permite ao leitor fazer. Por exemplo, no texto 15, a 2.<sup>a</sup> estrofe permite inferir que se trata de um presépio dentro de casa:

«A mamã faz o presépio, / o papá vai ajudar, / fica tudo preparado / para o Pai Natal chegar» (T15, manual *Pasta Mágica*, p. 62).

No texto 64 encontramos referência a «casa», «cidade» e «rua», embora a atividade do «Miguel» apareça explicitamente apenas na «rua», a brincar e a desenhar (T64, manual *Amiguinhos*, p. 102). Para este texto, foram considerados os três espaços: casa, cidade e rua. Considerando as inferências que os textos permitem o leitor fazer, por exemplo, o texto 48 permite inferir que as crianças fazem uma corrida no exterior. Esta inferência é suportada pela expressão «João debruçou-se na portinhola» (T48, manual *Amiguinhos*, p. 26) e pela enciclopédia de saberes do leitor que lhe diz que as corridas como esta se fazem, normalmente, no exterior:

«Não se lembra de ter visto coisa alguma semelhante ao espectáculo oferecido pelo seu amigo Manuel, lançado em corrida, a devorar terreno com toda a velocidade das suas ágeis pernas» (*idem*).

No texto 100 encontramos referência a «prédio», «supermercado», «bairro», «aldeia», «loja» e «feira», embora a atividade das crianças apareça apenas no espaço do «supermercado», a fazer compras (T100, manual *Giroflé*, p. 130). Neste caso,

consideramos todos os espaços referidos. Tendo em conta as inferências que o texto permite ao leitor fazer, damos o exemplo do texto 74, no qual nunca se fala na casa do «Vasco», mas o leitor pode inferir que o personagem estava dentro de casa, porque se refere:

«Então, naquela noite, que era mesmo a última de Setembro, estava Vasco estendido sobre a cama ouvindo o mar» (T74, manual *Giroflé*, p. 12).

Se atendermos aos dados apresentados nos anexos X, XI e XII, verificamos que no manual *Pasta Mágica* as diferenças não são significativas, entre espaços públicos e privados. No entanto, se olharmos para os espaços exteriores e interiores, encontramos uma predominância de espaços interiores representados no material verbal dos textos. No caso do manual *Amiguinhos*, encontramos uma predominância de espaços exteriores sobre os interiores, representados na materialidade dos textos. O mesmo acontece para a dicotomia público/privado, havendo uma clara predominância dos espaços públicos. Por fim, atendendo aos dados sobre o manual *Giroflé*, não há diferenças quantitativas significativas entre espaços exteriores e interiores. No entanto, se olharmos para os espaços públicos e privados, encontramos uma predominância de espaços públicos representados no corpo dos textos.

Agora, olhando para a totalidade dos dados, atendendo à dicotomia exterior/interior, estes mostram-nos que as diferenças entre as duas representações são pouco significativas, com apenas três textos de diferença. Conclui-se que ambos os espaços estão representados de forma equivalente nos textos dos manuais escolares, sendo que a imagem que se constrói é a de que as crianças se movimentam tanto em espaços exteriores como em espaços interiores. Ora, é do senso comum que as crianças dos dias de hoje passam muito tempo “fechadas” nos vários locais onde decorrem as suas atividades diárias, entre elas a escola e a casa. Não esqueçamos que as famílias vivem cada vez mais em apartamentos, facto que torna mais difícil que as crianças desenvolvam atividades no exterior, confinando-as muito tempo ao interior do lar. Assim, os textos não constroem imagens que correspondam à realidade de vida da maioria das crianças-leitoras, antes constroem um cenário idílico, talvez.

Se atentarmos, agora, nos dados recolhidos quanto à dicotomia públicos/privados, verificamos que há um claro predomínio dos espaços públicos sobre os espaços privados onde as crianças personagens desenvolvem as suas atividades. Se olharmos para as representações detalhadas por locais, verificamos que os espaços privados se resumem aos espaços da casa, enquanto os espaços públicos contemplam a

escola e todos os outros já referidos acima. Na verdade, se refletirmos no que se passa no mundo real das crianças, verificamos que as mesmas passam muito tempo na escola, nos transportes e nas várias atividades que lhes preenchem os dias. Assim sendo, a vida real das crianças é passada muito mais em espaços públicos do que em espaços privados. Acrescenta-se, ainda, porque relevante, que muito do tempo que passam em casa é gasto a dormir. Então, o tempo preenchido com atividades é muito pouco passado em casa, nos espaços privados, e muito mais fora de casa, nos espaços públicos. Neste caso, os textos constroem uma imagem que corresponde ao reflexo da vida real das crianças leitoras.

#### **4. AS ATIVIDADES REALIZADAS PELAS CRIANÇAS**

Passamos, agora, a analisar os textos do ponto de vista das ações praticadas pelas crianças-personagens, atendendo, apenas, à materialidade linguística. Somente consideraremos as ilustrações em casos de banda desenhada (T5, T10 e T71). Interessam-nos as atividades realizadas por crianças e não por qualquer outra personagem, uma vez que pretendemos aferir quais as representações que os textos constroem sobre as atividades próprias para as crianças e a infância. Por esse motivo, ficarão fora desta análise os textos que não refiram atividades concretizadas por crianças, como por exemplo, os textos 11, 13, 17, 21, 23, 30, 33, 36 e 38 do manual *Pasta Mágica*. Todos eles são textos instrucionais, o que explica a ausência de personagens. Apenas o texto 36 não é instrucional, mas literário. No entanto, apesar de nele se referir a filha do galo e da galinha, esta não chega e desenvolver qualquer atividade, nem se mostra a sua presença. Apenas se fala dela. Também não serão considerados para esta análise os textos 46, 55, 63 e 68 do manual *Amiguinhos*. Em nenhum deles existem crianças que realizem ações, razão pela qual não serão considerados aqui. O mesmo acontece com os textos 81, 82, 87, 93 e 99 do manual *Giroflé*. Em nenhum destes textos aparecem referências à execução de atividades por parte de crianças.

À semelhança do que efetuámos nos capítulos anteriores, também para aferir as atividades realizadas pelas crianças analisámos todos os textos do *corpus* em busca de marcas linguísticas que permitam ao leitor perceber essas mesmas atividades. Os dados recolhidos foram organizados por manual escolar e encontram-se pormenorizadamente

em anexo (ver anexos XIII, XIV e XV). Para não tornar a apresentação demasiado exaustiva, aqui, apenas apresentaremos um resumo dos dados constantes no referido anexo.

Cada um dos tópicos a seguir apresentados representa uma atividade desenvolvida pelas crianças que povoam os textos. Na frente de cada tópico, colocaremos o número de textos onde encontramos cada atividade representada e estas encontram-se por ordem decrescente de ocorrência:

- **Brincar/jogar** – 38 ocorrências
- **Conversar** – 17 ocorrências
- **Estudar/aprender** – 17 ocorrências
- **Ajudar adultos** – 17 ocorrências
- **Fazer “asneiras”** – 10 ocorrências
- **Passear/viajar** – 9 ocorrências
- **Receber presentes** – 8 ocorrências
- **Sonhar** – 8 ocorrências
- **Observar passivamente** – 6 ocorrências
- **Comer** – 5 ocorrências
- **Preparar para reinar** – 4 ocorrências
- **Ouvir histórias** – 3 ocorrências
- **Chorar** – 3 ocorrências
- **Resolver problemas** – 2 ocorrências
- **Fazer experiências** – 2 ocorrências
- **Cantar** – 2 ocorrências
- **Questionar** – 1 ocorrência
- **Dormir** – 1
- **Fugir** – 1 ocorrência
- **Dar presentes** – 1 ocorrência

Se olharmos para os dados das tabelas em anexo (anexos XIII, XIV e XV), verificamos que, no manual *Pasta Mágica*, é a atividade **brincar/jogar** que lidera as representações nos textos, seguida das atividades **conversar** e **ajudar os adultos**, em

segundo lugar. Em terceiro lugar, encontramos representações de atividades como **preparar para reinar e sonhar**.

Quanto ao manual *Amiguinhos*, em primeiro lugar encontramos representações linguísticas da atividade **brincar/jogar**, tal como no manual anterior. Em segundo lugar, estão as representações da atividade **estudar/aprender** e em terceiro lugar, encontramos representada a atividade **observar passivamente**.

No que se refere ao manual *Giroflé*, os dados recolhidos mostram em primeiro lugar as representações da atividade **brincar/jogar**, à semelhança dos casos anteriores. Em segundo lugar vemos representadas as atividades **estudar** e **ajudar adultos**. O terceiro lugar é ocupado com as representações das atividades relacionadas com **fazer “asneiras”**.

Se compararmos os dados referentes aos três manuais, verificamos que a atividade **brincar** é a mais representada pelos textos de todos eles. Não restam dúvidas de que esta é a imagem mais patente nos textos, a de crianças a brincar, seja em que espaço for. As atividades **ajudar os adultos** e **estudar/aprender** encontram-se representadas em segundo lugar em dois dos manuais (*Pasta Mágica* e *Giroflé*, no primeiro caso; *Amiguinhos* e *Giroflé*, no segundo caso). Os restantes casos não são coincidentes entre os manuais em questão.

Vejamos, agora, o que acontece, em termos globais, com todos os textos do *corpus* em análise. Como se depreende do que ficou dito acima, a atividade mais representada na generalidade do *corpus* é **brincar** e de forma bastante distanciada das restantes, com 38 ocorrências. Esta é, sem dúvida nenhuma, a atividade mais representada nos textos destes manuais. Seguem-se, com 17 ocorrências cada, as atividades **conversar**, **estudar/aprender** e **ajudar os adultos**. Em terceiro lugar, com dez ocorrências, temos a atividade **fazer “asneiras”**. Em quarto lugar, encontra-se a atividade **passear/viajar**, com nove ocorrências. Ocupam o quinto lugar as atividades **receber presentes** e **sonhar**, com oito ocorrências cada. Em sexto lugar encontramos crianças a **observar passivamente**, com seis ocorrências. As restantes atividades apenas estão representadas nos textos em cinco ou menos de cinco ocorrências, sendo, por isso, consideradas pouco significativas para encontrar regularidades nas representações na totalidade do *corpus*. Por esse motivo, abster-nos-emos de as analisar. Passaremos a apresentar exemplos das ocorrências destas atividades mais representadas na materialidade linguística dos textos.



## 4.1. Brincar/jogar

Como já foi referido, esta é a atividade que mais vezes aparece representada nos manuais e encontra-se em número bastante superior às restantes. Consideramos como sendo brincadeira a referência a todos os jogos realizados pelas crianças-personagens dos textos. É no manual *Giroflé* que ela aparece com maior representação, mas também de forma bastante significativa nos restantes. É, portanto, a imagem desta atividade que mais permanece na mente das crianças-leitoras após a realização das leituras propostas. Apresentaremos exemplos da sua ocorrência em textos dos três manuais. No entanto, sendo esta atividade a mais representada, também importa saber onde é que as crianças dos textos brincam, pelo que também tentaremos descobrir esse aspeto. São vários os locais onde brincam estas crianças. No entanto, nem sempre é possível identificar marcas linguísticas que nos permitam ter certeza da localização no espaço. Encontramos seis textos onde essa questão se coloca: um no manual *Pasta Mágica* (T6), um no manual *Amiguinhos* (T44) e cinco no manual *Giroflé* (T84, T90, T91, T94 e T110). Assim, os dados que se seguem encontram-se divididos pelos diversos locais onde encontramos as crianças-personagens a brincarem.

### 4.1.1. Na praia

A praia é, sem dúvida, o lugar mais selecionado pelos textos para apresentar imagens de crianças a brincar. Encontramos em dez deles marcas linguísticas que permitem ao leitor ativar *frames* de brincadeiras de crianças na praia. Encontramos referências a brincadeiras nos três manuais, de forma bastante semelhante, apenas uma a mais no manual *Pasta Mágica*, em relação aos restantes.

Ficou já referido no capítulo destinado aos espaços físicos (ver Parte III, capítulo 3) que encontramos referência a “praia” de duas formas diferentes nos textos: umas vezes a alusão é feita através da referência a alguma praia concreta e real, mas, na maior parte das vezes, as referências textuais dizem respeito a espaços completamente ficcionais, sem ligação específica à realidade empírica. Assim, a maioria dos textos configura uma praia qualquer, contando o enunciador com a enciclopédia de saberes do leitor, bem como com a sua imaginação para traçar o quadro concetual desejado.

As praias são configuradas como sendo lugares seguros para as crianças brincarem, quase nunca se falando dos riscos que estes locais comportam. No texto 57

subentende-se que o mar é um local perigoso e que as personagens correm perigo de se afogarem:

«O avô estava a ficar cansado e já nadava de lado, quando uma onda nos ergueu no ar, como se nos quisesse ajudar. Viemos em direcção à praia e aterrámos na areia, em cima de um menino, que começou a chorar» (T57, manual *Amiguinhos*, p. 78).

Também no texto 58 se refere algum perigo relacionado com a praia, ao anunciar-se o descuido de uma ondinha (considerada por nós como referente de criança) que ficou presa com a subida da maré:

«Quando quis regressar ao jogo de avança-recua das suas irmãs, sentiu que ficava presa na cova do rochedo; faltavam-lhe as forças para sair a correr...» (T58, manual *Amiguinhos*, p. 78).

Estes são os únicos casos em que se refere algum perigo que possa existir na praia. O texto 41 é um poema com uma nítida função instrucional e apresenta normas de segurança e de conduta social, mas não fala propriamente em perigos. Quanto aos restantes sete textos, todos eles configuram espaços de praia sem perigos aparentes, onde as crianças brincam com, aparente também, segurança. Assim sendo, não é de estranhar que a maior parte das crianças-personagens brinquem na praia sem a presença vigilante do adulto. É apenas um o texto que refere claramente a existência de um adulto a acompanhar as crianças que brincam na praia (T31) e, mesmo aí, há um outro grupo de crianças que joga à bola sem vigilância de ninguém. No texto onde se narra a “aventura” que quase afogou avô e neto, também há uma outra criança que faz castelos de areia, mas não se refere nenhum adulto que a acompanhe. Quanto a este assunto subsistem dúvidas em relação aos textos 59 e 109. No primeiro, quem acompanha a criança (a “Menina do Mar”) são três amigos: o peixe, o caranguejo e o polvo. Os quatro vivem juntos e não podemos afirmar que os três amigos sejam referentes de adultos, apesar de serem eles a tomar conta da criança. Neste texto fala-se de “castigo”, mas este parece mais fazer parte de uma brincadeira que imita as atividades dos adultos: o polvo arruma a casa, o caranguejo cozinha e o peixe não faz nada, mas é o melhor amigo da menina, porque nunca a põe de castigo. Aqui “castigo” não parece uma punição do adulto em relação à criança, mas antes um dos aspetos integrantes da brincadeira entre pares que imita muito do que se passa na vida real nas relações entre crianças e adultos.

Neste texto a criança parece ter um maior grau de autonomia, sendo este *frame* sugerido pela presença exclusiva de outras personagens não adultos. Trata-se de um

mundo com regras próprias, as regras das crianças. É que a ausência de adultos e a interação entre crianças constrói um universo alternativo, o universo das relações entre crianças, com as suas regras próprias, e onde elas assumem (ou devem assumir) o seu papel, o que implica autonomia. No entanto, este universo alternativo não pode ser confundido com o universo da ficção – trata-se do mundo construído pelas crianças, que elas frequentemente vedam à entrada de adultos, e no qual têm de conquistar entre pares o seu espaço e o seu poder. Neste caso, o que acabámos de dizer também significa que estes textos apresentam um ponto de vista mais pedocêntrico do que adultocêntrico, o que contraria um pouco os aspetos que temos vindo a assinalar na maioria dos textos. No entanto, não podemos esquecer que estamos a falar da atividade “brincar”, que só por si afasta os adultos, aparentemente. Não encontramos nenhum texto em que haja adultos a brincar com as crianças. Todas elas brincam sozinhas ou entre pares. Mesmo quando estão acompanhadas por adultos, as brincadeiras nunca são realizadas com a participação deles. Isto leva-nos a concluir que os papéis assumidos pelas personagens são papéis estereotipados: as crianças brincam, os adultos não brincam, fazem outras coisas próprias de adultos. Neste sentido, os textos apresentam-se configurados como sendo textos de conformação e não textos de questionamento<sup>43</sup>, como já várias vezes aqui referimos.

No segundo caso, a criança faz-se acompanhar por uma amiga que tudo indica ser adulta, mas restam algumas dúvidas, apesar de a forma como a criança se dirige à outra personagem parecer indicar isso:

«- Vamos ao banho, senhora?

- Vamos, Joaquim» (T109, manual *Giroflé*, p. 164).

A forma de tratamento “senhora”, em contraste com “Joaquim”, indica um certo distanciamento entre as personagens, que tanto pode ser causado pela diferença de idades, quanto pela posição social que ocupa cada uma, pelo que restam dúvidas quanto à idade da personagem referida como “senhora”. De qualquer forma, verifica-se uma certa dependência da criança em relação à outra personagem, nomeadamente para decidir se pode ir tomar banho ou não e quem detém a última palavra e o poder de decisão sobre o assunto é essa mesma personagem, assumindo um papel muito

---

<sup>43</sup> Veja-se, a este propósito, o texto 95, onde encontramos uma criança a tentar brincar, dando asas à sua imaginação, enquanto a mãe a repreende por não se saber comportar e se envergonha do comportamento “impróprio” do filho. No final, é a mãe que vence a contenda e o filho obedece sem questionar.

semelhante ao dos adultos em relação às crianças, como temos vindo a referir em relação a muitos outros textos.

De qualquer forma, grande parte dos textos apresenta crianças-personagens que brincam na praia, sem que se refira a presença de adultos por perto, confirmando, assim, o que se disse acima sobre a segurança que estes espaços representam para estas crianças. Considerando, como Madeira (2005), que os textos fornecem modelos de identificação subjacentes que se relacionam com a conceção que cada autor faz da sociedade, então as crianças-leitoras encontram aqui modelos, do ponto de vista dos adultos, que em muito se afastam da realidade e que podem condicionar a forma como se posicionam em relação aos espaços da praia. No entanto, do ponto de vista das crianças, a praia é local para brincarem de forma relativamente livre, sem supervisão próxima e direta dos adultos e, sobretudo, sem proibições. O facto de ser um espaço aberto pode sugerir essa liberdade.

Em mais de metade destes textos encontramos crianças que brincam sozinhas na praia, não havendo referência a amigos e/ou adultos a participar nas brincadeiras. No caso dos textos 31 e 32, as crianças brincam entre pares e são os únicos a apresentar este cenário. No texto 59 temos a “Menina do Mar” que brinca com os seus amigos (o peixe, o caranguejo e o polvo); no texto 57 há uma criança que nada com o avô e outra que faz castelos de areia sozinha e no texto 109 há uma criança que brinca com moinhos de vento com uma amiga que, tudo indica, é uma adulta.

Quanto ao texto 57, as relações construídas entre criança e adulto assemelham-se muito às relações entre pares. É certo que é o avô que leva o neto à praia de carro, o que atribui à personagem atitudes de adulto. E também é certo que, no final do texto, é o avô que salva o neto de morrer afogado, embora fique bem vincado que a culpa de quase morrerem afogados é do avô e não do neto. De qualquer forma, o adulto só consegue salvar a criança com a ajuda de uma onda que os ergueu no ar, empurrando-os para a areia. Em última instância, podemos considerar que a salvação veio da ação da onda e não (apenas) do adulto. Mas vejamos como se constroem as imagens das duas personagens através das atitudes que lhes são atribuídas:

«Está bem, mas devias tapar essa tua careca porque estás a ficar que nem uma framboesa.

“Sabes nadar?”, perguntou o avô a olhar para mim. Eu não sabia que não sabia nadar e disse que sim. Lançámo-nos ao mar, a ver o que aquilo dava. Eu não sabia que não sabia e o avô já não se lembrava. Foi um problema. Nem queiram saber. Como podia alguém esquecer-se de nadar? Se sabe,

não precisa de se lembrar. Nada e nem dá por nada. Podemos esquecer-nos de respirar?» (T57, manual *Amiguinhos*, p. 78).

É a criança que recomenda ao adulto que se proteja do sol e não o contrário. O adulto esquece-se de como se nada e, mesmo assim, vai para o mar e leva a criança consigo, demonstrando imprudência. Repare-se que, ao mesmo tempo que se caracteriza o adulto como alguém já pouco capacitado para cuidar de uma criança e de si mesmo, caracteriza-se a criança como alguém que não tem culpa de possuir poucos conhecimentos (“eu não sabia que não sabia”) e de tomar decisões erradas. Se não sabia não tem culpa. É a própria criança (com o poder atribuído pela voz da enunciação) que questiona a falta de responsabilidade ou de discernimento do adulto (“Como podia alguém esquecer-se de nadar? Se sabe, não precisa de se lembrar. Nada e nem dá por nada. Podemos esquecer-nos de respirar?”). A imagem do adulto sai muito fragilizada deste discurso, enquanto a da criança sai enaltecida, criando-se um *frame* de aproximação entre as duas. A corroborar esta ideia, no quarto parágrafo deixa-se explícito que o avô não é capaz de distinguir uma barbatana de tubarão da ponta de uma prancha de *surf*, dado que contribui para ridicularizar a face do adulto. No final, as duas personagens estragam a brincadeira de uma criança que se encontrava na praia:

«Viemos em direcção à praia e aterrámos na areia, em cima do castelo de um menino, que começou a chorar» (T57, manual *Amiguinhos*, p. 78).

Se esta atitude não é de estranhar na criança, já o mesmo não se pode dizer do adulto. Destruir um castelo de areia pertencente a uma criança e pô-la a chorar é uma atitude que prototipicamente ocorre entre pares e nunca entre criança e adulto, o que volta a promover uma aproximação entre as imagens das duas personagens, colocando-as em pratos da balança equilibrados quanto a responsabilidade, conhecimentos do mundo e atitudes. Desta forma, as relações entre ambos são equivalentes às que existem entre pares, assumindo o adulto um papel muito próximo do da criança.

O texto 109 mostra uma situação muito diferente. Como dissemos acima, há uma personagem que, tudo indica, é um adulto, porque é tratada por “senhora” pela outra personagem. As relações entre ambos respeitam sempre um distanciamento considerável, a começar pelas formas de tratamento: “senhora” para ela, “menino” e “Joaquim” para ele. As atitudes de Joaquim são próprias de criança – brincava com moinhos de papel de lustro – e é sempre apresentado como alguém que ri muito:

«E sorrindo, sempre sorrindo»;

«(...) seguia-me ou eu ia atrás dele numa alegria grande, sem medida»;

«Ele ria-se muito». (T109, manual *Giroflé*, p. 164).

A capacidade de rir é amplamente atribuída às crianças e muito menos aos adultos e o enunciador modaliza bem o seu discurso para criar esse *frame*, ao criar desenhar uma imagem de criança sempre contente, a rir, a rir muito, por oposição ao adulto que pouco ri. Repare-se que a única referência ao riso do adulto é em «Ríamos» (*idem*), o que coloca o adulto em clara desvantagem em relação à criança quanto à capacidade de rir. A personagem nomeada por “senhora” é a figura prototípica do adulto que desaprendeu de rir ou que tem coisas muito mais sérias em que pensar ou que fazer. Mas esta ligação adulto-criança é também construída com base nas relações de poder entre ambos. É a criança que procura a companhia do adulto e nunca o contrário:

«Quando eu ia para a praia (...) ele aparecia-me sempre» (*idem*).

O conhecimento dos estados de coisas é atribuído ao adulto e não à criança:

«**E eu sabia que o Joaquim, muitas vezes, não tinha pão suficiente**» (*idem*).

Repare-se que esta é a única frase que no texto aparece a cor azul, modalizando o discurso, ao sublinhar, o que é dito. Não só se valorizam os conhecimentos do adulto, como se coloca a criança em posição social inferior à que ocupa a outra personagem, marcando o ponto de vista do enunciador. Mas esta inferioridade social é também assumida pela própria criança:

«Às vezes queria dar-me um moinho julgando dever-me gratidão pela amizade que eu lhe tinha» (*idem*).

Nesta frase, não só o enunciador frisa, ainda mais, a posição social inferior da criança, como também salva a face do adulto ao fazer subentender que este não esperava gratidão daquela. Todo o discurso evoca um *frame* de superioridade do adulto em relação à criança, culminando com posição subalterna que esta assume, uma vez mais, ao perguntar:

«- Vamos ao banho, senhora?» (*idem*).

A posição de subalterno é reforçada pelo consentimento dado pelo adulto, permitindo o banho à criança:

«- Vamos, Joaquim» (*idem*).

Toda a relação construída entre estas duas personagens, ao contrário do que acontece no texto 57, é de afastamento e nunca de aproximação. As atitudes são

completamente distintas, assumindo o adulto o papel de personagem com poder sobre a criança-personagem, ou seja, a típica relação existente entre adultos e personagens dos textos, como temos vindo a demonstrar. Assim sendo, não é de estranhar que se refira a brincadeira da personagem, mas sem nunca se colocar o adulto a participar nela. Os adultos são pessoas sérias e preocupadas, as crianças brincam e são pessoas sorridentes.

Portanto, em seis dos dez textos encontramos crianças que brincam sozinhas na praia (T1, 41, 57, 58, 74 e 77), nunca havendo referência, mesmo que implícita, a outras pessoas que participem na brincadeira. Em todos os dez textos, quem introduz o assunto “brincadeira” é o enunciador; no entanto, em três deles o enunciador é a voz de uma criança (T41, 57 e 59). O primeiro é um texto instrucional que fala das regras a seguir para estar na praia. No segundo caso, o enunciador narra as suas atividades com o avô, bem como refere uma outra criança que brinca na praia sozinha. No texto 59, a “Menina do Mar”, descreve a sua vida no fundo do mar com os seus amigos. Contudo, nem só quando o enunciador é uma criança se fala de brincadeiras. Também nos textos 31 e 32 são as personagens, a par do narrador, que falam das próprias brincadeiras, discutindo entre si o que devem fazer:

«- Eh, pá, queres jogar também? Anda.

- Posso?

- É um miúdo. Não percebe nada disto – refilou um dos jogadores.

- Deixa-o experimentar, pá – disse o que tinha chamado, ao mesmo tempo que chutava a bola na direcção do Zé Migalha que, para fazer as honras ao convite, a chutou por sua vez» (T31, manual *Pasta Mágica*, p. 124);

«- A gente havia de atirar uma garrafa à água com um papel dentro a dizer que nós somos os Bons Piratas.

- Para quê?

- Para o mar a levar, e ela chegar um dia a qualquer terra. Depois quem a apanhar escreve-nos de lá.

- Isso é que era giro!» (T32, manual *Pasta Mágica*, p. 130).

Nestes casos, a praia torna-se um lugar de partilha, de descoberta e até de aventura entre pares. Mas estes são textos únicos no que respeita a brincadeiras que proporcionem descoberta e aventura entre pares. No entanto, essas ocorrências podem acontecer entre criança e adulto, como acontece entre as personagens do texto 57, onde encontramos avô e neto que vão passar a tarde à praia juntos e quase morrem afogados:

«Estávamos nisto quando apareceu o que parecia ser a barbatana de um tubarão. Foi da maneira que o avô se lembrou de nadar e fê-lo na perfeição. Nadou com quantas forças que um avô tem e levou-me a mim. Por acaso, a barbatana do tubarão era a ponta de uma prancha de *surf*, mas

ele tinha visto um filme em que as coisas não eram bem assim» (T57, manual *Amiguinhos*, p. 78).

Também encontramos alguma descoberta/aventura na narrativa que envolve a “ondinha” do texto 58:

«Um dia, ajudada pelo vento, a ondinha curiosa subiu mais, muito mais do que o costume e ficou por instantes suspensa no ar, pasmada com tudo o que via (...). Mas a onda curiosa deixava-se ficar, fascinada. Quando quis regressar ao jogo de avança-recua das suas irmãs, sentiu que ficava presa na cova do rochedo; faltavam-lhe as forças para sair a correr...» (T58, manual *Amiguinhos*, p. 82).

Nos restantes textos, a brincadeira não envolve descoberta nem aventura, sendo apenas referida como uma atividade banal.

Verificaremos, de seguida, qual o reportório interpretativo do campo lexical de “brincar” que os textos selecionam. Este pode ser criado através de formas explícitas de referir “brincar” (T1, 41, 58, 59 e 77), como nos seguintes exemplos:

«Nessa casa morava um rapazinho que passava os dias a brincar na praia» (T1, manual *Pasta Mágica*, p. 8);

«Lá adiante, onde o areal se espriava, havia crianças que brincavam num mar sereno como não se lembrava de alguma vez ter notado» (T58, manual *Amiguinhos*, p. 82).

As brincadeiras podem, ainda, ser referidas através do recurso à hiponímia, como acontece no texto 31, onde não se fala em brincadeira, mas em rapazes a jogar à bola. Neste caso “jogar a bola” é um hipónimo de “brincar”:

«Deitados em cima das toalhas, esperavam que o sol os enxugasse (...). Zé Migalha sentou-se, olhou em frente e viu um grupo de outros rapazes que jogavam à bola» (T31, manual *Pasta Mágica*, p. 124).

Mas também podemos encontrar referências a “brincar” por associação de ideias como é o caso dos textos 32, 57, 74 e 109, dos quais apresentaremos dois exemplos.

O leitor pode subentender a brincadeira quando no texto 57 se fala de um castelo de areia, construção que as crianças costumam fazer enquanto brincam na praia:

«Viemos em direcção à praia e aterrámos na areia, em cima do castelo de um menino, que começou a chorar» (T57, manual *Amiguinhos*, p. 78).

Algo de semelhante acontece no texto 74, referindo-se as atividades que “Vasco” realiza na praia, possibilitando a criação do *frame* criança a brincar.

«Em Setembro, Vasco apanhou as últimas conchas, comeu camarinhas enormes que tinham guardado no sumo todo o sol de Verão, escondeu-se



nos barcos a ouvir o vento e, na ponte, fingiu que era um marinheiro que comandava um navio antigo» (T74, manual *Giroflé*, p. 12).

Sobre as brincadeiras na praia, podemos concluir, então, que o enunciador as convoca para os textos de várias formas, embora a forma explícita seja a mais utilizada. Estes textos configuram a praia como um lugar seguro para as crianças brincarem, não sendo pois de estranhar que elas brinquem sem o olhar atento dos adultos e, muitas vezes, mesmo sozinhas. Apesar disso, poucas vezes estas brincadeiras são referidas associadas à aventura e à descoberta, sendo apenas referida a brincadeira como outra atividade qualquer. De seguida, apresentaremos o exemplo de um texto que consideramos ser protótipo das conclusões que acabámos de apresentar.

Trata-se de um texto que se inicia com a fórmula “Era uma vez...”, apesar de se apresentar muito mais como um texto descritivo, do que como um texto narrativo, correndo o risco de defraudar as expectativas do leitor, como já antes se referiu. Em todo o texto se descreve a casa da personagem, bem como o espaço que a rodeia, uma praia. À semelhança do que costuma acontecer nos textos descritivos, o enunciador recorre a forte adjetivação para caracterizar os seres que descreve:

«Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas» (T1, manual *Pasta Mágica*, p. 8);

bem como à enumeração para apresentar as várias coisas, os vários objetos:

«Mas na maré vazia as rochas apareciam cobertas de limo, de búzios, de anémonas, de lapas, de algas e de ouriços. Havia poças de água, rios, caminhos, grutas, arcos, cascatas» (*idem*).

Desta forma se descreve o lugar e se caracterizam os pormenores que o enunciador considerou importantes. A praia é apresentada como um lugar paradisíaco, sem perigos de qualquer espécie

«Era uma praia muito grande e quase deserta onde havia rochedos maravilhosos» (*idem*);

mas também como um lugar sem qualquer tipo de poluição

«E a água do mar era transparente e fria» (*idem*).

Repare-se que se configura a praia como um lugar enorme, sem vigilância de qualquer espécie, embora estes aspetos sejam referidos de forma a que o leitor os considere como positivos. Terminando a frase com o adjetivo “maravilhosos”, o enunciador modaliza positivamente tudo o que ficou para trás, pois nada pode ser

maravilhoso se lhe forem atribuídos defeitos ou problemas. Logo, o facto de a praia ser deserta e enorme é também maravilhoso. Este é claramente o olhar de um adulto sobre a praia, mas condiciona o olhar da criança-leitora sobre o mesmo local. Não é qualquer um a afirmar isto, mas sim a voz do manual escolar, considerado por todos como o difusor legítimo das ideias dominantes (Madeira 2005) e mais importantes a transmitir na escola (Apple 2002). Os manuais são, assim, os reprodutores oficiais de valores sociais no ensino formal (Ramos, 2009). De qualquer forma, «de modo implícito, mas não menos efectivo, fazem-se ouvir no texto as vozes de outros enunciadores» (J. Fonseca, 2001a: 52):

«Dizia-se “*Vai ali um peixe*” e já não se via nada. Mas as vinagreiras passavam devagar, majestosamente, abrindo e fechando o seu manto roxo. E os caranguejos corriam por todos os lados com uma cara furiosa e um ar muito apressado» (T1, manual *Pasta Mágica*).

E são estes enunciadores (as vozes do povo) que confirmam o quanto esta praia é um belo lugar para se estar e para se brincar, ao implicarem que a água é tão limpa e calma que dá para observar os seres que nela habitam. Os peixes nadam velozmente, as vinagreiras são tão “majestosas” que “vestem” um “manto roxo” e até a “cara furiosa” dos caranguejos é apresentada como algo normal por andarem sempre tão apressados. Desta forma, a descrição desta praia mais parece a descrição do paraíso, onde qualquer ser humano (adulto ou criança) gostaria de estar.

Como J. Fonseca, entendemos a totalidade do sentido do texto como algo complexo que integra uma série de «*dimensões enunciativas – representações de estados de coisas – configuração de uma orientação discursiva global*» (2001a: 52) e é neste sentido que consideramos que este texto assume o poder de evocar e até criar (no sentido concetual) um lugar de tranquilidade, de ausência de perigo e de beleza extraordinária, onde qualquer criança gostaria de brincar. Desta forma, a linguagem é uma forma de ação (Maigueneau, 1997) e o texto só pode ser pensado como um “macroato de linguagem” (J. Fonseca, 1994).

Através de todas as formas que tem ao seu dispor para modalizar o discurso, o enunciador cria um *frame* de um lugar tão tranquilo que as crianças podem lá brincar sem serem vigiadas pelos adultos, como é o caso do que acontece com esta personagem:

«Nessa casa morava um rapazinho que passava os dias a brincar na praia» (T1, manual *Pasta Mágica*).

A praia configura-se, assim, como o lugar ideal (porque tranquilo, maravilhoso e seguro) para as crianças brincarem sem necessidade de vigilância dos adultos. Por isso mesmo, a criança sente-se tão feliz que dá asas à sua imaginação e sonha com realidades impossíveis, como nos sugere o último parágrafo do texto:

«O rapazinho da casa branca adorava as rochas. Adorava o verde das algas, o cheiro da maresia, a frescura transparente das águas. E por isso tinha imensa pena de não ser um peixe para poder ir ao fundo do mar sem se afogar. E tinha inveja das algas que baloiçavam ao sabor das correntes com um ar tão leve e feliz» (*idem*).

Repare-se que, quando se introduz o verbo *afogar*, este não vem configurar perigo algum, mas antes uma simples constatação de algo impossível de acontecer, não impedindo a criança de sonhar. E a última frase do texto transmite uma enorme serenidade ao leitor, através da expressão “baloiçavam ao sabor das correntes”, dando a impressão de que o tempo passa devagar, sem pressas, nem ansiedades, tornando tudo “tão leve e feliz”, que o sonho se mistura com a brincadeira. Desta forma, o enunciador configura o texto de modo a criar *frames* de lugares que convidam à brincadeira, persuadindo o leitor de que estes lugares são idílicos e ausentes de perigo, onde, mesmo sozinhas, as crianças gostam e podem de brincar, sentindo-se felizes. Se considerarmos que a consciência do homem pode ser modelada através da linguagem (Halliday, 2001 (1990)), entendemos a força ilocutória que estes textos têm sobre a mente das crianças-leitoras.

#### 4.1.2. Na rua

O segundo lugar onde encontramos mais crianças a brincar é a rua, de acordo com a materialidade linguística do nosso *corpus*. Encontramos marcas linguísticas que nos permitem suportar esta ideia em todos os manuais: quatro ocorrências no manual *Pasta Mágica* e uma para cada um dos outros manuais, num total de seis ocorrências.

Nestes textos, maioritariamente, as crianças-personagens brincam com outras crianças. Apenas nos textos 24 e 92 as crianças são apresentadas a brincarem sozinhas. No entanto, no texto 24 a criança-personagem, apesar de brincar sozinha, segue a mãe na rua e no texto 92 refere-se um irmão mais novo da personagem principal, mas nunca se refere que brincam juntos. Os restantes quatro textos apresentam crianças a brincar com outras crianças, como é disso exemplo o texto 2:

«As crianças jogavam à macaca» (T2, manual *Pasta Mágica*, p. 10).

A rua é configurada como sendo um local seguro para as brincadeiras das crianças, já que não se alude aos perigos que estas brincadeiras podem comportar em tais lugares. Apenas em dois textos se referem adultos perto das crianças que se encontram na rua a brincar (T2 e T24). O texto 64 é o único que, de alguma forma, faz alusão aos perigos que a cidade apresenta ao descrevê-la desta forma:

«as ruas eram tão compridas que parecia não terem fim e os prédios tão altos que quase tocavam nas nuvens e onde automóveis, camionetas autocarros, motas e bicicletas corriam em longas, longas filas, e onde as pessoas formigavam apressadamente para cá e para lá» (T64, manual *Amiguinhos*, p. 102).

A modalização operada no texto realiza um exagero, uma extremação da realidade, eventualmente marcada por uma visão infantil. No entanto, ao contrário do que poderia fazer prever o senso-comum, a criança-personagem deste texto está habituada estar sozinha e a brincar na rua:

«Miguel ficava sozinho em casa ou descia à rua para tomar parte nas brincadeiras dos meninos» (*idem*).

Assim, a descrição da confusão da rua, construída como avassaladora, potencia o contraste entre os potenciais perigos da mesma e a autonomia vivenciada pela criança-personagem. Entretanto, a modalização que se opera no discurso faz sobressair a autonomia da criança. Poderíamos, então, pensar que a rua é um local propício à aprendizagem entre pares, à descoberta e à aventura, principalmente se atendermos ao facto de que a maioria destas crianças brinca na rua longe dos olhares dos adultos. No entanto, apenas o texto 12 configura um pouco estes aspetos ao referir a forma como as crianças construíam os seus próprios brinquedos:

«Da janela do primeiro andar da torre, eu observava os rapazes e raparigas a jogarem à bola, fabricada por eles com meias velhas, ao eixo, à barra, aos polícias e ladrões, e aos cowboys e índios, com toucados feitos de folhas de seringueira secas que apanhavam nos jardins públicos, presas umas às outras com fósforos servidos, e as caras pintalgadas» (T12, manual *Pasta Mágica*, p. 50).

Mas também ao referir que a personagem principal é uma criança que se sujeita a castigo ao infringir as regras impostas pelos adultos, fugindo de casa para participar nas brincadeiras que decorriam na rua:

«Cada vez que apanhava as criadas distraídas, nos dias em que ficava sozinho em casa, aventurava-me a atravessar a rua estreita, e fugia para o pátio das traseiras» (*idem*).

Nos restantes textos, os divertimentos na rua são referidos sem grandes pormenores que permitam ao leitor neles encontrar alusão a aprendizagem, descoberta ou aventura.

Também neste grupo de seis textos a referência a “brincar” se faz de várias maneiras, sendo a forma explícita a menos utilizada, apenas se encontrando no texto 64, como podemos observar no exemplo apresentado acima.

A forma mais utilizada pelos enunciadores para referirem a brincadeira na rua é o recurso a hipónimos, em que se enunciam nomes de algumas brincadeiras para referir o “brincar” em geral:

«As crianças jogavam à macaca» (T2, manual *Pasta Mágica*, p. 10);

«Um grupo de crianças está a jogar à bola quando, de repente, se dá um eclipse do sol» (T27, manual *Pasta Mágica*, p. 110).

Encontramos, ainda, a referência a brincadeiras através de marcas linguísticas capazes de produzir associação de ideias que levem o leitor a evocar quadros concetuais do lúdico nas atividades descritas:

«Era muito mais divertido aos pulinhos, ora curtos ora mais compridos, contando que nunca pisasse a linha de separação das pedras do chão!» (T24, manual *Pasta Mágica*, p. 102);

«Embora, de vez em quando, saísse para chapinhar nas poças e colher caracóis nas sementeiras dos valados» (T92, manual *Giroflé*, p. 88).

No que concerne às brincadeiras na rua, podemos concluir, portanto, que o enunciador as torna visíveis nos textos através de várias formas, embora, sendo o recurso a hipónimos a forma mais utilizada. Estes textos configuram a rua como sendo um lugar seguro para as crianças brincarem, tanto mais que quase sempre lá brincam longe do olhar atento dos adultos e, por vezes, até sozinhas. Apesar disso, assim como acontece quanto às brincadeiras realizadas na praia, poucas vezes estas são referidas estando a elas associadas a aventura e a descoberta. A brincadeira é uma atividade semelhante a muitas outras, na maioria dos casos. Para ilustrar de forma mais consistente tudo o que acabámos de referir, apresentaremos de forma contrastante dois dos textos referidos: T12 e T64.

Quanto ao texto 64, não nos alongaremos em considerações sobre a segurança nas ruas porque já o fizemos no capítulo destinado aos espaços físicos (ver Parte III, capítulo 3), bem como neste mesmo, mais acima. Apenas lembramos que o texto 64

descreve a vida de uma criança numa grande cidade. Apesar da quantidade de pessoas desconhecidas e do trânsito, esta criança está acostumada a brincar na rua, enquanto a sua mãe está no trabalho. Descreve-se até, como já antes se referiu (*idem*), o momento em que esta criança aceita um presente de alguém estranho. Tudo isto é apresentado com a naturalidade que se atribui às coisas que é normal acontecerem no dia a dia das pessoas. Podemos acreditar que esta é uma criança mais nova do que as que andam na escola, logo, com menos de seis anos, uma vez que o texto refere:

«A mãe passava oito horas por dia numa fábrica de gabardinas a pregar botões. Nessas horas Miguel ficava sozinho em casa ou descia à rua para tomar parte nas brincadeiras dos meninos» (T64, manual *Amiguinhos*, p. 102).

Infere-se, portanto, que o Miguel passava os dias na rua e não ia à escola. Este parágrafo do texto configura uma classe social média-baixa, ou mesmo baixa, de empregada fabril, já antes anunciada no parágrafo anterior ao referir-se o bairro onde morava a criança e configurando o anonimato da habitação de alta densidade:

«Numa grande cidade (...), vivia num bairro pobre, num sexto andar, porta 5, o pequeno Miguel com a mãe» (*idem*).

A classe social é aqui bastante evidenciada, o que não é muito comum nos textos do nosso *corpus*. Tudo indica tratar-se também de uma família monoparental, uma vez que se refere explicitamente que a criança vive com a mãe, parecendo querer excluir o pai do discurso.

Trata-se, portanto, de uma criança pobre, com idade inferior a seis anos, que está habituada a passar os dias na rua, mostrando ser independente nas suas decisões, uma vez que tem poder para decidir se fica em casa ou vai para a rua e se aceita ou não presentes de estranhos. Não há referências a conselhos por parte da mãe ou outro adulto. Desta forma, o texto configura um quadro de pobreza que não acarreta conceções negativas, uma vez que, esta criança tem muito mais poder do que qualquer outra, podendo decidir como passa os seus dias. As horas sem fim que a mãe da criança passa no local de trabalho, assim como a configuração de um prédio e um andar onde a criança habita, estão ao serviço de uma retórica própria deste texto: o abandono físico da criança, perdida numa massa de gente que a anula, que a iguala a tantas outras e lhe nega individualidade. A descrição que se faz da cidade contribui para anular a individualidade da criança, caracterizando-a como uma entre muitas outras. Contudo, há a contraexpectativa de que falámos acima: a da autonomia que a criança apresenta em

contraste com esta falta de individualidade. Desta forma, neste texto encontramos duas linhas de desenvolvimento com orientações opostas, potenciando-se uma saída para a massificação – a afirmação individual. Ou seja, mesmo o espaço anónimo e massificante pode ser contrariado pelo rasgo da vontade criadora. A rua, espaço de perda da individualidade, espaço do anonimato, pode ser também espaço de afirmação individual.

Este quadro contrasta com o que se descreve no texto 12 e, ao mesmo tempo, é corroborado por ele. É que este texto marca uma das outras exceções em que se refere explicitamente as classes sociais, indo mais além ao distinguir ricos de pobres. Também aqui, as crianças que brincam livremente na rua são pobres, uma vez que têm de construir os seus próprios brinquedos (ver excerto acima). No entanto, estas crianças são livres de escolherem as suas brincadeiras e parecem viver em constante aventura:

«Outras vezes lançavam um papagaio de papel fabuloso, que subia até mais alto do que a minha torre, a perder de vista no céu claro.

Gritavam, discutiam, chamavam uns pelos outros, agrupavam-se, escondiam-se, fazendo grandes combinações, munidos de espadas de lata e capacetes de jornal» (T12, manual *Pasta Mágica*, p. 51).

É a criança rica que anseia por participar nestas brincadeiras, mas permanece vigiada pelos adultos, chegando ao ponto de os enganar para fugir para a rua. No entanto, enquanto as crianças pobres parecem brincar sem qualquer constrangimento, a criança rica permanece em constante sobressalto com medo de ser descoberta e castigada:

«À cautela, eu olhava de vez em quando lá para cima, para as janelas da torre, não fosse alguém de casa ver-me e ir buscar-me à força. “Os meninos ricos não brincam com os meninos pobres”. Mas era justamente com os meninos pobres que eu gostava de brincar» (*idem*, pp. 51-52).

Repare-se que nunca se referem os perigos da rua e o que impede a criança rica de lá brincar não são esses perigos, mas a sua condição social. A escolha do vocábulo “cautela” configura o quadro de receio em que esta criança brinca, fazendo subentender que não poderia nunca brincar tão livremente como os seus pares. Ou seja, a classe social a que pertence, apesar de mais elevada, é um constrangimento e não uma mais-valia e o advérbio “justamente” vem sublinhar isso mesmo ao apontar os meninos pobres como sendo os elementos de referência de felicidade e liberdade para o menino rico. O final do texto vem corroborar tudo isto ao referir a saída forçada que o menino rico faz da brincadeira:

«E ao fim da tarde, quando os meus pais estavam para chegar e a minha ausência seria notada, eu voltava ao meu “palácio” pela porta das traseiras, sorrateiramente, e ia para o quarto dos brinquedos fingir que brincava sozinho» (*idem*, p. 52).

À semelhança do que se passa no texto 64, também estas crianças vivem numa cidade; mas, enquanto nesse texto se fala de um bairro exclusivamente pobre, o texto 12 configura um cenário em que ricos e pobres poderiam conviver naturalmente. No entanto, não se faz referência às casas dos meninos pobres, o mesmo não acontecendo quanto à casa do menino rico. Aliás, é ele mesmo que dá voz à enunciação, o que lhe confere um elevado poder para influenciar e persuadir os leitores eleitos. É a própria criança que conota a sua casa com a classe alta: «minha torre» (*idem*) e «meu “palácio”» (*idem*). A primeira referência alude ao espaço geográfico de uma cidade e a segunda atribuiu-lhe a pertença a uma classe social elevada. No entanto, ao fazer uso das aspas, o enunciador mostra que viver num “palácio” não é sinónimo de felicidade, estando esta muito mais do lado das crianças pobres. Do ponto de vista retórico, realiza-se aqui um louvor da pobreza livre, feliz e despreocupada e uma crítica (ou, pelo menos, um lamento) da riqueza constrangida. Trata-se de um texto ideologicamente conservador, louvando o *status quo*, favorável à manutenção da estrutura social. À semelhança do que acontecia no manual único do Estado Novo, este parece configurar-se como um texto de conformação para que os pobres se resignem e sintam felizes com o seu estatuto e não anseiem por ascensão social.

Em suma, nestes dois textos a rua é sinónimo de brincadeira livre, longe dos olhares dos adultos, onde são as crianças que decidem o que devem ou não fazer. No entanto, isto parece ser verdade apenas para as crianças de classes sociais mais baixas, pois as pertencentes a classes sociais mais altas são muito vigiadas e não podem brincar livremente. Ao ser a voz de uma criança a enaltecer as vantagens de ser pobre, mas livre, por oposição a rico, mas condicionado à vontade dos adultos, favorece-se a criação de imagens de liberdade, independência e felicidade aliadas à pobreza; por oposição a imagens de clausura, dependência e infelicidade aliadas à riqueza. Sabendo que o uso da língua pressupõe sempre uma função de persuasão e manipulação, as escolhas linguísticas realizadas nestes textos levam a criança-leitora a acreditar que são mais felizes e mais livres as crianças pobres do que as crianças ricas. Não nos esqueçamos de que nas formas como se apresentam e se caracterizam as crianças-



personagens e as suas ações se definem modos de agir, de ser e de fazer (Madeira, 2005; Bastos 2005) capazes de influenciar decisivamente as crianças-leitoras.

#### 4.1.3. Na escola

A escola é o terceiro lugar onde encontramos crianças a brincar, atendendo ao material verbal dos textos. O manual *Amiguinhos* é o que mais representações de brincadeiras na escola apresenta (três ocorrências). O manual *Giroflé* apenas contém uma ocorrência e, no manual *Pasta Mágica*, as representações de brincadeiras no espaço escolar estão ausentes dos textos. Como vemos, as representações de “brincar” no espaço da escola são muito reduzidas e até ausentes de um manual, o que nos permite concluir que essa atividade não é associada frequentemente a este espaço, ideia que os autores dos manuais transmitem ao selecionarem os textos neles incluídos. Não é só o que é dito que influencia os leitores, mas também o que não é dito os pode influenciar, no sentido em que espera que se assumam alguns aspetos subentendidos. Ou seja, não se diz explicitamente que não se brinca na escola, mas, enumerando-se uma série de atividades realizadas nesse espaço, deixando de fora a brincadeira (ou pouco se falando dela), implica-se que esta não é uma atividade própria para realizar na escola, havendo outras mais importantes (aquelas das quais mais se fala).

A referência a “brincar” na escola é realizada ora de forma explícita:

«No primeiro dia de aulas, há o cheiro e o sabor das coisas novas (...). E muitas coisas que espreitam: a amizade, a partilha, a brincadeira, e talvez o primeiro amor» (T42, manual *Amiguinhos*, p. 6);

ora recorrendo a hipónimos como “jogar a bola”:

«Sou um rapaz franzino que escreve versos e histórias, enquanto aqueles outros jogam à bola e sobem às árvores» (T96, manual *Giroflé*, p. 104).

Em nenhum destes textos se refere a vigilância dos adultos presentes na escola, professores ou auxiliares, fazendo crer que as crianças brincam longe dos olhares destes. Em três dos textos, a referência a brincadeira faz-se de forma neutra, em enumeração de várias atividades. Apenas no texto 47 isto não se verifica, tendo a brincadeira de ser substituída por trabalho para não correr o risco de zangar a professora. Sobre este assunto já muito dissemos no capítulo destinado aos espaços físicos (ver Parte III, capítulo 3), precisamente referindo o espaço da escola, não nos podendo alongar aqui, sob pena de nos tornarmos repetitivos. Lembraremos, apenas, que as crianças jogavam à

bola no recreio quando o esqueleto da sala de aula ganhou vida e decidiu jogar também, mas desfez-se e perdeu-se um osso. As crianças ficaram aflitas e pararam de jogar para resolver o problema que não tinham causado:

«Tivemos de apanhar os ossos e remontar o esqueleto para a professora não se zangar. Ele tinha vindo pelos próprios pés, mas quem iria acreditar? Foi uma trabalhadora fenomenal, mas quando tocou a campainha só faltava uma vértebra dorsal. Tinha-a levado o Pintas, que era o cão da escola. Trouxemos outro que estava na casota dele, meio abandonado. Era um osso roído, já em mau estado, Cheirava um bocadinho mal, mas ficou muito bem a fazer de vértebra dorsal» (T47, manual *Amiguinhos*, p. 16).

Na verdade, a brincadeira é ultrapassada pela necessidade de trabalhar. Repare-se que, ao referir “tivemos de apanhar os ossos”, o enunciador modaliza o discurso, tornando a ação obrigatória e imperiosa. A frase é terminada confirmando isso mesmo e conferindo à figura da professora poder e autoridade a que as crianças se submetem sem qualquer tipo de questionamento, com algum temor até. Para os alunos, tudo é melhor do que zangar a professora, é a ilação a tirar desta frase. No entanto, as crianças não tomam esta atitude por quererem agradar à professora, mas antes por temerem que ela não acredite na sua palavra, como sugere a pergunta retórica do exemplo apresentado. E, se seria de esperar que as crianças ficassem zangadas com o desaparecimento da bola, comprometendo futuras brincadeiras, é surpreendente não ser isto que acontece:

«Quanto à bola, nunca mais a vimos. Desapareceu. «Que grande pontapé! Este esqueleto foi de certeza o esqueleto de um grande jogador», disse eu» (*idem*).

Ou seja, desde que a professora não se zangue, tudo está bem. Esta ideia sai reforçada ao ser colocada na voz enunciativa de uma criança que, como muitas vezes dissemos, aproxima locutor de alocutário.

Apesar de os professores apenas serem referidos de forma breve nos restantes textos, também no texto 42, ao falar-se do primeiro dia de aulas, a figura do professor surge ligada a algo pouco positivo:

«E também é tudo diferente (livros, salas, carteiras, colegas, empregados, professores). É assustador» (T42, manual *Amiguinhos*, p. 6).

No texto 43 a incerteza quanto à nova professora fica patente na pergunta retórica realizada pelo enunciador, deixando também antever algum receio em relação à mesma:

«Como será a professora / que agora me vai calhar?» (T43, manual *Amiguinhos*, p. 8).

Já no texto 96 não se referem os professores explicitamente, mas sim de forma muito velada:

«Por isso a escolheram para entregar o prémio ao vencedor da corrida do fim do ano. Antes disso, só havia dois rapazes inscritos e a prova chegou a estar em risco. Depois, já eram tantos a querer concorrer que tiveram de encerrar as inscrições à pressa. Nem oito nem oitenta, disseram eles» (T96, manual *Giroflé*, p. 104).

Atente-se ao pronome “eles” (antecedido e fortificado pela terceira pessoa do plural em “escolheram”, “tiveram” e “disseram”) que o enunciador selecionou para referir-se de forma implícita aos professores, detentores da autoridade e do poder para decidirem sobre todas as questões da corrida. Fica claro, portanto, que são os professores as vozes dominantes na escola, estando toda a brincadeira condicionada à sua vontade. Desta forma, não é de estranhar que as crianças se preocupem mais com o professor e a sua vontade do que com a brincadeira e a sua própria vontade. Corrobora-se portanto, o já se disse no capítulo sobre os espaços físicos (ver Parte III, capítulo 3) sobre a escola. Ou seja, neste espaço o mais importante é o trabalho, tornando-se a brincadeira secundária.

#### 4.1.4. Outros locais

Com apenas duas representações encontramos as brincadeiras perto de **ribeiros**. Neste caso, as duas ocorrências dão-se nos textos do manual *Pasta Mágica* e estão ausentes dos outros dois manuais. No texto 8 as referências a “brincar” surgem de forma explícita:

«Junto ao ribeiro, que passava à frente do terreno, havia faias, altas e esguias, e chorões, cuja copa densa caía até ao chão e debaixo das quais o rapaz brincava às cabanas com os amigos e com os dois irmãos mais novos» (T8, manual *Pasta Mágica*, p. 30).

No texto 19 as referências a “brincar” surgem por associação de ideias. Se a criança passa os dias a nadar no ribeiro, então isso faz parte das suas brincadeiras:

«Aí, nesse pequeno lago que o ribeiro formava, o rapaz aprendera a nadar ainda muito pequeno e passava lá todos os dias de Verão a tomar banho» (T19, manual *Pasta Mágica*, p. 78).

No primeiro caso temos crianças que brincam com outras crianças (amigos e irmãos). No segundo caso há uma criança que brinca sozinha. De qualquer forma, todas

as brincadeiras ocorrem longe dos olhares dos adultos, tudo fazendo crer que o ribeiro é um local seguro para as crianças estarem sozinhas. Os dois textos são retirados do mesmo conto infantil “O segredo do Rio”, logo, não diferem muito um do outro. Para exemplificar o que acabámos de dizer, analisaremos o segundo.

O texto 19 descreve o ribeiro onde um “rapaz” costumava nadar, um ribeiro de água cristalina, sem poluição:

«O chão era de areia e de pequenas pedras, que se chamam seixos, a água era transparente e óptima para beber» (*idem*).

O enunciador vinca bem no discurso o espírito ecologista das pessoas daquele local, que nunca poluíam a água daquele ribeiro. No entanto, este espírito ecologista é também antropocêntrico, uma vez que se refere que as pessoas mantinham a água limpa por saberem que precisavam dela para beber, cozinhar e pescar. Não se defende aqui uma visão holística da natureza (Capra, 2002) que reconhece a «existência de relações complexas, que não são simplesmente de causa-efeito directo e linear, mas em rede, com múltiplas implicações» (Ramos, 2009: 404). Antes se defende uma visão da natureza centrada no homem e no seu bem-estar, colocando-o no centro do universo e a natureza ao seu serviço. É precisamente essa a conceção que se apresenta em todo o segundo parágrafo:

«As pessoas que moravam naquele lugar e na aldeia próxima bebiam daquela água, cozinham com ela e pescavam no rio e por isso todos tinham muito cuidado para não sujar o rio, não deitando lixo ou outras coisas lá para dentro. As pessoas sabiam que a água é a coisa mais preciosa da vida e que o rio que corre limpo é um milagre da natureza que não pode ser estragado» (T19, manual *Pasta Mágica*, p. 78).

Repare-se na expressão causativa “por isso” da primeira frase que justifica a atitude das pessoas com a consciência que têm de que precisam da água limpa para viverem. Isto mesmo é corroborado pelo superlativo do adjetivo – “a coisa mais preciosa” – atribuído à água na segunda frase. Estas são marcas linguísticas que sublinham as ideologias do enunciador, bem como a sua intenção em fazer-crer para levar a fazer-fazer. Mas não se fica por aqui, o locutor convoca a voz da sabedoria popular para fundamentar o que diz e mesmo atribuir a outros a responsabilidade do que é afirmado. Ao referir que “as pessoas sabiam”, o enunciador junta a sua voz à dessas outras pessoas (que representam a sabedoria popular) e «ensaia com êxito a sua própria *credibilização ou acreditação*, pois que tais vozes enunciam princípios e valores inquestionavelmente positivos» (J. Fonseca, 2001: 53-54). É, afinal, uma estratégia

utilizada pelo locutor para persuadir o alocutário e levá-lo a seguir as suas orientações implícitas, configurando a linguagem como forma de agir sobre o outro e sobre o mundo.

Continuando a ler o texto, o leitor confirma a pureza das águas do ribeiro, uma vez que o terceiro parágrafo refere que o rapaz nelas passa muito tempo:

«Aí, nesse pequeno lago que o ribeiro formava, o rapaz aprendera a nadar ainda muito pequeno e passava lá todos os dias de Verão a tomar banho»  
(*idem*).

Daqui se infere que o rapaz está no ribeiro sem a vigilância dos adultos, uma vez que não é muito viável que estes também passem lá todos os dias de verão a vigiar a criança. Configura-se, assim, um espaço seguro para que seja aceitável que uma criança lá esteja sozinha tanto tempo. Esta ideia sai reforçada pelo último parágrafo do texto ao enunciar-se que o rapaz também passava boa parte das noites de verão junto do mesmo ribeiro, continuando ausente da enunciação a vigilância dos adultos.

Desta forma, não só se configura um espaço livre de perigos e propício às brincadeiras das crianças, como também se constrói a imagem de um local idílico (à semelhança do que acontecia com a praia) e paradisíaco onde qualquer criança gostaria de (e poderia) brincar e onde a vigilância do adulto é dispensável.

As restantes representações de brincadeiras de crianças ocorrem uma única vez em cada local, sendo, por isso, pouco representativas em relação às anteriormente apresentadas.

## **4.2. Conversar**

A seguir à brincadeira ou ao jogo, uma das atividades mais representadas nos textos é a conversa ou o diálogo, que tanto pode ocorrer entre crianças, como entre criança e adulto. São 17 as ocorrências de conversa nos nossos textos, divididas da seguinte forma: sete textos no manual *Pasta Mágica* e cinco em cada um dos outros manuais. Seguidamente, apresentaremos exemplos de marcas linguísticas destas conversas, divididas em dois grupos: conversas entre crianças e conversas entre crianças e adultos.

#### 4.2.1. Conversas entre crianças

O enunciador serve-se de várias estratégias para introduzir nos textos referências a “conversa”, à semelhança do que vimos acontecer para atividade “brincadeira”. Apenas em um texto o enunciador utiliza a forma explícita para referir aos diálogos entre as crianças de uma escola que conversam animadamente no primeiro dia de aulas:

«A verdade é que os alunos mais velhos, contentes por se encontrarem de novo com os colegas, espalhavam-se a conversar animadamente, sem se lembrarem do que estavam ali a fazer» (T3, manual *Pasta Mágica*, p. 14).

No entanto, no mesmo texto também encontramos recurso a sinónimos de “conversar” – «dizer», «falar», «comentar» (*idem*) – e recurso a hipónimos do mesmo verbo – «troçar», «responder», «abordar» (*idem*).

Nos restantes textos o enunciador não faz referência direta a “conversar”, mas realiza seleções lexicais que passam pelo recurso a sinónimos, a hipónimos e a associação de ideias que permitem ao leitor compreender os textos e neles reconhecer a existência de diálogo entre as personagens, tendo por base a sua enciclopédia de saberes.

Quanto à conversa propriamente dita, esta pode ocorrer entre crianças de diferentes idades e, nestes casos, são as mais velhas aquelas que dominam essa mesma conversa e introduzem o tema. É o que acontece nos textos 3 e 31, nos quais as crianças mais velhas aparecem caracterizadas como trocistas e as mais novas como intimidadas, como iremos mostrar através da análise mais pormenorizada do texto 31, que tem por pano de fundo da narrativa uma praia e a conversa ocorre entre crianças. Aqui encontramos uma criança tímida que se aproxima de um grupo de rapazes mais velhos que jogam à bola para tentar entrar no jogo. No final do texto surge, ainda, uma outra personagem com problemas motores que se alia à primeira. A conversa é introduzida por um dos rapazes mais velhos, que vê o mais novo a aproximar-se:

«- Eh, pá, queres jogar também? Anda.  
- Posso?» (T31, manual *Pasta Mágica*, p. 124).

Para além de ser a criança mais velha aquela que toma a iniciativa de iniciar o diálogo, a mais nova assume uma atitude submissa em relação à vontade dos mais velhos. A timidez do mais novo é marcada com o adjetivo «ansiosos» (*idem*), que caracteriza os seus olhos. Logo se confirma haver razão para tanta ansiedade, porque outro interlocutor chega à conversa:

«- É um miúdo. Não percebe nada disto – refilou um dos jogadores»  
(*idem*).

Repare-se que este terceiro interlocutor se assume como autoridade na questão, deixando patente que os mais novos não sabem nada. “Refilar” surge como hipónimo de “falar” ou “dizer”, conferindo um tom agressivo ao que é dito que tem a ver com a modalização manifestada pela personagem em relação à imagem que constrói de si e do outro. Esta personagem constrói uma autoimagem de “aquele que tem poder para refilar”, por oposição à imagem de “miúdo” que cria do outro, o que não tem poder, nem voz ativa. No entanto, esta imagem de altivez é colocada em causa pelo narrador, que apelida a personagem de «rapazola» (*idem*) por não dar oportunidade ao companheiro mais novo de participar no jogo:

«Apesar de correr com genica, Zé Migalha não voltou a ter nova ocasião de mostrar as suas habilidades» (*idem*).

Note-se que o “mais fraco” é alguém com nome próprio, enquanto o “mais forte” é o “rapazola”, aqui utilizado no sentido pejorativo de quem não tem maturidade, apesar de crescido. Já antes o enunciador mostrara a força de vontade demonstrada pela criança mais nova, ao “correr com genica” para merecer a permanência no jogo, dela traçando uma imagem positiva; ao passo que da criança mais velha traça uma imagem negativa, vincada pela locução “apesar de” que faz contrastar as diferentes atitudes das crianças. Mas não ficamos por aqui, pois a fraqueza do mais novo é de novo sublinhada, sem que dele se crie uma imagem mimada ou piegas, como poderia esperar-se de uma criança pequena ao levar com uma bola arremessada com força:

«Ficou atordado, caiu, e porque se magoara a valer, não se conteve e largou a chorar» (*idem*).

O enunciador modaliza o discurso, deixando claro que o choro não foi uma demonstração de fraqueza, mas antes “porque se magoara a valer”. Ou seja, a conjunção causal coloca em evidência que qualquer outra criança choraria em situação idêntica, salvando a face da personagem. Desta forma, não é de admirar que a criança mais velha seja caracterizada como alguém que tem maus modos:

«- Eu bem disse que ele era um miúdo – protestou com mau modo o outro» (*idem*).

O carga negativa do verbo *protestar* é reforçada pela referência ao “mau modo” com que é utilizado, tornando impossível ao leitor não ficar revoltado com a atitude dos mais velhos que se riem e troçam do mais novo:

«- Piegas!  
- Choramingas!  
Riam-se dele, só porque eram maiores. Pouco maiores, afinal, mas mais desembaraçados» (*idem*).

Por fim, o enunciador volta a socorrer-se da conjunção causal, mas agora antecedida da partícula “só”, que não permite justificar esta atitude, mas antes mostrar não haver justificação para ela.

É interessante verificar como termina este texto, uma vez que o autor coloca uma nova personagem em cena, que vem em socorro da criança que chora. No entanto, esta nova personagem é uma outra criança que se apresenta como ainda mais desfavorecida do que a que chora. Esta personagem é apresentada como sendo “uma voz diferente” daquelas que troçavam dos mais fracos, uma vez que pertence a alguém caracterizado como ser desfavorecido:

«- Aleijaste-te? – Mas agora a voz era diferente. Viu um garoto equilibrado na perna esquerda. Debaxo do braço entalava-se uma muleta e a perna direita, muito mais curta e delgada, baloiçava, à medida que o dono saltitava na areia.

- Dói, mas já passa – disse o Zé Migalha, um pouco envergonhado, porque lhe parecia agora insignificante a sua dor, comparada com a perna doente do outro miúdo, talvez da sua idade» (*idem*).

O texto termina, assim, reforçando a ideia de que as crianças mais novas são mais frágeis do que as mais velhas, podendo essa fragilidade causar constrangimentos na vida social. Pior do que assumir essa condição de fragilidade é ter algum tipo de deficiência, pois os indivíduos portadores de alguma insuficiência física são apresentados como mais frágeis ainda e mais desfavorecidos. No entanto, também mais solidários com os seus pares. Neste texto realizam-se, portanto, atos de fala que configuram crítica de uns e elogio de outros, veiculando determinados valores sociais, como a solidariedade e o auxílio aos mais desfavorecidos.

Nos restantes textos, as diferenças de idades não são notórias. Ainda assim, os papéis assumidos pelas crianças-personagens também não estão isentos de modalização. Encontramos dois textos (T34 e T60) em que, apesar de não estarem vincadas as diferenças de idades, há uma criança que domina o tema da conversa, mostrando ser detentora da sabedoria sobre o assunto. Não é, pois, de estranhar que não seja ela a iniciar a conversa, uma vez que são os outros que tomam a iniciativa de lhe fazerem perguntas sobre coisas/estados de coisas que gostariam de conhecer, reconhecendo a sua autoridade sobre o assunto. As crianças que mostram conhecimento sobre o assunto são,



em ambos os textos, apresentadas como o “rapaz”, sem nunca se mencionar o seu nome. As restantes personagens têm nome próprio e fazem perguntas constantes sobre o assunto em questão, às quais o “rapaz” vai respondendo, demonstrando ainda mais conhecimento sobre o assunto, podendo fazer crer que são mais velhos que os outros. No texto 34, a conversa decorre em torno do fogo:

«- Isso – disse o rapaz – é impossível. O fogo é alegre mas queima.  
- É um sol pequenino – disse a Menina do Mar» (T34, manual *Pasta Mágica*, p. 140).

Já no texto 60, um “rapaz” dá informações a duas crianças sobre a barra de Aveiro:

«- Por que é que isto se chama barra? – perguntou a Luísa.  
O rapaz que era dali, prontificou-se logo a explicar todo contente.  
- A barra é o estreito pelo qual o mar entra e sai da ria» (T60, manual *Amiguinhos*, p. 90).

As crianças que buscam respostas às suas dúvidas são referidas pelos seus nomes próprios (“Luísa” e “Pedro”), enquanto a criança que responde e esclarece é mencionada como “o rapaz”, alguém muito menos definido (apesar do uso do artigo definido “o” que, como já vimos anteriormente (ver Parte III, capítulo 1) constitui uma referência anafórica não resolvida). O mais natural é que o efeito de identificação do leitor se realize com as personagens “plenas”, com alguma densidade psicológica (e nome), retirando algum protagonismo ao “rapaz”. Os leitores também não sabem as respostas às perguntas formuladas (assume o autor do texto) e incarnarão o papel daquele que pergunta. Assim, o texto assume um objetivo ilocutório de fazer-saber e assume uma forma expositiva, apesar de apresentar uma estrutura algo narrativizada.

Para ilustrar o que acabámos de dizer, analisaremos as marcas linguísticas existentes no texto 34 que tem como pano de fundo à diegese uma praia (assim como o texto 60). A conversa ocorre entre um “rapaz” e a “Menina do Mar”, sendo esta a que inicia o diálogo:

«- Bom-dia disse a Menina. – O que me trouxeste hoje?» (T34, manual *Pasta Mágica*, p. 140).

Depreende-se, pelo advérbio de tempo, ter havido outros encontros e outras conversas anteriores a estes e que a Menina esperara (ansiosa?) por este encontro e por esta conversa que lhe traria novos conhecimentos. Poderia pensar-se que a Menina iria dominar a conversa, mas o leitor percebe que assim não será logo a seguir, pois é o

rapaz quem decide o que fazer, bem como quando e como começar a falar e a desvendar o mistério do que trazia:

«O rapaz pegou na Menina do Mar. Sentou-a numa rocha e ajoelhou-se a seu lado.

- Trouxe-te isto – disse. É uma caixa de fósforos» (*idem*).

Como se confirma, é o rapaz que decide as posições espaciais de cada um e sobre o assunto de que irão falar. Ao tomar a iniciativa de colocar a Menina numa rocha e ajoelhar-se a seu lado, o rapaz mostra ser maior do que a outra personagem, o que lhe confere maior poder e ainda mais autoridade sobre o outro e sobre o assunto, aos olhos da criança-leitora. Estão, portanto, definidos os papéis de ambas as personagens. Ao longo de toda a conversa, fica bem marcada a ignorância, e até infantilidade, da Menina; em contraste com o à-vontade do rapaz para mostrar os seus conhecimentos, mostrando domínio sobre a situação:

«- Não é muito bonito – disse a Menina.

- Não; mas tem lá dentro uma coisa maravilhosa, linda e alegre que se chama fogo. Vais ver.

E o rapaz abriu a caixa e acendeu um fósforo» (*idem*).

O rapaz comprova a sua sabedoria mostrando o fogo à Menina e esta confirma a sua ignorância e infantilidade ao não conseguir mais do que tecer considerações sobre a beleza do fogo. Mas esta infantilidade é ainda mais marcada na sua atitude seguinte, bem como no pedido que faz ao seu companheiro:

«E a Menina deu palmas de alegria e pediu para tocar no fogo» (*idem*).

Repare-se que as crianças-leitoras deste texto têm entre nove e dez anos, não sendo de esperar que alguma delas possa não saber que não é possível tocar no fogo sem se queimar. Logo, esta é uma forma de modalizar o discurso, sublinhando de forma implícita e infantilidade da Menina e até a sua pouca idade, pois, só assim se justifica tal comportamento. De qualquer forma, a própria personagem assume esse papel ao pedir ao rapaz para tocar o fogo. Não se limitou a tentar tocar. O verbo *pedir* configura uma certa submissão ao outro, passando a depender da sua autorização para fazer algo. Isso mesmo se confirma quando vemos que o rapaz não autoriza o pedido e passa a explicar à Menina aquilo que qualquer criança-leitora sabe:

«- Isso – disse o rapaz – é impossível. O fogo é alegre mas queima.

- É um Sol pequenino – disse a Menina do Mar.

- Sim – disse o rapaz – mas não se lhe pode tocar.

E o rapaz soprou o fósforo e o fogo apagou-se.

- Tu és bruxo – disse a Menina – sopras e as coisas desaparecem.

- Não sou bruxo. O fogo é assim. Enquanto é pequeno qualquer sopro o apaga. Mas depois de crescido pode devorar florestas e cidades» (*idem*).

Como vemos, não só todo o diálogo é liderado pelo rapaz, como também é ele quem tem poder de decidir o que a Menina pode ou não pode fazer. É claramente o assumir um papel de alguém com mais experiência do mundo, logo, com mais autoridade, ou seja, o papel de adulto. Este aspeto é bem ilustrado no facto de ser o rapaz aquele que pode manusear o fogo e nunca esse poder é atribuído à Menina. Tudo faz crer que a Menina aceita e reconhece essa autoridade, pois não a questiona e vai fazendo perguntas para as quais espera respostas e obedece às ordens do rapaz, sem nunca questionar o que é dito ou as ordens que recebe. De qualquer forma, “rapaz” e “menina” estão longe de ser designações equiparadas; antes sugerem que o primeiro é mais velho do que a segunda (não é o “menino” nem a “rapariga”), apesar de a variação não corresponder exclusivamente a uma questão de idade, como referimos no capítulo destinado aos referentes de criança (ver Parte III, capítulo 2).

Neste texto, assim como no 60, a voz da sabedoria é entregue a uma criança, mas toda a modalização utilizada pelo enunciador configura um discurso de adulto – aquele que tem conhecimentos do mundo e os transmite à criança, que os recebe avidamente, reconhecendo o seu estatuto de “tábua rasa” moldável pelos adultos. Esta constatação tem ainda mais força por não aparecer no texto de forma explícita (à mercê de ser contestada), mas assumida pela própria criança-personagem. Como refere Vion (2006), são as modalizações que o enunciador inscreve no texto que orientam as interpretações que dele se fazem.

Em quatro dos restantes textos (T32, T85, T100 e T110) encontramos também uma criança que assume o comando das decisões quanto ao que fazer, sujeitando-se a(s) outra(s) à sua opinião/vontade:

«- E que tal se a Margarida, quando chegar à terra dela, nos mandar pelo correio uma caixa cheinha [sic] dos seus ouriços? Podíamos até mostrá-los a todos aqui na escola.

A Margarida, entusiasmada, achou logo a ideia muito boa:

- Pois quando eu chegar a Viseu, na Beira Alta, vou logo pedir à minha professora que me ajude a enviar essa encomenda pelo correio» (T85, manual *Giroflé*, p. 58);

«- Queres vir comigo ao supermercado? A minha mãe deixou-me um bilhete e dinheiro para eu ir à loja comprar pão, ovos, iogurtes e laranjas – disse a Bela.

O Xico [sic] mora há pouco ali no bairro.

- Na aldeia onde vivia não precisávamos de comprar ovos e laranjas... - disse ele.

(...)

A Bela já tinha tudo no carrinho. Pagou numa das caixas e saíram os dois» (T100, manual *Giroflé*, p. 130);

«- O que queres?

- Queria que me contasses uma história» (T110, manual *Giroflé*, p. 166).

É interessante verificar que em todos os três exemplos se realizam atos de fala diretivos não impositivos de forma atenuada ou mitigada: o primeiro através de uma sugestão, o segundo através de um convite realizado indiretamente (ambos sob a forma de interrogações) e um outro com desatualização temporal, usando o Imperfeito do Conjuntivo como forma de delicadeza. Isto sugere que estas crianças enunciam algo com conhecimento das regras sociais, educação/delicadeza, consciência do papel de inferioridade daquele que pede/sugere/convida e consideração pelo outro (demonstrando cuidado em salvar a face do alocutário). Mais uma vez, estamos perante valores que os textos testemunham e procuram transferir para os leitores, visando moldar as suas atitudes.

Exemplificaremos estes casos com a análise do texto 32. Trata-se, mais uma vez, de um cenário de praia em fim de verão. Há um grupo de crianças que faz as últimas brincadeiras antes do final das férias. O enunciador sublinha o facto de irem todos fazer as mesmas coisas:

«Foram todos tirar fotografias. Umas a bordo do «Gavião», vestidos à pirata. Outras na ilha Tartaruga, depois do banho, e num dia em que a maré não estava muito cheia» (T32, manual *Pasta Mágica*, p. 130).

A forma como se inicia o parágrafo frisa a decisão conjunta de tirarem fotografias. No entanto, de seguida, é clara a intenção de fazer notar a voz de uma das crianças:

«E foi dessa vez que um deles se lembrou:

- A gente havia de atirar uma garrafa à água com um papel dentro a dizer que nós somos os Bons Piratas.

- Para quê?

- Para o mar a levar, e ela chegar um dia a qualquer terra. Depois quem a apanhar escreve-nos de lá.

- Isso é que era giro!» (*idem*).

Apesar de se destacar uma das vozes das crianças em relação às restantes, esta continua a ser uma voz “quase” anónima, pois é uma criança qualquer de entre o grupo. Não há referência a nome, nem a nenhum dado que aluda à idade. No entanto, mais

abaixo no texto, depois de se referir que o grupo foi procurar uma garrafa na praia, a mesma voz (pressupõem-se) volta a liderar o grupo e a decidir o que se escrever:

«No regresso à praia foram à procura de uma garrafa, e sentaram-se a escrever a mensagem que dizia assim:

*Somos os Bons Piratas. Passamos férias na Praia da Garça...*

- Escreve: em Portugal, porque pode ser que a garrafa vá parar a outro país.

Acrescentou-se, portanto:

*... em Portugal e temos um barco e uma canção. Descobrimos tesouros. Somos amigos» (idem).*

Conclui-se, então, que num grupo de crianças há sempre uma que lidera as conversas e as conduz, assim como acontece com as restantes decisões. De resto, é um pouco o que vemos acontecer na realidade quando se junta mais do que uma criança: há sempre uma que lidera as outras de forma mais ou menos marcada. Os textos reforçam esta ideia.

Um último pormenor interessante neste texto é ficar patente na enunciação a posição do enunciador quanto ao lixo existente na praia. Diz-se que as crianças foram à procura de uma garrafa, que nunca duvidaram de encontrar. Ou seja, assume-se como natural que as crianças/pessoas achem normal encontrar este tipo de objetos espalhados na praia. Esta ideia é confirmada quando o leitor percebe que eles encontraram mesmo a garrafa sem dificuldade referida. E para finalizar, as crianças escrevem a mensagem e (deduz-se) voltam a atirar a garrafa, desta vez para o mar. Desta forma, a imagem que se cria na mente das crianças-leitoras é a de que é tido como correto que se deixe lixo espalhado na praia ou no mar. Voltamos a ter uma postura antropocêntrica de crer que o homem é o centro do universo e que só se deve preservar a natureza quando isso nos pode de algum modo beneficiar ou quando sentimos que a nossa vida pode estar em perigo e nunca por nos considerarmos um pequeno fio da “Teia da Vida” (Capra, 2002).

Por fim, temos dois textos em que não se nota qualquer tipo de liderança na conversa. Apenas há uma criança que inicia o diálogo e as outras participam no mesmo. O texto 67 tem como cenário o recreio da escola e ocorre entre três crianças:

«Estavam os três sentados no muro do pátio.

- Que ideia maluca da professora Paula! – comentou o Vasco, balançando as pernas.

- Até nem acho – contestou a Vera» (T67, manual *Amiguinhos*, p. 118).

O texto 71 é uma banda desenhada e nela vemos uma conversa entre duas crianças, numa paisagem que parece campestre:

«Hoje aprendi que as florestas são fontes de riqueza e purificam o ar. Pois é, mas os incêndios destroem rapidamente o que demorou décadas a criar» (T71, manual *Amiguinhos*, p. 144).

#### 4.2.2. Conversas entre crianças e adultos

No nosso *corpus* de análise encontramos seis textos onde ocorrem conversas entre criança e adulto. Em todos esses textos é a figura do adulto que se sobrepõe à da criança: ou por liderar o diálogo ou por tomar as decisões, mostrando o seu poder em relação ao outro. Desta forma, a criança assume sempre uma posição subalterna em relação ao adulto.

O texto 5 é instrucional e apresenta uma banda desenhada na qual a professora pergunta:

«O que é ser bem-educado?» (T3, manual *Pasta Mágica*, p. 14).

No resto da prancha, as crianças discutem entre si e respondem à professora sobre o que é ser bem-educado, cada uma dando a sua opinião, como, por exemplo:

«É pedir por favor, quando queremos alguma coisa!» (*idem*).

Neste caso, o que permite à criança-leitora reconhecer a conversa é o conhecimento que tem sobre o que é e como se organiza uma banda desenhada, reconhecendo os balões de fala. No entanto, esta não é uma conversa apenas entre crianças, mas também entre crianças e adulto, sendo que quem conduz o diálogo é a professora, detentora, mais uma vez, do poder. Neste caso, tem poder de iniciar a conversa, de a conduzir e de a terminar quando quiser, sendo o poder das crianças reduzido a dar a sua opinião.

Algo de semelhante acontece nos textos 10, 37 e 109. No primeiro caso, a criança segue as normas da boa educação ensinadas pelos adultos, ou seja, reproduz o discurso dos adultos. No segundo caso, o adulto é um desconhecido que se abeira da criança e a interpela. Esta sente-se obrigada a responder e é o adulto que lidera todo o diálogo. No texto 109, a criança assume nitidamente um papel de subalterno em relação ao adulto, tanto na forma como o trata, como mostrando querer agradar-lhe em todas as atitudes que toma, como se estivesse sempre à espera de ver reconhecido o seu valor.

O texto 62 é um diálogo entre pai e filho(a), mas não podemos precisar onde ocorre:

«- Pai, ontem o professor começou a falar-nos de cidadania e pediu-nos para escrevermos o que pensamos acerca dela (...). Estás de acordo?  
- Não podia estar mais de acordo» (T62, manual *Amiguinhos*, p. 98).

Neste caso, é a criança que inicia o diálogo para pedir a opinião do pai sobre um assunto. No entanto, em todos os turnos de fala é a criança que coloca dúvidas elementares sobre cidadania e é o pai que responde e esclarece sobre tudo. Ou seja, o pai é o detentor da sabedoria e a criança absorve a mesma. Nunca é a criança que ensina nada ao adulto, é sempre este que ensina algo à criança. Trata-se da apresentação de uma “nova versão” (em relação aos textos já aqui explorados) da ideia que configura a criança como “tábua rasa”. No entanto, todos sabemos como hoje em dia é comum serem as crianças a ensinarem coisas aos adultos – sobre novas tecnologias, por exemplo. Como refere Sarmiento (2004), as crianças herdam a cultura dos adultos, mas transformam-na e reconstróem-na todos os dias. Portanto, já não são apenas os pais a socializar os filhos, mas estes também socializam os pais (Pais, 1998).

Por fim, por considerarmos o texto 95 como bastante representativo das relações de que temos vindo a falar, iremos analisá-lo com mais pormenor. Esta narrativa decorre no aeroporto e apresenta uma conversa entre mãe e filho, iniciando-se, desde logo, com a mãe a corrigir a criança, assumindo que o diálogo se iniciara antes do segmento apresentado no manual:

«- Não é arvião. Diz-se: avião.  
O menino estranhou a emenda de **sua** mãe. Não mencionara ele uma criatura do ar?» (T95, manual *Giroflé*, p. 98).

Este segmento textual assume um valor anafórico que não tem resolução no texto, como, aliás, já vimos que acontece em vários excertos presentes nos manuais escolares.

O adulto assume não só o poder de corrigir a criança, mas também o poder de decidir o que ambos vão fazer:

«- Mãe: avioneta é a neta do avião?  
- Vamos para a sala de espera – ordenou a mãe» (*idem*).

Repare-se que o adulto nem sequer responde à questão levantada pela criança. Ignora-a e ordena-lhe que o acompanhe para outro local. Desta forma, o enunciador marca a pouca importância atribuída à criança, mas marca também implicitamente quem é o detentor do poder de decisões – o adulto. Todo o resto do texto segue o mesmo esquema: o adulto repreende a criança e dá-lhe ordens e esta obedece sem questionar.

No final do texto, quando já seguiam para o avião, a criança vê um sapo no chão e pede à mãe para o levar para o avião:

«Mãe, eu posso levar o sapo?

A senhora estremeceu de horror. Olhou envergonhada, pedindo desculpas aos passantes. Então, começou a disputa. A senhora obrigava o braço do filho, os dois teimavam. Venceu a mãe. O menino murchou como um **acento** circunflexo, subiu as escadas, ocupou o seu lugar, ajeitou o cinto» (*idem*).

Fica patente o poder do adulto sobre a criança e toda a atitude do filho é descrita de forma a assemelhar-se a uma birra típica de crianças e à qual se dá pouca importância, mas que envergonha o adulto a ponto de este se sentir na obrigação de pedir desculpa aos outros adultos. Nunca se ouve verdadeiramente a opinião da criança sobre o assunto ou se lhe explica a razão das coisas. Apenas o adulto ordena, assumindo a criança a obrigação de obedecer sem questionar. Repare-se que o enunciador utiliza os verbos *obrigar* (“obrigava o braço do filho”) e *vencer* (“venceu a mãe”) apenas para a mãe, enquanto *teimar* (“os dois teimavam”) serve para os dois.

No final do texto, de certa forma, alguém decide contrariar a decisão da mãe quanto à questão do sapo:

«Do **meu assento** eu podia ver a tristeza desembrulhando líquidas missangas no seu rosto. Fiz-lhe sinal, ele encarou-me de soslaio. Então, em **seu** rosto se acendeu a mais grata bandeira de felicidade. Porque do côncavo de minhas mãos espreitou o focinho do mais clandestino de todos os passageiros» (*idem*).

Ora, se a criança não tem poder para contrariar o adulto, apenas outro adulto poderá assumir essa capacidade. É o que fica escrito nas entrelinhas deste texto ao mostrar que alguém contraria a vontade da mãe (e o seu “horror”) e leva o sapo para o avião. O leitor sabe tratar-se esse alguém de um adulto, porque essa informação já antes surgira implícita:

«Eu assistia à criança» (*idem*).

Fica bem marcada, como vimos, a posição do enunciador quanto aos papéis atribuídos a crianças e adultos: as primeiras obedecem, os segundos decidem o que fazem ambos. O poder está de tal forma apenas atribuído ao adulto que este até tem poder para infringir as regras estabelecidas pela sociedade (também estas estabelecidas por adultos) – levar o sapo para o avião – como nos mostra o uso do superlativo em “o mais clandestino de todos os passageiros”.



Através dos dados apresentados podemos verificar que as crianças dos textos deste *corpus* conversam mais entre si (dez ocorrências) e em menor número de vezes com os adultos (seis ocorrências). Apenas em um texto se fala de conversa, não se especificando com quem fala a criança (T43).

É também interessante verificar em que locais ocorrem essas conversas, sendo o espaço mais referenciado para esta atividade a praia, em seis textos (T31, T32, T34, T60, T85 e T109). Na escola ocorrem quatro conversas (T3, T5, T43 e T67). No campo ocorrem duas conversas (T37 e T71), o mesmo acontecendo em espaço indefinido (T62 e T110). Em casa temos uma conversa (T10), assim como no aeroporto (T95) e no supermercado (T100). A praia aparece como o local de excelência para conversar; afinal, é um local que representa as férias e os momentos de lazer. Segue-se a escola, mas menos representada, e os restantes espaços são muito pouco referidos quanto a conversas.

Quanto às trocas interlocutivas, a maior parte são efetuadas entre crianças, como vimos. Nestes casos, verificamos haver um domínio dos mais velhos sobre os mais novos, mostrando aqueles a sua superioridade sobre estes. Mesmo nos textos em que não se encontra explícita a diferença de idades, é frequente haver uma criança que se sobrepõe às restantes, dominando o diálogo e mostrando muito mais sabedoria do que os companheiros. Nestas circunstâncias, por vezes, parece poder inferir-se que a personagem é mais velha do que as restantes. De qualquer forma, assume muito mais saber em relação às outras e o seu discurso aproxima-se muito do discurso prototípico do adulto. A criança dominante, chamemos-lhe assim, introduz o tema da conversa, orienta o seu discurso e toma decisões que todos acatam sem questionarem. Este é, portanto, um papel que se aproxima muito daquele que desempenham os adultos nos textos. É que, quando a criança conversa com o adulto, é este que domina o diálogo e mostra mais sabedoria sobre as coisas e sobre o mundo. A criança assume uma posição subalterna e submete-se à vontade do adulto, nunca o questionando. Se a criança não concorda, é apresentada como “birrenta” e o poder do adulto prevalece. Resumindo, o adulto tem sempre razão e a criança deve aprender com ele.

### **4.3. Estudar/aprender**

Se atentarmos na atividade estudar/aprender, que se encontra em pé de igualdade quantitativa com conversar (17 ocorrências), verificamos que é nos textos do manual *Amiguinhos* (oito ocorrências) que mais se fala em estudar e aprender, logo seguido do manual *Giroflé* (sete ocorrências). No manual *Pasta Mágica*, esta atividade só aparece representada em dois textos.

A maioria dos textos que representam atividade relacionadas com estudar ou aprender fazem referência ao espaço da escola, mas também há textos onde se refere a escola a par da casa, como espaços de aprendizagem e de estudo (T44, T62 e T76). No entanto, é sempre à escola que se dá mais ênfase. Há um texto onde se aprende na escola, mas também na praia, entre pares com os amigos (T85), mas remete-se sempre o leitor para a escola e para a ajuda que o professor pode dar em qualquer situação. Temos um texto onde se aprende na escola, mas esta é um espaço situado num bosque e tanto alunos como professor são pássaros (T98). No entanto, não deixa de se estar perante a imagem concetual de escola. O mais interessante em todos estes textos é a forma como se apresenta o conceito “escola”, (quase) sempre como algo maravilhoso, divertido e muito vantajoso para os alunos. É na escola que se encontra tudo o que as crianças precisam de saber. Daqui se depreende o poder que têm estes textos, principalmente por estarem incluídos em manuais escolares, entendidos pelos alunos como verdades absolutas e inquestionáveis. É por isso mesmo que afirmamos que o que é dito nestes textos condiciona a forma de pensar e agir das crianças-leitoras.

#### **4.3.1. Textos com orientação programática explícita**

Encontramos dois textos em que o enunciador assume claramente uma orientação programática, tentando transmitir regras e valores associados à escola com o objetivo de modelar os comportamentos das crianças-leitoras. Os dois textos são instrucionais, mas o primeiro (T5) tem também uma sequência expositiva. É um texto que apresenta uma orientação programática expressa na primeira parte, em que se coloca a voz da enunciação na voz das crianças, numa clara estratégia de aproximação entre locutor e alocutário. Na segunda parte do texto, claramente instrucional, toda a enunciação é construída com base em atos diretivos, esperando-se nitidamente levar o

leitor a adotar determinadas atitudes face aos outros. Para isso, usam-se formas linguísticas que indicam ordens, como em

«Põe o dedo no ar quando quiseres participar» (T5, Manual *Pasta Mágica*, p. 19),

mas também formas linguísticas com a estrutura “se p, então q”, aparentemente atribuindo ao alocutário o poder de opção:

«Todos ficam ofendidos se usares palavras feias ou fizeres queixinhas» (*idem*).

Neste caso, a enunciação coloca em relevo a aprovação dos pares que, para as crianças, é muito importante (muitas vezes, bem mais do que a aprovação dos pais ou professores). O enunciador tenta claramente convencer o leitor a adotar um comportamento que considera ser adequado, classificando as palavras que considera impróprias como “feias” e mostrando que o leitor corre o risco de ofender as pessoas com determinados comportamentos.

O mesmo acontece com o texto 44, no qual o enunciador tenta persuadir o leitor a agir de determinada forma:

«Mas se uma hora for mal gasta, / Estraga-se o dia, que tanto basta...» (T44, Manual *Amiguinhos*, p. 10 e T91, manual *Giroflé*, p. 84);

«Pensas que há tempo, que não há pressa / Ah! Não te iludas! Vamos começa!» (*idem*);

«Começa agora! Começa hoje / Que enquanto esperas o tempo foge» (*idem*).

O texto está repleto de atos diretivos semelhantes que, por vezes, são justificados com a voz da razão, como fica patente em “enquanto esperas o tempo foge”. Voltamos a ter o adulto assumindo ser a voz da razão e tendo por missão instruir a criança, a quem não reconhece experiência alguma e a quem não dá voz.

#### **4.3.2. Textos que configuram a escola como local ideal para aprender**

A escola é frequentemente apresentada como o local por excelência para fornecer conhecimento aos alunos, como quem diz: “quem vai à escola, possui conhecimento”. Repare-se nos seguintes exemplos:

«Agora os alunos já sabem» (T16, Manual *Pasta Mágica*, p. 64);

«nos livros aprendi» (T61, Manual *Amiguinhos*, p. 94);

«Tudo bem explicadinho / (...) / sempre tudo sabidinho» (T73, Manual *Giroflé*, p. 11);

«A minha vida alargou-se, o meu olhar é mais vasto» (T106, Manual *Giroflé*, p. 159).

Em todos estes exemplos fica patente a importância da escola no que toca a transmissão de conhecimento. Em “agora os alunos já sabem” implícita-se que o que os alunos sabem foi aprendido na escola e os conhecimentos que têm foram lá recebidos. Sugere-se que, se não fossem à escola, não saberiam. Também no segundo exemplo, “livros” é apresentado como referente a escola, uma vez que não se referem livros quaisquer, mas livros escolares. Os diminutivos utilizados no exemplo seguinte conferem uma aproximação à linguagem infantil, mas o mais curioso é o último exemplo, onde quase se realiza uma exaltação da escola. É a voz da criança que volta a sublinhar a importância que a escola tem na vida dos indivíduos. O verbo *alargar* sugere a imensidão dos conhecimentos adquiridos e o adjetivo “vasto” corrobora esta ideia.

Como temos vindo a mostrar, nos textos em que se fala de aprendizagens a voz enunciativa é frequentemente uma voz infantil. Esta estratégia discursiva não só aproxima locutor e alocutário, como também promove a adesão do leitor às ideias do enunciador, que se anuncia como seu par. É no seguimento desta ideia que encontramos nos textos marcas que modalizam o discurso, no sentido de mostrar que é indispensável às crianças ir à escola se querem aprender:

«regresso mais uma vez à escola, onde ainda tenho muito que aprender» (T42, Manual *Amiguinhos*, p. 6);

«A escrever, contar e ler, / (...) / tudo queremos bem saber» (T73, Manual *Giroflé*, p. 11).

Nestes dois exemplos encontramos crianças que dizem aos seus pares: eu preciso de aprender, logo vou à escola. Não é um adulto que tenta convencer a crianças. É a própria criança que reconhece que “ainda tem muito que aprender”. Desta forma, o autor do(s) texto(s) (e do(s) manual(ais)) desresponsabiliza-se pelo que é dito, atribuindo o discurso à voz de uma criança que facilmente convence os seus pares – os leitores. É, portanto, uma forma implícita de veicular o discurso dos adultos.

Mas, para que aos leitores não restem dúvidas, a escola é apresentada como o local onde é bom regressar. Logo, porque gostamos do que lá encontramos, é com sentimentos de alegria que regressamos:

«e lá esperam meus amigos / prontos para me abraçar» (T43, Manual *Amiguinhos*, p. 8);

«Já tinha tantas saudades, / como é bom, tão bom voltar» (*idem*);

«Vamos com muita alegria, / (...) / e com muita energia» (T73, Manual *Giroflé*, p. 11).

Note-se que as vozes que enunciam falam com experiência de causa. Continua a ser utilizada a voz de crianças e são elas que afirmam que “têm saudades” e que regressam à escola com “muita alegria”. A escola, vista desta forma, só pode ser um local muito agradável, onde todos gostam de estar. Logo, aprender/estudar também só pode ser algo da mesma dimensão. Não é de estranhar, portanto, que as crianças gostem de regressar ao local onde se vivem bons momentos:

«É tão fácil aprender, / (...) / ensinar é um prazer» (T73, Manual *Giroflé*, p. 11);

«Vamos todos trabalhar, / (...) / com ternura e muito amor» (*idem*);

«Já faz tempo que entrei / neste mundo maravilhoso» (T106, Manual *Giroflé*, p. 159).

Nestes exemplos, a escola é apresentada como “um mundo maravilhoso”, onde os professores têm prazer em ensinar, onde só há amor e carinho. A escola é, desta forma, apresentada como um local idílico, onde só há momentos de alegria e de prazer. Mesmo quando se fala de trabalho, o discurso é modalizado de forma a que pareça falar-se sempre de lazer. É neste sentido que se apresenta este local como algo misterioso, onde se descobrem sempre coisas novas e onde se vivem aventuras:

«É assustador» (T42, Manual *Amiguinhos*, p. 6);

«Como é a professora / que agora me vai calhar? / Irei ter a mesma sala / ou acham que irei mudar?» (T43, Manual *Amiguinhos* p. 8);

«Vou descobrir coisas novas / na aventura de estudar» (*idem*);

«Podem encontrar muita coisa, podem encontrar pouca... Vocês é que irão descobrir. É uma aventura» (T67, Manual *Amiguinhos*, p. 118).

Da leitura do primeiro exemplo podemos pensar que a escola se configura como algo que assusta as crianças, mas a verdade é que assustador refere-se ao nervosismo natural perante coisas as novas, mesmo as boas. De qualquer forma, o adjetivo surge no texto depois de um outro: «é muito tranquilizador» (T42, Manual *Amiguinhos*, p. 6). A função de ambos remete para a mistura de sentimentos associados à novidade.

Por fim, há um texto que cumpre claramente o objetivo de mostrar aos alunos das escolas portuguesas a sorte que têm por poderem ir à escola.

**«Cerca de 120 milhões de crianças não podem ir à escola!»** (T45, Manual *Amiguinhos*, p. 12)

é o título desse texto expositivo/argumentativo e, pela dimensão gráfica das letras, assim como pela entoação sugerida pelo ponto de exclamação, mostra-se ao leitor algo que se espera o deixe surpreendido. Seguem-se cinco curtas sequências textuais, nas quais se mostram os problemas que as crianças de quatro países enfrentam para poderem ir à escola, como em

«Na Bolívia há meninos que percorrem muitos quilómetros a pé ou de bicicleta para irem à escola» (*idem*),

contrapondo-se com a sorte que as crianças portuguesas têm:

«Em Portugal (...) já há poucos meninos a sentir sérias dificuldades em ir à escola» (*idem*).

Portanto, o enunciador apresenta os argumentos que corroborem a sua ideia e que levem o leitor a aderir a ela. O segmento textual que apresenta a realidade portuguesa obriga a concluir, porque já se conhecem as outras realidades, que as crianças portuguesas são as mais privilegiadas. Conclui-se também que Portugal é o único país onde “já há poucos meninos a sentir sérias dificuldades em ir à escola”, uma vez que não se expõe a realidade de nenhum outro país que tenha melhor situação que o nosso quanto a este assunto. A criança-leitora não terá qualquer dúvida de que vive num país perfeito e que frequentar a escola é algo maravilhoso. Estudar/aprender é algo maravilhoso.

No final, da leitura destes textos a ideia que prevalece é a de que o tempo passado na escola deixa recordações que gostaremos de preservar para sempre:

«Vou deixar-te, minha escola, / com belas recordações; / vou olhar de frente o mundo, / desde o alto até ao fundo, lembrando as tuas lições!» (T106, Manual *Giroflé*, p. 159).

#### 4.4. Ajudar os adultos

Em dezassete textos, encontramos crianças que desenvolvem atividades que envolvam ajudar os adultos em alguma tarefa: sete textos em cada um dos manuais *Pasta Mágica* e *Giroflé* e três textos no manual *Amiguinhos*. Considerámos neste item todas as atividades que as crianças-personagens realizam, que sejam comumente atribuídas a adultos (ex.: A criança limpar a cozinha que sujara (T65) ou um irmão mais velho dar comida ao mais novo (T92)). Na quase totalidade dos textos, as crianças ajudam familiares. No entanto, encontramos também outros adultos que são ajudados por crianças.

##### 4.4.1. Crianças que ajudam os pais

Encontramos sete textos que apresentam crianças-personagens a ajudar os pais em alguma tarefa doméstica, como nos exemplos:

«A mãe encheu a minha chávena e a dela e levou-as lá para dentro, para a mesa do pequeno-almoço. Ao sair da cozinha disse-me assim:

- Traz o pão e a manteiga, o açúcar, as facas e as colheres» (T7, Manual *Pasta Mágica*, p. 26);

«Não tinha vendido nenhum fósforo, por isso não tinha dinheiro nenhum. De certeza que o pai ia ficar furioso» (T18, Manual *Pasta Mágica*, p. 72);

«quando um garoto, que por ali andava, esquecido dos recados que a mãe lhe encomendara» (T50, Manual *Amiguinhos*, p. 30);

«Mas vou limpar a cozinha / para a minha mãe não ralhar» (T65, Manual *Amiguinhos*, p. 106);

«Eu insistia para se lhe dar mais comida, pois, cá para mim, quanto mais ele comesse mais depressa começaria a andar, e eu, como não tinha outro remédio, ia dando» (T92, Manual *Giroflé*, p. 88).

Quando se trata de crianças ajudarem os pais, é quase sempre a mãe que é referida. Só encontramos referência a uma criança que vende fósforos na rua a mando do pai (T18) e uma criança que dá de comer ao irmão mais novo, ajudando numa tarefa tipicamente atribuída aos pais. Outro dado curioso é que não são as crianças que tomam a iniciativa de ajudar os pais, mas estes que solicitam a ajuda ao filho. Apenas em dois textos isto não acontece. No texto 65 a criança decide limpar a cozinha que sujara a fazer experiências. No entanto, não decide limpar a cozinha para ajudar a mãe, mas

antes para esta não lhe “ralhar” e, eventualmente, a colocar de castigo. No texto 92, há uma criança que decide dar de comer ao irmão mais novo para este “andar mais depressa”. Aqui fica patente a inocência da criança que a leva a ajudar os pais na tarefa de alimentar o irmão mais novo.

Em quatro textos temos, então, o quadro de uma mãe que solicita a ajuda do filho para realizar alguma tarefa. Deste grupo, apenas no texto 100 a criança parece ser capaz de realizar a tarefa de que lhe incumbira a mãe: ir ao supermercado às compras. Nos restantes, a criança demonstra ser esquecida e/ou desastrada, não conseguindo levar a cabo o recado solicitado. Nestes casos, a criança é retratada como incompetente e com pouca serventia:

«Ainda não consegui perceber que jeito é que dei, que num abrir e fechar de olhos foi parar tudo ao meio do chão, na maior chinfrineira que se possa imaginar!» (T7, Manual *Pasta Mágica*, p. 26).

Em três textos as crianças mostram incapacidade para realizar as tarefas solicitadas, logo, não conseguem ajudar os adultos. No caso exemplificado, é a própria criança que reconhece a sua falta de capacidade, podendo passar a imagem de que as crianças no geral assumem a sua incapacidade para ajudar os adultos. Nos outros, é o narrador que sublinha a incompetência da criança. Para marcar bem esta inaptidão infantil, o texto 97 termina com uma fala da mãe, em jeito de desabafo:

«- O melhor é não contar com ele para os recados – concluiu desiludida» (*idem*).

Não é o enunciador que atesta a incapacidade da criança, é a própria mãe da personagem que o faz, o que tem uma força penalizadora muito maior junto da criança-leitora. Todas as crianças ambicionam a aprovação dos pais. Logo, o adjetivo “desiludida” marca muito negativamente o sentimento da mãe face às atitudes do filho.

Como acabámos de demonstrar, as crianças-personagens que ajudam os pais não são muito bem-sucedidas, desenhando um quadro de incompetência infantil para desempenhar determinadas tarefas, mesmo que simples, como é o caso de pôr a mesa ou fazer um recado na rua.

#### **4.4.2. Crianças que ajudam os avós**

As crianças que ajudam os avós estão muito menos presentes no nosso *corpus*, verificando-se, apenas, em três textos, como no caso seguinte:



«Porque havia ali um pastor. Um pastor ainda mocinho, que todos os dias descia ao vale com o seu pequeno rebanho. Vivia numa casa de pedra tosca, a meia encosta. Só ele e uma velha avó que ainda fiava linho e contava contos de encantar» (T26, Manual *Pasta Mágica*, p. 108).

Neste caso, diz-se explicitamente que o “pastor” vivia só com a sua “velha avó”. Daí pode deduzir-se que o pastor ia todos os dias levar o rebanho a pastar para ajudar nas tarefas domésticas da avó que já era velha e, portanto, com pouca robustez física. No texto 35, encontramos uma senhora de idade, solitária, que decide colocar um anúncio no jornal:

*«Avó que vive sozinha,  
tendo muito amor para dar,  
procura crianças a quem falte uma avó»* (T35, Manual *Pasta Mágica*, p. 142).

Deste anúncio resultou uma casa cheia de crianças a quem faltava uma avó e são elas que a ajudam a cuidar do jardim e lhe oferecem presentes.

É interessante verificar que o quadro descrito em 1.4.1. de crianças incompetentes para ajudarem os pais não se verifica quando estas ajudam os avós. Também não se verifica serem os adultos a pedir ajuda às crianças, ficando esse facto indefinido (T26) ou tomando elas a iniciativa de ajudar (T35 e T57). No primeiro caso, a criança vive com a sua avó num ambiente campestre e ajuda-a levando o rebanho a pastar. Ao contrário do que acontece no ponto anterior, aqui, a personagem parece executar a tarefa que lhe fora destinada sem qualquer tipo de problema:

*«O pastorzinho chegava ao vale ao romper do Sol. E ao sentirem os chocalhos do rebanho, melros e gatos bravos, mochos e doninhas, rãs e cotovias saudavam-no como podiam e sabiam, coaxando, gorjeando ou guinchando:*

*- Viva, pastor! Bons dias, pastor!»* (T26, Manual *Pasta Mágica*, p. 108).

Repare-se que não só fica patente que a criança é capaz de levar a tarefa a bom termo, como também se mostra claramente que esta criança é estimada por todos os elementos da natureza. Todos gostam tanto dele que fazem questão de o saudar todas as manhãs. Traça-se, assim, o retrato de uma criança competente e solidária com os avós. O mesmo acontece no texto seguinte, onde a criança chega a mostrar mais responsabilidade do que o avô, dando-lhe conselhos:

*“Está bem, mas devias tapar a tua careca porque está a ficar que nem uma framboesa”»* (T57, Manual *Amiguinhos*, p. 78).

Aqui, a criança assume o papel de protetora do adulto, deixando-se subentendido alguma incapacidade por parte do avô, talvez devido à sua idade:

«Como podia alguém esquecer-se de nadar? Se sabe, não precisa de se lembrar. Nada e nem dá por nada» (*idem*).

No entanto, mais à frente recupera-se a face do avô quando este salva o neto:

«Nadou com todas as forças que um avô tem e levou-me a mim» (*idem*).

Nestes casos, criança e adulto ficam equiparados em relação a competência e atitudes, ajudando-se mutuamente. Traça-se uma imagem dos avós muito mais próximos dos netos do que os pais dos filhos, como é habitual em muitas famílias reais. O avô é uma nova criança, tem disponibilidade, paciência para estar e escutar, menos preocupação com convenções sociais, mais fragilidades, faz mais concessões, etc. Por isso torna-se fácil a criança ajudar os adultos mais idosos e sentir-se prestável.

#### **4.4.3. Crianças que ajudam outros adultos: conhecidos ou indefinidos**

Encontramos um total de sete textos em que são visíveis crianças a ajudarem os adultos (não familiares) em alguma tarefa. Em nenhum desses textos a ajuda da criança é solicitada, logo, tudo indica ser ela a tomar a iniciativa de colaborar nas tarefas dos adultos que a rodeiam. Neste conjunto de textos está incluído o texto 22, no qual não há verdadeiramente uma criança, mas antes um referente de criança (já várias vezes referido): um pinto. Este pinto ajuda a sua dona, salvando-a de morrer queimada:

«Nesse instante o frango entrou na cozinha (...). 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» (T22, Manual *Pasta Mágica*, p. 92).

Um outro texto refere a ajuda prestada por uma criança ao jardineiro de sua casa:

«Tomé [o jardineiro] ensinava-lhe os nomes das árvores e das flores e Isabel ajudava-o a regar e a arrancar as ervas más» (T6, Manual *Pasta Mágica*, p. 22).

Há dois textos cujos adultos ajudados pelas crianças estão relacionados com a igreja católica. Num deles (T88), um grupo de crianças ajuda o sacristão de uma aldeia a realizar o presépio. No texto 101 dois meninos ajudam o abade a realizar o compasso pascal de uma aldeia.

Por fim, temos três textos (T37, T78 e T108) cujos adultos permanecem indefinidos após a leitura respectiva. No primeiro caso, uma criança ajuda nas vindimas; no segundo texto, as crianças decidem ir apanhar cogumelos aos pinhais; no último caso, uma criança escuta uma conversa entre adultos sobre fogo na serra. Então, toma a iniciativa de passar dias e noites a vigiar a serra, tentando evitar que ardesse.

Em nenhum destes sete textos se encontram adultos a pedir ajuda à criança, como já referimos. Em dois textos o adulto ajudado é alguém das relações próximas da criança: o jardineiro (T6) e a dona do pinto (T22). Em dois textos, há referência a alguém explicitamente pertencente à comunidade à qual a criança: o sacristão (T88) e o abade (T101). Nos restantes três textos, os adultos permanecem indefinidos, mas, tudo indica, também pertencem à comunidade, não havendo marcas linguísticas que os caracterizem como estranhos. Apenas em dois casos se refere haver uma relação de amizade entre a criança e o adulto ajudado. No entanto, em apenas um texto (T6) essa amizade é anterior à ajuda prestada. No texto 22 essa amizade só surge depois da ajuda prestada, porque antes disso, a dona do pinto não lhe ligava importância:

Através dos dados apresentados, podemos verificar que nos textos em análise encontramos sete crianças que executam tarefas para ajudarem os pais, duas para ajudarem os avós e sete ajudam outros adultos, sendo que alguns destes adultos, como vimos, não aparecem com identidade definida. Em cinco textos é o adulto que pede ou exige a ajuda da criança (T7, T18, T50, T97 e T100). Nos restantes textos é a criança que parece tomar a iniciativa de ajudar o adulto.

Se atentarmos às tarefas desempenhadas pelas crianças para ajudarem os adultos, estas são as seguintes: jardinar (T6 e T35), pôr a mesa (T7), vender algo (T18), socorrer alguém (T22), pastorear (T26), vindimar (T37), fazer recados (T50, T97 e T100), dar conselhos (T57), limpar cozinha (T65), apanhar cogumelos (T78), fazer presépio (T88), alimentar irmão (92), acompanhar cortejo pascal (T101) e vigiar a serra (T108). Como vimos, não predominam as tarefas relacionadas com a casa, ou seja, realizadas no espaço restrito do local onde vive a criança: jardinar, pôr a mesa, socorrer alguém, limpar cozinha, alimentar irmão e vigiar a serra (total de sete textos). As restantes atividades são realizadas fora do espaço da casa: vender algo, pastorear, vindimar, fazer recados, dar conselho, apanhar cogumelos, fazer presépio e acompanhar cortejo pascal (total de dez textos). Significa que as crianças-personagens ajudam mais os adultos fora de casa do que dentro do perímetro da casa.

Veremos, agora, como se configura a agentividade<sup>44</sup> da criança quando esta decide ajudar o adulto por iniciativa própria. Esta ajuda pode ocorrer como sendo uma “troca” entre os dois (adulto e criança), ou seja, a criança sente-se compelida a fazer algo em troca de alguma atitude que o adulto toma em seu benefício. No texto 6, Isabel ajuda o jardineiro a cuidar das plantas, porque ele é «seu grande amigo» (T6, manual *Pasta Mágica*, p. 22) e lhe ensina várias coisas:

«Tomé ensinava-lhe os nomes das árvores e das plantas e Isabel ajudava-o a regar e a arrancar as ervas más» (*idem*).

A seleção do verbo *ajudar* configura o sujeito (Isabel) como volitivo e intencional, mas esta intencionalidade encontra-se condicionada pelo enunciado anterior (“Tomé ensinava-lhe...”). Assim, “Isabel” é sucessivamente paciente e agente. Algo semelhante acontece no texto 35, onde encontramos um grupo de crianças que ajudam um adulto e lhe oferecem presentes em troca de outras coisas recebidas:

«São as crianças que a ajudam a jardinar. E para lhe agradecer as batatas fritas e as guloseimas, ofereceram à avó Viviana um magnífico fato de banho e aulas de natação para ela aprender a nadar» (T35, manual *Pasta Mágica*, p. 142).

Na primeira frase, o sujeito (crianças) assume apenas o papel de agente e voltamos a ter selecionado o verbo *ajudar*, que pressupõe uma intenção de prestar um serviço a alguém, como no exemplo anterior. Na segunda frase, “ofereceram” configura as crianças como agentes – são elas que oferecem – e a avó como paciente. O texto permite extrair o implícito de que, num momento anterior, foi a avó que ofereceu as batatas e as guloseimas (configurando “avó” como agente e “crianças” como paciente). Desta forma, “crianças” (inscrito em “ofereceram”) assume o papel de paciente (ao receber as batatas fritas e as guloseimas) e, num momento posterior, o de agente (ao oferecer o fato de banho e as aulas). Portanto, o ato de ajudar é motivado por uma necessidade que a criança sente em agradecer algo que recebeu antes do adulto, como acontece no exemplo anterior (T6). No entanto, neste caso, o discurso é modalizado através da seleção dos vocábulos “agradecer”, “oferecer” e “magnífico”. A modalização realizada configura um ato de retribuição, através da seleção dos dois primeiros exemplos, que configuram um ato de boa educação e favorecem a avaliação positiva de ambos os interlocutores: alguém reconhece algo de bom no outro e retribuiu essa bondade. O adjetivo “magnífico” marca a atitude do enunciador perante a ação

---

<sup>44</sup> Cf. Vilela (1984).

praticada pelas crianças, ampliando a importância que este atribui ao presente oferecido ao adulto. Assim, todo o discurso é orientado no sentido de evidenciar a atitude das crianças, a começar desde logo pela seleção do verbo *ajudar*, que evoca um *frame* de solidariedade. Nos dois exemplos apresentados (T6 e T35), estamos perante uma clara intencionalidade do enunciador em transmitir normas de conduta e valores às crianças-leitoras.

No texto 65 também encontramos, de certa forma, uma “troca” que se realiza entre adulto e criança. Só que desta vez não é a criança que faz algo para agradecer uma atitude do adulto, mas a criança que faz algo para evitar determinada atitude por parte do adulto:

«Mas vou limpar a cozinha / para a minha mãe não ralhar» (T65, manual *Amiguinhos*, p. 106).

A seleção do verbo *limpar* marca a agentividade atribuída ao sujeito (criança). Contudo, a criança apenas toma a iniciativa de ajudar nas tarefas domésticas, porque sabe que fez “asneira” (aos olhos do adulto) e que é provável que este se zangue consigo. Assim, a “troca” que aqui se realiza é muito mais em benefício da criança do que do adulto – trata-se de uma atitude preventiva de salvaguarda da face própria, por antecipação do cenário provável. É provável que, se o adulto não se zangasse, a criança não tomasse como seu dever limpar a cozinha. Algo de semelhante acontece no texto 88, onde encontramos um grupo de crianças que ajudam um sacristão a fazer o presépio na igreja:

«Finalmente, aparece o sacristão com um grande cesto vazio. Os miúdos correm a tirar-lho das costas um pouco curvadas. E, como cabritos, num instante estão empoleirados nos penedos.

Com as mãos, retiram das pedras compridos torrões de musgo, **tufos** de erva, heras muito verdes. Quando o cesto fica a **transbordar**, levam-no a custo para dentro da igreja.

Depois, na sacristia, pegam numa chave muito velha, muito grande, todo o ano pendurada junto da janela. E abrem a porta dum armário antigo. De repente, faz-se silêncio.

Com muito cuidado, retiram as velhas figuras de barro e levam-nas para junto do altar-mor» (T88, manual *Giroflé*, p. 72).

A agentividade do sujeito (crianças) é inscrita nas formas dos verbos *correr*, *tirar*, *retirar*, *levar*, *pegar*, *abrir* e *retirar* e, portanto, também neles se inscrevem as características intencional e volitivo, referentes ao mesmo sujeito. No entanto, esta intencionalidade com que é praticada a ação é motivada por algo que recebem em troca: o privilégio de ajudar a fazer o presépio. O advérbio “finalmente” marca o desejo e a

ansiedade sentidos pelas crianças enquanto esperam que o adulto chegue para o poderem ajudar. Mas estes sentimentos tinham já sido anunciados no parágrafo anterior em «e esperam, impacientes» (*idem*), mostrando o quanto as crianças ansiavam por participar nesta atividade, e é potenciado logo a seguir por “todo o ano pendurada junto da janela”, que marca uma longa espera pela chegada do dia especial em que fariam o presépio. Por fim, a emoção vivida por parte das crianças fica bem patente na expressão “de repente, faz-se silêncio”, que marca a profundidade e emotividade com que as crianças viviam aquele momento especial. Todo o discurso sofre processos de modalização, que colocam a tónica nos ganhos que as crianças têm ao ajudarem os adultos e assim contribuem para moralizar os leitores. Na verdade, sempre que alguém presta um serviço a outro, há um ganho – nem que seja um apaziguamento da consciência, um sentimento de dever cumprido, etc. Nesta perspetiva, não há atos gratuitos e generosos. O ato em si deve ser considerado na sua ecologia, atendendo nomeadamente às intenções previamente formuladas ou a um plano de ação prévio.

O texto 92 apresenta-nos uma criança que ajuda os seus pais na tarefa de alimentar o irmão mais novo:

«Eu insistia para se lhe dar mais comida, pois, cá para mim, quanto mais ele comesse mais depressa começaria a andar, e eu, como não tinha outro remédio, ia dando» (T92, manual *Giroflé*, p. 88).

O verbo *dar* seleciona um sujeito (criança) agentivo e pressupõe uma intencionalidade ou volição que se traduz no ato de dar algo a alguém. O verbo *insistir* marca essas mesmas características do sujeito, mas marca também a necessidade que a criança sente em fazer alguma coisa para que o irmão cresça mais depressa (provavelmente para ter um companheiro de brincadeiras). Esta necessidade é sublinhada, ainda, pela expressão “como não tinha outro remédio”, mostrando que a ajuda da criança é motivada por uma obrigação que sente. Desta forma, a ajuda prestada pela criança não é de todo desinteressada: ela ajuda porque quer algo em troca – o crescimento rápido do irmão. Voltamos a ter, portanto, configurado um *frame* de boa ação/recompensa.

Se nos textos 6 e 35 temos crianças que ajudam os adultos para retribuir algo que tinham recebido deles antes, nos textos 65, 88 e 92 temos crianças que ajudam os adultos para, em troca, receberem algo depois (a boa disposição da mãe no primeiro caso, o prazer de construir o presépio no segundo, o crescimento do irmão no terceiro), constituindo-se três tipos de trocas. Seja como for, fica sempre configurada uma troca

(ainda que implícita) que subjaz qualquer destas ajudas prestadas pelas crianças aos adultos. Nesta troca há ganhos para ambos os intervenientes o que, só por si, mostra o quanto é benéfico para a criança ajudar o adulto. Trata-se, afinal, de uma forma implícita de incentivar essa ajuda e contribuir para modelar a consciência e as atitudes da criança em relação ao adulto.

Há outros textos onde não parece existir essa troca entre adulto e criança, devendo-se a ajuda da segunda aparentemente apenas à sua bondade e/ou solidariedade para com o adulto. No texto 22 temos um pinto (referente de criança) que ajuda a dona, salvando-a de morrer queimada:

«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» (T22, manual *Pasta Mágica*, p. 92).

O sujeito (pinto) configura-se como agentivo através da intencionalidade convocada pelas formas dos verbos *saltar* e *bicar* e como herói através das expressões “sem medo” e “desatou a”. Trata-se de alguém que, sem esperar nada em troca, faz uma boa ação: salvar o adulto. Neste caso, o texto não permite perceber a existência de qualquer plano prévio por parte do sujeito, logo, trata-se de um ato de generosidade. No entanto, apesar de aparentemente não esperar receber nada em troca, o pinto acaba por ser recompensado com a amizade da dona:

«E esse dia foi o começo de uma profunda amizade...» (*idem*, p. 93).

Desta forma, o enunciador deixa a sua marca no discurso que realiza um macroato ilocutório de fazer-fazer: implicitamente ensina-se à criança-leitora que uma boa ação tem sempre uma recompensa, instigando-a (através da persuasão) à realização de boas ações.

Voltamos a ter uma situação semelhante no texto 37, onde encontramos uma criança muito malcomportada que só dá «desgostos» à família. Apesar disso,

«tinha também muita força e carregava um cesto vindimo cheio até às bordas de uvas pretas, como se fosse já um homem. Ninguém o obrigava ao trabalho de um homem, por ele ser ainda muito pequeno. Mas sabiam que Giz era capaz de ser muito útil quando queria» (T37, manual *Pasta Mágica*, p. 148).

Seleciona-se o verbo *carregar* que lexicaliza um sujeito (Giz) agentivo pela intencionalidade/volição com que realiza a ação. Esta ação acaba por desculpabilizar a criança pelas más ações cometidas anteriormente, uma vez que o discurso deixa clara a sua capacidade em realizar também boas ações, como ajudar os adultos nas suas tarefas

diárias. Fica, portanto, salva a face da criança. O discurso é, ainda, modalizado pelas expressões “tinha também muita força”, “como se fosse já um homem” e “ninguém o obrigava ao trabalho de um homem”. As duas primeiras sublinham as qualidades da criança e a segunda salienta o desinteresse com que a mesma pratica a boa ação (ajudar os adultos). Este aparente desinteresse contribui também para credibilizar a criança e melhorar a sua imagem não só face ao adulto virtual, mas também (e sobretudo) face à criança-leitora. A última frase do excerto vem corroborar esta ideia. Ao ser introduzida pela partícula “mas”, a expressão “sabiam que Giz era capaz de ser muito útil quando queria” faz realçar as qualidades da criança, apagando os defeitos: apesar de não ser obrigada, a criança ajuda o adulto. Desta forma, a criança acaba por ser recompensada ao ajudar o adulto, uma vez que salva a sua face e, apesar de ser tão malcomportada, consegue a aprovação e reconhecimento por parte do adulto. Trata-se, portanto, de uma outra forma de recompensa pelas boas ações que a criança pratica, mas não deixa de ser uma recompensa, assim como não deixa de se realizar no discurso, ainda que de forma extremamente implícita, uma incitação à realização de boas ações.

Há, ainda, textos em a criança não recebe nada do adulto em troca da ajuda que lhe presta, como é o caso do que acontece no texto 26, onde encontramos uma criança que leva o rebanho a pastar para ajudar a avó nos trabalhos domésticos:

«Um pastor ainda mocinho, que todos os dias descia ao vale com o seu pequeno rebanho» (T26, manual *Pasta Mágica*, p. 108).

A agentividade do sujeito (pastor) é marcada pela seleção do verbo *descer* e a locução “todos os dias” faz ressaltar a perseverança da criança-personagem em executar a ação. Esta modalização do discurso é potenciada pela expressão “ainda mocinho”, que produz o efeito de chamar a atenção do leitor para a pouca idade da personagem, sublinhando, ainda mais, o seu feito. Trata-se, portanto, de uma criança que ajuda o adulto nas suas tarefas diárias, sem esperar nada em troca. No entanto, a recompensa acaba por surgir, ainda que de forma implícita, através da exaltação que a natureza atribui à mesma personagem.

Desta forma, voltamos a estar perante um macroato ilocutório de fazer-fazer, voltando o enunciador a deixar implícito que as boas ações são sempre premiadas. Algo do género acontece no texto 108, onde encontramos uma criança que vigia uma serra para evitar que a mesma arda:

«Preocupado com a ideia de a ver arder passei horas sem conto inspeccionando lentamente a sua face visível à procura de qualquer **indício**



alarmante. À noite nunca tinha sono e mal comia para regressar à **vigília**» (T108, manual *Giroflé*, p. 162).

A agentividade do sujeito (criança) é marcado pela seleção das formas dos verbos *inspecionar*, *procurar* e *regressar*. As propriedades de intencionalidade e volição são atribuídas ao sujeito e potenciadas pela modalização que se faz do discurso, desde logo pela seleção dos adjetivos “preocupado” e “alarmante”, que marcam o ponto de vista do enunciador. Esta modalização é, ainda, conseguida através de “nunca” e “mal”, que grifam a perseverança do enunciador e a sua vontade em praticar a boa ação, salientando (para fazer crer) que dormir e comer são muito menos importantes do que salvar a serra de um incêndio. Mas esta firmeza mostrada pela criança do texto é motivada pelo pavor que sente em perder o que considera ser a sua serra:

«(...) nunca mais fiquei sossegado com medo de que acontecesse o mesmo à minha serra» (*idem*).

Ou seja, a criança deseja proteger algo que considera propriedade sua, mas não no sentido de propriedade como um objeto. Trata-se de uma formulação afetiva, marcando o possessivo “minha” a proximidade que o sujeito sente em relação a “serra”. De certa forma, voltamos a ter a natureza sob um ponto de vista antropocêntrico, como acontece em outros textos já mencionados. Neste caso, há intenções prévias explicitadas pelo enunciador, obedecendo o ato praticado pelo sujeito a um plano prévio. Como já antes dissemos, sempre que alguém presta um serviço a outro obtém algum ganho, nem que seja um sentimento de dever cumprido, como parece acontecer aqui. Trata-se, mais uma vez, de estratégias que levam à realização de um macroato de fazer-fazer, potenciado pelas modalizações sucessivas que se faz do discurso, como por exemplo em «apavorou-me como se tivesse visto um fantasma em noite de lua cheia» (*idem*). Através da primeira expressão, o enunciador evoca seres que povoam o imaginário infantil, capazes de causar medo nos potenciais leitores. O semantismo de *apavorar* evoca um quadro de medo extremo, horror/terror, e a partícula “como” traça um quadro comparativo entre esse pavor (o de ver a serra arder) e o que é suposto sentir-se ao ver um “fantasma”, ampliado pelo resto da expressão “em noite de lua cheia”. Evoca-se um quadro de terror extremo, potenciado pela alusão a cenários do imaginário mais negro: fantasmas e noites de lua cheia. No limite, o fogo na serra é comparado aos fantasmas em noites de lua cheia, o que marca profundamente a modalização que se realiza no texto. Mas essa modalização fica assinalada ainda antes em «coisa que me pareceu muito mal» (*idem*), que inscreve no discurso o ponto de vista do enunciador sobre os

incêndios e quem os provoca, pretendendo modelar a consciência dos potenciais leitores e promover a adesão aos seus pontos de vista, visando sempre um objetivo pragmático de fazer-fazer.

Desta forma, parece poder concluir-se que em cinco textos a criança ajuda os adultos porque é obrigada através da exigência dos mesmos. Nestes casos, não há lugar a recompensa pelo serviço prestado. Em dez textos encontramos crianças que ajudam os adultos e, por isso, recebem algum tipo de recompensa. No entanto, essa recompensa não advém de um plano previamente traçado pela criança para a obter. O que acontece é que fica vincado, através dos processos de modalização elencados, que ajudar os outros traz sempre algum benefício para quem realiza o ato, nem que seja o apaziguamento da consciência ou o prazer que essa boa ação pode dar. Desta forma, o ato de bondade é traçado como altamente positivo para o sujeito que o realiza, mas não só, também para quem dele é alvo. É também por esse motivo que, em dois textos, temos crianças que ajudam os adultos para agradecerem algo que já receberam antes. Configura-se aqui um dever de agradecer e retribuir a bondade dos outros. Cria-se um *frame* de boa ação / recompensa, fazendo crer que há benefícios em realizar boas ações, promovendo, portanto, a realização das mesmas por parte das crianças-leitoras. É por isso que, quando a criança é “obrigada” a fazer algo, não há lugar a recompensa, pois esta só é merecida quando a boa ação é praticada desinteressadamente. Estamos perante um estímulo à prática das boas ações muito próximo do significado atribuído ao ditado popular “faz o bem, sem olhar a quem”.

#### **4.5. Fazer “asneiras”**

São dez os textos onde encontramos crianças em atividades que, normalmente, não são bem aceites pelos adultos, sendo consideradas como atividades desviantes da norma e do “bom comportamento”. É no manual *Giroflé* que encontramos mais textos em que existem crianças a fazer “asneiras” (seis ocorrências). Os restantes manuais apresentam dois textos cada um, em que encontramos estas ocorrências. É curioso verificar que cinco dos textos onde encontramos crianças a fazer “asneiras” (T7, T37, T88, T92 e T97) são os mesmos do ponto anterior, ou seja, em cinco textos onde se apresentam as crianças a ajudar os adultos, essas mesmas crianças fazem “asneiras”, configurando um quadro de criança que se esforça por agradar os adultos e conseguir a

sua aprovação. Mas configurando também um quadro de adulto que considera a criança desajeitada ou “sem préstimo”, como acima referimos.

Nos restantes cinco textos, as crianças não ajudam ninguém, sendo só representadas a fazer “asneiras” (T56, T70, T95, T103 e T104).

Em cinco dos dez textos em que se mostram “asneiras” efetuadas pelas crianças, aborda-se a ideia de castigo, como forma de punição pela ação realizada, embora só em quatro desses textos o castigo apareça de forma explícita (T37, T56, T95 e T104).

Mais uma vez, estamos perante a dicotomia adulto com poder / criança sem poder. São os adultos que definem o que é ou não “asneira” e são também eles que decidem se a criança “prevaricadora” merece ou não castigo. Estamos perante o juiz e o julgado. Nunca se encontra um adulto a discutir o assunto com a criança e é aquele que pertence a última palavra, a decisão sobre castigar ou não castigar a criança. Neste *frame*, a criança é o elo mais fraco desta relação de poder, a que não tem voz. Se, por exemplo, perguntássemos às crianças o que é para elas “fazer asneiras”, talvez ficássemos espantados com as respostas. O mesmo se pode dizer em relação aos castigos e às relações de poder entre adultos e crianças. Mas, nestes textos, as vozes da infância nunca são ouvidas sobre estes assuntos.

No último texto, o castigo fica subentendido nas possibilidades de inferências que o texto coloca ao leitor:

«quem é que quer ir nadar / com meu vizinho Leitão?» (T70, Manual *Amiguinhos*, p. 140).

Subentende-se que o castigo é não ter com quem brincar/nadar. No entanto, quem castiga não é propriamente o adulto, se considerarmos que as crianças brincam normalmente com outras crianças. Então, neste caso, tratar-se-á de um castigo aplicado entre pares o que, como vimos, é uma exceção no nosso *corpus*. Aqui poderá estar uma confirmação do que se disse acima: é que a noção de “asneira” entre adulto e criança tende a ser diferente, assim como a de “merecer castigo”. Não é de estranhar, então, que as crianças castiguem menos do que os adultos. Mas também pode confirmar a imagem de poder atribuída aos adultos. Ou seja, as crianças aparecem pouco nos textos a castigar os seus pares porque não lhes é atribuído poder para tal – esse poder pertence aos adultos. De qualquer forma, uma coisa é certa, nunca aparece uma criança a castigar um adulto ou mesmo a considerar que este fez “asneiras”, o que vem reforçar – pelo que não se diz – que só as crianças fazem “asneiras”, portanto, só elas merecem castigo.

Nos textos onde se fala de castigo, apenas em um deles se mostra que o castigo valeu a pena, uma vez que fez mudar o comportamento da criança:

«Percebendo que era um castigo merecido, pediu perdão à fada, procurou os meninos que tinha expulsado, partilhou com eles a sua comida e ofereceu-lhes brinquedos.

E a fada perdoou-lhe e voltou a fazer com que os ovos da galinha fossem ovos de ouro, para que a menina pudesse continuar a praticar o bem» (T104, Manual *Giroflé*, p. 140).

Num outro texto, refere-se que o castigo não surtiu nenhum efeito positivo, continuando o comportamento igualmente desviante:

«O rapaz era castigado, mas voltava sempre ao mesmo» (T37, Manual *Pasta Mágica*, p. 148).

No primeiro caso, estamos perante a dicotomia punição/recompensa: a criança é castigada se tem mau comportamento e é recompensada se regressa ao “bom caminho”. No segundo caso, parece tratar-se de uma “causa perdida”, pois a punição não surte qualquer efeito. Desta forma, ativa-se um *frame* que se aproxima muito da delinquência: o rapaz é, assim, desenhado a roçar a delinquência (não só pelo que diz o segmento de texto apresentado, mas pelo resto do texto) para criar a contraexpectativa e o efeito retórico de surpresa quando lhe é reconhecido valor por outro motivo. O objetivo ilocutório do texto é levar os potenciais leitores a reconhecerem o valor pessoal e social das boas ações e a seleção deste texto para o manual escolar provoca um efeito perlocutório de convencer as crianças-personagens a praticar boas ações.

#### **4.6. Passear/viajar**

São nove os textos que apresentam crianças a passearem ou a viajarem: dois no manual *Pasta Mágica*, três no manual *Amiguinhos* e quatro no manual *Giroflé*. Estas viagens podem assumir variadas formas, umas que se assemelham a viagens reais (referenciais) e outras que são nitidamente viagens imaginárias. Quanto a viagens reais referenciais, encontramos seis textos, como nos exemplos seguintes:

«Fomos de carro até à costa e depois descemos a pé a arriba» (T57, Manual *Amiguinhos*, p. 78);

«Andavam os meninos pelas rochas da praia» (T85, Manual *Giroflé*, p. 58);

«Saímos da sala para o avião» (T95, Manual *Giroflé*, p. 98).

Relacionados com viagens assumidamente imaginárias temos três textos, como no exemplo:

«Agarra-te à minha cauda – disse o golfinho.  
E foram os dois pelo mar fora» (T40, Manual *Pasta Mágica*, p. 158).

Como vimos, as crianças viajam ou passeiam das mais variadas formas: uma criança passeia de robot (T27), outra de golfinho (T40), quatro passeiam a pé (T45, T57, T80 e T85), duas passeiam de bicicleta (T45 e T52), uma passeia de carro (T57), duas passeiam de burro (T80 e T84) e uma de avião (T95). Algumas crianças utilizam mais do que um meio de transporte no mesmo texto. Apesar de a maioria dos textos serem retirados de obras ficcionais, as viagens imaginárias são menos referidas nos textos, cerca de metade das viagens reais. Este facto contribui para aproximar o que é dito no material verbal da vida real das crianças, configurando os textos como empíricos, tornando-os mais verdadeiros aos olhos do leitor. Qualquer criança, ao ler o texto 40, por exemplo, sabe que o que se narra é ficcional, pois os seus conhecimentos do mundo asseguram-lhe que os seres humanos não viajam no dorso dos golfinhos.

Quanto aos locais por onde elas passeiam ou viajam, a maior parte é por terra (T45, T57, T80, T84 e T85). No entanto, encontramos três crianças a viajar pelo ar (T27, T52 e T95) e uma a viajar na água (T40).

Aparentemente, nenhuma destas crianças viaja sozinha, exceto no texto 45, onde não se refere com quem viajam as crianças para irem à escola. Nos restantes textos, as crianças ou viajam com amigos (T27, T40, T52 e T85) ou viajam com familiares (T57, T80, T84 e T95). É curioso verificar que, nos textos em que as crianças viajam com amigos, apenas em um deles os amigos são crianças (T85). Nos restantes, que se referem às viagens imaginárias, os amigos são um macaco e um robot (T27), um golfinho (T40) e uma voz misteriosa (T52).

Conclui-se que, nas viagens referenciais, as crianças são acompanhadas preferencialmente por adultos, assemelhando-se à realidade de vida das crianças-leitoras. No texto onde se refere crianças acompanhadas por outras crianças, apenas se fala em passeio pelas rochas de uma praia, não propriamente uma viagem. Quanto às viagens assumidamente imaginárias, nestas as crianças são acompanhadas também por amigos imaginários, o que contribui para fortalecer a ideia de que estes textos fazem parte de narrativas ficcionais, habitando um ambiente paralelo ao do mundo real na mente das crianças-leitoras.

#### 4.7. Receber presentes

São oito os textos que apresentam ao leitor crianças a receber presentes: dois no manual *Pasta Mágica*, um no manual *Amiguinhos* e cinco no manual *Giroflé*, sendo neste último que esta atividade mais aparece representada. A maioria das crianças-personagens recebe presentes em datas festivas como o Natal, por exemplo:

«Aquelas rosas brancas era a madrinha quem lhas mandava todos os anos na véspera de Natal» (T53, Manual *Amiguinhos*, p. 44).

Encontramos apenas uma referência a data de aniversário, altura em que também é habitual as crianças (e não só) receberem presentes:

«Quando fez anos convidou para uma pequena festa os seus melhores amigos. Todos eles levaram consigo um presente» (T76, Manual *Giroflé*, p. 20).

Quanto aos restantes presentes, estes foram recebidos em datas não festivas. Um deles tem como objetivo premiar uma boa ação e é oferecido por uma fada:

«Por teres bom coração, esta galinha porá todos os dias um ovo de ouro, e nunca mais te faltará nada» (T104, Manual *Giroflé*, p. 140).

Em dois textos os presentes são oferecidos sem mais motivo que a amizade entre as personagens (T28 e T110).

Como vimos, predominam os presentes recebidos em datas festivas como o Natal e o aniversário. Traça-se, então, a imagem de que estes momentos são, por excelência, aqueles em que as crianças recebem presentes, o que se aproxima da realidade conhecida das crianças. É curioso verificar que encontramos um texto em que a criança recebe um presente como prémio por ter realizado uma boa ação (T104). Daqui se depreende que as boas ações devam ser premiadas, mas também que as más ações devem merecer castigo:

«Percebendo que era um castigo merecido, pediu perdão à fada» (T104, Manual *Giroflé*, p. 140).

Quem castiga é uma fada, personagem muito conhecida do domínio do imaginário infantil a quem todos atribuem o poder de castigar as más ações e premiar as boas. A esta fada não só é atribuído o poder de castigar e premiar, mas também a capacidade irrefutável de ser justa nas avaliações que realiza das ações das personagens dos contos infantis. Portanto, a fada assume o papel do adulto justo:

«E a fada perdoou-lhe e voltou a fazer com que os ovos da galinha fossem ovos de ouro, para que a menina pudesse continuar a praticar o bem» (*idem*).

Este texto assume uma função pragmática de fazer-crer que quem realiza uma má ação merece castigo e quem pratica uma boa ação obtém um prémio.

Quanto aos presentes recebidos, a maioria das crianças-personagens recebem brinquedos (seis textos: T14, T53, T76, T89, T90 e T110). Na realidade, brinquedos é o que as crianças-leitoras reconhecem como sendo verdadeiros presentes, pois é o que mais gostam de receber normalmente. A estes presentes seguem-se doces, presentes em três textos, dois deles já exemplificados acima e o texto 28:

«(...) às vezes eram pequenos bolos redondos e doirados, ainda quentes, acabados de sair do forno. Outras vezes eram barras de duro chocolate de fazer bolos que ela guardava na despensa, ou uvas passas e figos secos» (T28, Manual *Pasta Mágica*, p. 114).

Em apenas dois textos surgem livros como presentes recebidos pelas crianças (T14 e T76), o mesmo acontecendo com as flores (T53 e T110).

Através dos exemplos apresentados, verificamos que quase todas as crianças dos textos recebem brinquedos de presente, o que configura este presente como o mais apetecido pelas crianças, mas também como o mais oferecido pelos adultos, logo, reconhecido por estes como “o melhor” para oferecer às crianças.

Quanto a quem oferece presentes às crianças, aparecem-nos os amigos, em dois textos (T76 e T110), uma cozinheira (T28), uma madrinha (T53) e uma fada (T104). Em três textos, o leitor não tem como saber quem oferece os presentes (T14, T89 e T90). No entanto, como se trata de tempo natalício, pode inferir-se que os presentes serão oferecidos preferencialmente pelos familiares adultos, pois é o que a criança-leitora reconhece como habitual: quem oferece presentes no Natal às crianças são os adultos e não outras crianças. Logo, são os adultos aqueles que mais oferecem presentes às crianças dos textos, o que se assemelha à realidade das crianças-leitoras. Este facto vem dar ainda mais força à ideia de que os presentes ideais são estes, os que se referem nos textos, ou seja, os brinquedos.

#### 4.8. Sonhar

O sonho é representado em oito textos: três em cada um dos manuais *Pasta Mágica* e *Giroflé* e dois no manual *Amiguinhos*. A maior parte das crianças destes textos sonha com o futuro ainda distante:

«O filho de D. Henrique, o jovem Afonso, sonhou o mesmo sonho que o pai sonhou. E esse sonho era a sua lei: um país independente, o primeiro da Europa; e ele o seu primeiro rei» (T51, Manual *Amiguinhos*, p. 34);

«Quando for crescida / hei-de inventar / um perfume de encantar» (T107, Manual *Giroflé*, p. 160).

Uma criança sonha com as prendas que irá receber brevemente (T15), outra sonha com (imagina) o conteúdo das notícias rasgadas dos jornais (T83) e uma terceira sonha com o amor da sua vida e com uma corrida que precisa de ganhar para conquistar esse amor (T96).

Todas estas crianças sonham acordadas. Em nenhum texto é referido o sonho durante o sono. Configura-se, então, muito mais do que um sonho, um desejo a realizar. Repare-se que, quando se sonha durante o sono, a quem sonha não se pode atribuir a responsabilidade do sonhado. No entanto, quando se sonha acordado, o sonho é consciente e expressa um desejo de algo que se espera aconteça no futuro. Logo, estas crianças-personagens dão voz aos desejos das criança-leitoras: desejos a realizar num futuro mais ou menos próximo. Muitos destes desejos prendem-se com a vida adulta e o que dela espera cada criança.

#### 4.9. Observar passivamente

É no manual *Amiguinhos* que mais crianças encontramos na observar algo ou alguém de forma passiva (cinco textos). No manual *Pasta mágica* encontramos um texto que mostra uma criança com atitude semelhante. Não há textos deste tipo no manual *Giroflé*.

No texto 28 descreve-se o dia a dia de uma casa onde vive uma criança, mas nunca se diz o que faz a criança para além de observar as atividades dos outros. A narrativa do texto 50 apresenta garotos a assistir ao trabalho dos bombeiros. No texto 54, encontramos uma criança que olha o mar. O texto 58 apresenta ao leitor uma onda com características de ser humano ainda criança que fica a observar as crianças a



brincarem na praia. No texto 69 encontramos um cenário de pesca e as crianças vão a bordo de uma traineira, de onde observam o trabalho dos pescadores. No texto 72 encontramos a descrição de uma cena de poluição. Para vários elementos do texto é indicada ação, mas o mesmo não acontece para as crianças e os idosos.

Verifica-se, então, que não há regularidades nas cenas que as crianças observam passivamente. No entanto, em quatro dos seis textos apresentados, as crianças observam as atividades dos adultos: o trabalho dos empregados da casa (T28), o trabalho dos bombeiros (T50), o trabalho dos pescadores (T69) e a poluição causada pelos adultos (T72). Embora este último exemplo não seja propriamente uma atividade, é o resultado de várias atividades. Se nos recordarmos que as crianças são consideradas como inaptas para ajudarem os adultos com sucesso, como vimos acima, então podemos considerar que as crianças dos textos observam os adultos por se sentirem incapazes de participar na atividade e/ou para aprenderem com eles.

Como se disse anteriormente, as restantes atividades são pouco representativas das ações das crianças, porque são pouco representadas nos textos (em cinco ou menos textos).

Quanto à totalidade das atividades realizadas pelas crianças dos textos, vimos que “brincar” é a mais presente. As crianças brincam principalmente na praia e na rua, sendo que estes locais são caracterizados como seguros: sem risco e sem poluição. O mesmo acontece em relação a brincar perto de um ribeiro. Estas crianças brincam sozinhas ou com os amigos, mas longe do olhar vigilante do adulto. Logo, estes locais são configurados como idílicos e maravilhosos, onde todas as crianças gostam de brincar e sobre os quais os adultos não dão mostras de preocupação, ao contrário do que acontece na vida real das crianças-leitoras. Na escola, as crianças aparecem pouco a brincar, sendo este espaço muito mais relacionado com o trabalho e com a figura da autoridade do professor. As crianças dos textos mostram preocupar-se mais em fazer a vontade da professora do que em participar em brincadeiras. Então, a ideia predominante nestes textos é de que os lugares ideais para brincar são a praia e a rua e nunca a escola.

Quanto às conversas, atividade que aparece a seguir à brincadeira, estas realizam-se entre crianças ou entre crianças e adultos. Quando nas conversas estão envolvidos adultos, são sempre estes a dominar os diálogos e a tomar decisões, mostrando autoridade e sabedoria sobre as coisas e sobre o mundo. Quando as crianças

conversam entre pares, os mais velhos sobrepõem-se aos mais novos, assumindo um papel de (quase) adulto, tanto nos comportamentos como nos conhecimentos que demonstram ter. Mesmo quando a conversa ocorre entre crianças de idades semelhantes, quase sempre há uma que domina o diálogo e o conduz. Conclui-se que as crianças conversam mais entre pares e os locais escolhidos são a praia e a escola. Quanto aos assuntos abordados, predominam os projetos para um futuro mais ou menos próximo, assim como os valores.

Já a atividade “estudar/aprender” ocorre predominantemente na escola, configurando-se este como sendo o local por excelência onde as crianças adquirem conhecimentos. A voz enunciativa destes textos é frequentemente a voz de uma criança, aproximando os universos de personagens e leitores. Há textos que revelam uma intenção programática explícita, assumindo visivelmente o objetivo de moldar comportamentos. Estudar ou aprender é algo caracterizado como agradável e que dá prazer e a escola é um local idílico que proporciona momentos de alegria, prazer e algum mistério. Há até um texto que exalta a escola portuguesa, comparando-a com realidades classificadas como inferiores, sem contudo se fazer uma comparação com realidades de qualidade superior. Há um claro enaltecimento da escola portuguesa, facilitando a criação de imagens mentais positivas em relação à nossa escola, classificando-a como a melhor de todas, à falta de comparação com outras de nível superior.

Uma outra atividade significativamente representada é “ajudar os adultos”. Nestes casos, bastantes crianças ajudam os pais e são estes que exigem ou pedem essa ajuda. Quando ajudam os avós, fazem-no de livre vontade, pois não se refere nenhum pedido, assim como quando ajudam adultos não familiares. No entanto, à exceção de quando ajudam os avós, as crianças parecem pouco habilitadas para ajudarem os adultos, pois aparecem caracterizadas como algo desastradas e inábeis para tais tarefas. Fica patente nos textos que as crianças se esforçam por ajudar os adultos, mas obtêm pouco sucesso ao concretizar essa ajuda. Quanto aos espaços onde estas ajudas ocorrem, estes são mais fora do que dentro de casa.

Das ajudas aos adultos ocorrem como consequência “asneiras” realizadas pelas crianças-personagens. Ou seja, cria-se a imagem de que a criança faz “asneiras” ao tentar ajudar os adultos, sublinhando-se a incompetência das crianças em geral. Esta incompetência é mesmo assumida por uma dessas crianças, reforçando ainda mais este reconhecimento de incompetência atribuído à infância. Associados a estas “asneiras”

surgem os castigos, sempre decididos e aplicados por adultos, reforçando a imagem de detentor do poder e voz da autoridade que os textos lhes atribuem.

Quanto à atividade “passear/viajar”, esta pode aparecer em forma de viagem referencial ou imaginária. A maioria das viagens referidas são configuradas como viagens reais e predominantemente realizadas por terra. Nenhuma criança viaja sozinha e são acompanhadas preferencialmente por adultos. No caso das viagens imaginárias, os acompanhantes das crianças são também do mundo do imaginário infantil.

A atividade relacionada com “receber presentes” ocorre majoritariamente em datas festivas como Natal e aniversários e são os adultos os que mais oferecem presentes nestas datas. Como acontece na vida real, as crianças-personagens recebem brinquedos em detrimento de outros presentes, configurando-se estes como os presentes ideais.

Quanto ao sonho, este aparece associado ao estado acordado e nunca relacionado com o sono. A maior parte das crianças dos textos sonha com o futuro mais ou menos próximo e com as atividades a esse futuro associadas.

Quando observam passivamente alguma coisa ou alguém, as crianças-personagens observam os adultos nas suas atividades. Pode, desta forma, reforçar-se a ideia de crianças que observam os adultos para aprenderem e por se sentirem inaptas em muitas das atividades que eles realizam.

#### **4.10. As atividades relacionadas com as questões de género**

Quanto às diferenças que existem entre as atividades praticadas pelas crianças do sexo masculino e do sexo feminino, elas são bem visíveis ao nível da materialidade linguística dos textos. Os rapazes surgem quase sempre ligados a atividades que pressupõem alguma aventura: brincar “às cabanas” (T8), fugir para brincar na rua (T12), nadar no lago sozinho (T19), salvar alguém (T22), levar o rebanho a pastar no monte sozinho (T26), aventurar-se no espaço para salvar o planeta (T27), aventurar-se no mar no dorso de um golfinho (T40) ou numa bicicleta voadora (T52), resolver problemas (47), ir para o mar sem saber nadar (T57), brincar na rua (T64), inventar coisas (T66), acompanhar um barco de pesca em alto mar (T69), vigiar a serra (dia e noite sozinho) para evitar incêndios (T108). Repare-se que estas atividades requerem, para além de coragem e espírito aventureiro, alguma liberdade. Configura-se, assim, um quadro concetual de criança com liberdade para fazer determinado tipo de coisas, que envolvem

algum perigo, sem quase nunca haver supervisão do adulto. Desta forma, convoca-se um *frame* de independência para o sexo masculino. Mesmo os desejos manifestados pelas personagens surgem ligados a esta necessidade de aventura, de explorar algo desconhecido, de fazer algo de novo: ir ao fundo do mar (T1), mandar mensagem em garrafa atirada ao mar (T32), ser navegador (T54), fingir que é um marinheiro (T74), acompanhar os adultos numa caça ao lobo (T92). Há ainda um conjunto de textos que apresentam crianças do sexo masculino que são preparados desde pequenos para serem reis (T4, T9, T29 e T51). Note-se que esta é uma atividade vedada às crianças do sexo feminino e aparece configurada em quatro textos destes manuais. Algo de semelhante acontece com a ajuda prestada ao padre durante a procissão pascal (T101), também ela prestada por meninos e não por meninas, o que também colabora para marcar uma atividade atribuída ao sexo masculino.

Quanto às crianças do sexo feminino, estas ajudam os adultos nas tarefas domésticas (T6, T7, T65 e T100) e brincam. As brincadeiras não são especificadas, ao contrário do que acontece para o sexo masculino (os rapazes jogam à bola, correm, fingem ser cowboys ou marinheiros, etc). Também não encontramos raparigas a salvarem alguém (como no texto 22) ou a darem conselhos (como no texto 57). As raparigas são classificadas como vaidosas (T3), sonhadoras (T15), supersticiosas (T24), caprichosas (T93), bondosas (T104), etc. São também apresentadas como passivas (T28 e T84), mesmo quando decidem sobre a sua vida (T36). Encontramos raparigas que vivem num cenário de abandono (T18 e T86), evocando um *frame* de carência e fragilidade, e outras que parecem servidas pelos que as rodeiam (T59 e T102), configurando um *frame* de fragilidade também. Há, ainda, a caracterização de uma rapariga que vive preocupada com a “linha”, passando a vida a fazer dieta (T46), configurando um quadro de futilidade para o sexo feminino. Quando as personagens do sexo feminino demonstram precisar de ajuda, são as do sexo oposto que se prontificam a ajudar (T59 e T86) e também são os rapazes que demonstram maior conhecimento em relação às raparigas (T34 e T60).

Um outro dado curioso é que, quando encontramos crianças a criticarem os professores, essa crítica é realizada por personagens do sexo masculino (T3, T67) e são as raparigas que assumem o papel de defender o mesmo, como acontece no texto 67. Para ilustrar melhor o que dizemos sobre as representações de género, apresentaremos mais pormenorizadamente a análise do texto 3 e as diferenças encontradas entre a

apresentação dos dois sexos. Os rapazes (Chico e Pedro) contestam os professores e assumem uma postura de despreocupação e autoconfiança:

«- Quanto mais querem organizar, maior é a confusão! – troçou o Chico, passeando no pátio da escola com as mãos enfiadas nos bolsos.

- Há três anos que assisto ao dia “da recepção aos novos alunos” – respondeu o Pedro, também trocista. – Coitados dos novos alunos!

- Coitados mas é de nós, que temos de aturar isto! – disse o Chico, com ar superior (...).

O Chico e o Pedro falavam e riam altíssimo, no meio do pátio, deliciados por se sentirem tão à-vontade [sic]» (T3, manual Pasta Mágica, p. 14).

Em primeiro lugar, a superfície textual em se fala dos rapazes é muito mais extensa do que aquela em que se fala das raparigas. Repare-se que os rapazes sentem à-vontade para criticarem os adultos e assumem um ar trocista, demonstrando sentimentos de superioridade, quer em relação aos professores, quer em relação aos colegas mais novos, a quem é atribuído o adjetivo “coitados”, classificando-os como carentes e frágeis, a precisarem de ajuda. No entanto, quando “coitados” é atribuído aos rapazes mais velhos, o significado da palavra é alterado e passa a classificar alguém que é superior, mas se vê obrigado a ajudar os mais fracos. Este segundo “coitados” já não classifica alguém frágil, mas alguém superior, mais próximo da imagem dos adultos do que da das crianças. Essa postura de estar à vontade, como o de alguém que se encontra no seu elemento natural, é confirmado pelo comportamento dos rapazes (“falavam e riam altíssimo”) e através da expressão “deliciados por se sentirem tão à-vontade [sic]”. Rir e falar alto é algo que se faz quando nos sentimos perfeitamente integrados e à vontade no ambiente onde estamos e “estar deliciado” confirma e acentua esse mesmo sentimento.

Em contraste com o que acabámos de referir em relação aos rapazes, apenas encontramos um pequeno parágrafo destinado a falar das raparigas, aqui representadas pela “Babá”:

«- Por enquanto, ainda não se fartaram de nós – comentou a Babá, a quem vários já tinham dito que estava mais alta, muito mais bonita e aos quais, secretamente, dava toda a razão...» (*idem*).

Esta rapariga não é qualificada como trocista, nem personifica um comportamento de superioridade em relação aos outros (professores ou colegas), nem se refere que esteja tão à vontade como os rapazes. Também ela faz uma crítica aos professores (que, segundo ela, se costumam fartar dos alunos), mas é uma crítica velada e não explícita, assumindo uma certa contenção no que diz. A caracterização que se faz

desta personagem atribui-lhe uma subtil fragilidade e insegurança perante os outros: trata-se de uma rapariga que sente necessidade de ser admirada e apreciada pelos outros (“estava mais alta” e “muito mais bonita”). Realça-se o que as adolescentes mais apreciam que se repare nelas – a altura e a beleza, sublinhando-se a beleza com o reforço de “muito”. E o quadro é concluído com “aos quais, secretamente, dava toda a razão”, mostrando o seu regozijo interior perante a admiração que lhe devotam. Note-se que não é uma satisfação que considere poder mostrar aos que a rodeiam (à sociedade) e daí a necessidade que o enunciador sentiu em utilizar o advérbio “secretamente”, mostrando a ocultação de uma atitude considerada antissocial.

Claro que este comportamento atribuído à rapariga nada teria de estranho se algo de semelhante fosse imputado aos rapazes, mas, como vimos, não é assim. Os rapazes sentem-se superiores e exibem essa superioridade, mesmo aos adultos. Enquanto as raparigas, para além de não se mostrarem superiores a ninguém, ocultam a satisfação que sentem ao serem admiradas pelos outros. São aqui definidos os papéis sociais entre sexos: os rapazes exibicionistas e destemidos, as raparigas tímidas e cautelosas; os rapazes revelando sentimentos de superioridade, as raparigas assumindo uma condição de recato e reserva (nem que seja velada e aparente), numa quase submissão. No limite, esta reserva demonstrada pelo sexo feminino, ao mesmo tempo que se anuncia o seu regozijo, cria um *frame* de futilidade para este género.

## **5. A VOZ DAS CRIANÇAS**

É hoje alvo de muitos estudos e ponto de partida para muitas discussões a voz das crianças, na aceção que a Sociologia da Infância dá à palavra “voz”. Nos estudos das últimas décadas (Sarmiento e Pinto, 1997; Pinto, 1997; Brougère, 1998; Sarmiento 2000, 2003, 2004; Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007), os sociólogos da infância têm defendido que não basta zelar pelos direitos da criança, é preciso dar-lhe voz, no sentido de ouvir verdadeiramente o que ela tem para dizer, não só sobre os assuntos que lhe dizem diretamente respeito, mas também sobre tudo o que se relaciona com a sociedade em que está inserida. Assim, a criança tem direito a ser ouvida em casa, na escola e na sociedade em geral, devendo partilhar a sua opinião sobre todos os assuntos e sentir que a mesma tem valor para os adultos e influência nas decisões que os mesmos tomam

sobre os mais variados assuntos. Segundo este ponto de vista, a criança é entendida como qualquer outro cidadão: como ser ativo e interveniente.

É com base nestes princípios que subjazem à Sociologia da Infância que nos deteremos sobre as marcas linguísticas que nos permitem identificar a voz das crianças nos textos dos manuais escolares. Sempre tendo por base a perspetiva do construtivismo linguístico, não podemos olvidar que é através da língua que o mundo se constrói linguisticamente e que a realidade se revela e as ideias se constroem, se transmitem e se tornam capazes de influenciar os outros: na sua forma de pensar, de ser e de agir. É neste sentido que Halliday (2001) lembra que a consciência do homem pode ser modelada através da linguagem, sendo portanto muito importantes os textos com que se deparam as crianças na escola, em casa ou em qualquer parte.

Para proceder a uma análise aprofundada, perscrutámos os textos em busca de marcas linguísticas que nos permitissem encontrar a voz da criança ou a evocação da mesma. Assim, encontrámos textos cujo sujeito da enunciação é uma criança, sendo o manual *Giroflé* o que mais ocorrências deste tipo apresenta. Há crianças que aparecem representadas como sendo a personagem principal do texto e, neste ponto, é o manual *Pasta Mágica* o mais representativo. Temos, também, crianças que aparecem nos textos, mas como personagem secundária, sendo, neste ponto, o manual *Giroflé* aquele que mais se salienta. Por fim, encontrámos textos que elegem como alocutário, mais ou menos explícito, a criança-leitora e, aqui, o manual *Pasta Mágica* é o que tem mais representações deste género.

Os dados recolhidos sobre a presença da voz das crianças nos textos estão reunidos em tabelas que se encontram em anexo (anexos XVI, XVII e XVIII). Aqui, apresentaremos o resumo dos dados lá reunidos, organizados por tópicos, contendo para cada um deles o número total de textos em que ocorrem.

- **A criança como sujeito da enunciação** – 27 textos
- **A criança como personagem principal** – 67 textos
- **A criança como personagem secundária** – 38 textos
- **A criança eleita como alocutário explícito** – 18 textos

## 5.1. A criança como sujeito da enunciação (narrador)

Uma das opções linguísticas que garantem a aproximação do autor ao leitor é dizer algo através da voz de uma criança, utilizando, para isso, a mesma como sujeito da enunciação. Desta forma, o discurso passa a ser um discurso entre pares, o que, facilmente se percebe, potencia uma imediata adesão do leitor às ideias transmitidas pelo autor. Não é mais do que uma criança a falar para outra criança e, portanto, com facilidade em ser escutada e imitada, até. No entanto, se se espera que este discurso se construa em torno dos assuntos de maior interesse por parte das crianças, ficaremos desapontados, uma vez que o discurso destes textos reflete muito do que é dito pelos adultos às próprias crianças e que, portanto, elas estão acostumadas a ouvir, mas não dos seus pares.

### 5.1.1. Discurso infantil que reproduz as ideias dos adultos

Neste caso, é uma criança que fala, produzindo um discurso que se assemelha muito ao discurso do adulto. Ou seja, é um **discurso que reforça o discurso do adulto** de dupla forma: ao repetir-se e ao ser reproduzido entre pares. São exemplos desse tipo de discurso os que apresentaremos a seguir.

«Quando o Sol é forte / Vou-me resguardar / Só no meio da tarde / Volto a brincar» (T41, manual *Pasta Mágica*, p. 160).

Este texto tem todas as características da máxima educativa, ou pedagógica, como fórmula pronta a ser decorada e interiorizada, para depois ser posta em prática: é constituído por quadras em redondilha menor, com rima e esquema rimático regular, métrica regular, ideia condensada. Acresce, ainda, o uso da primeira pessoa, ocultando o carácter diretivo e configurando o conteúdo como uma adoção consciente de um comportamento por parte do enunciador (que é uma criança, como o leitor).

«A vida é assim. Tudo acaba para poder, mais tarde, recomeçar» (T42, manual *Amiguinhos*, p. 6).

Neste exemplo, encontramos uma máxima que recorre ao valor de verdade incontestável do saber comum, usando uma voz comum aceite pela sociedade, realizando uma forma de modalidade epistémica.



«Naquela tarde o meu avô levou-me à praia da Galé (...). Está bem, mas devias tapar essa tua careca porque está a ficar que nem uma framboesa» (T57, manual *Amiguinhos*, p. 144).

Aqui encontramos o recurso ao verbo auxiliar *dever* que funciona como forma de modalidade deôntica, bem como são convocados os conselhos dos “entendidos na matéria” (os adultos) sobre os perigos da exposição ao sol sem proteção.

«(...) nunca se deve acender fogueiras em matas ou florestas. Uma árvore produz milhões de fósforos, mas basta um fósforo para destruir um milhão de árvores» (T71, manual *Amiguinhos*, p. 78).

Neste segmento usa-se um quiasmo para conseguir um efeito retórico de fixação pela memória, mas também se convoca o saber comum e incontestável, a voz comum que é a de cada um e de toda a sociedade em geral. A modalização deôntica realizada através de “nunca se deve” vem potenciar a adesão à voz convocada no discurso.

«É tão fácil aprender, / (...) / ensinar é um prazer» (T73, manual *Giroflé*, p. 11).

O discurso é modalizado de forma a desenhar um quadro de facilidade e prazer, aproximando a ideia de ensino/aprendizagem da ideia de brincadeira e divertimento, promovendo a adesão do leitor às ideias do autor do texto/manual.

«O homem precisava de impor respeito às alcateias» (T92, manual *Giroflé*, p. 88).

Neste segmento textual encontramos a ideia antropocêntrica de natureza, segundo a qual o homem assume o direito de dominar tudo na natureza e colocá-la ao seu serviço.

«Nem oito nem oitenta, disseram eles» (T96, manual *Giroflé*, p. 104).

Aqui voltamos a ter convocada a voz comum, já várias vezes mencionada, conferindo credibilidade ao discurso através da evocação de um provérbio.

Encontramos, ainda, um caso em que o enunciador criança convoca explicitamente a voz da mãe e é esta que fala da higiene:

«Embrulhou-me as castanhas numa folha de jornal – coisa que aflige muito a minha mãe, que diz que aquilo é uma falta de higiene e que suja as mãos todas» (T83, manual *Giroflé*, p. 50).

Neste caso, a criança recorda a opinião da mãe, porque a tem presente na sua mente, sendo esta também uma forma de reproduzir o discurso do adulto que sempre influencia a forma de pensar e agir das crianças.

O texto 70 é o mais representativo daquilo que se disse acima, uma vez que todo o discurso é construído com vista a realizar uma caracterização muito negativa de quem não cumpre as regras estabelecidas. Aliás, o título «O antiecolologista na praia» já anuncia o tema do texto, que se inicia com a seguinte quadra:

«Quero hoje apresentar-lhes / o meu vizinho Leitão: / parece mesmo um porquinho, detesta água e sabão» (T70, manual *Amiguinhos*, p. 140).

Depois de lida esta quadra, o leitor já sabe o que esperar do resto do texto e desta personagem: é alguém que não se preocupa com os problemas ecológicos, logo, não se preocupa com os outros nem com a natureza. Todo o poema descreve a má conduta da personagem:

«Faz chichi à beira-mar / no meio da multidão / pois não se pode cansar / a subir ao barracão» (*idem*).

E, se dúvidas restassem ao leitor sobre as consequências de tal comportamento, a última estrofe vem provar a importância dos comportamentos ecológicos. Estes não são valorizados por si só, mas por ser uma obrigatoriedade para se ser aceite pela sociedade. A última estrofe é uma pergunta retórica e deixa subentendido que só teremos amigos se nos comportarmos respeitando as regras:

«Meninas de biquíni / e rapazes de calção, / quem é que quer ir nadar / com meu vizinho Leitão?» (*idem*).

Esta pergunta faz o leitor retornar ao que ficou dito na primeira estrofe e em todas as seguintes e a única resposta plausível, se alguma fosse necessária, é que ninguém quer ir nadar com um «Leitão» que parece «um porquinho», pois «detesta água e sabão» (*idem*). O nome próprio «Leitão» sugere alguém gordo e sujo e a ilustração corrobora esta ideia. O diminutivo «porquinho» alude ao que os pais chamam aos filhos (de forma carinhosa, mas nem por isso menos pejorativa) quando se sujam com frequência nas suas atividades.

Temos, então, um discurso típico de adulto para criança, mas que aqui é colocado na voz de uma criança que se dirige a outra criança, saindo o discurso reforçado por (alegadamente) se produzir entre pares.

### 5.1.2. Discurso infantil que parece discordar das ideias dos adultos

Apesar do que ficou dito em cima, aparentemente, nem sempre o enunciador se coloca no papel de reprodutor das ideias do adulto, mostrando também a sua discordância com algumas delas.

No texto 7, a personagem mostra não concordar com a mãe, que coloca em causa a sua capacidade para executar determinadas tarefas:

«Então eu não havia de ser capaz de fazer uma coisa tão simples?» (T7, manual *Pasta Mágica*, p. 26).

Só que, no final do texto, o leitor fica com a certeza de que, afinal, a criança personagem não era mesmo capaz de realizar as tarefas propostas pelo adulto. Ou seja, o texto é construído de forma a dar razão ao adulto:

«Ainda não consegui perceber que jeito é que dei, que num abrir e fechar de olhos foi parar tudo ao meio do chão, na maior chinfrineira que se possa imaginar!» (*idem*).

O texto 24 é a continuação do texto anterior e as mesmas ideias estão patentes. Continua a criança a sentir-se injustiçada com a atitude do adulto:

«Quando chegou a minha mãe apeteceu-me dizer-lhe assim: “Hoje trouxe tudo direitinho para a mesa. Estás a ver como eu sou capaz?”» (T24, manual *Pasta Mágica*, p. 102).

A criança-personagem mostra receio em dar a conhecer as suas ideias, temendo a reação do adulto:

«Se a minha mãe pudesse ouvir os meus pensamentos, era capaz de me ralar!» (*idem*).

Quanto à voz do adulto, esta é apresentada como sendo a voz da razão e da sabedoria:

«Ela diz que quando não faço isto porque julgo que me pode acontecer aquilo... isso é superstição!  
Esta palavra foi uma das palavras mais difíceis que eu aprendi com a maior facilidade, de tantas vezes a ouvi. A minha mãe diz que eu sou muito supersticiosa e que isso é mau» (*idem*).

Assim, embora a criança não concorde com o adulto, tem receio da sua reação e, por isso, não manifesta a sua opinião.

Já no texto 57 a criança-personagem chega a tecer uma crítica ao adulto:

«Como podia alguém esquecer-se de nadar? Se sabe, não precisa de se lembrar. Nada e nem dá por nada. Podemos esquecer-nos de respirar?» (T57, manual *Amiguinhos*, p. 78).

A pergunta formulada é retórica e visa mostrar como é ridícula a atitude do adulto. No entanto, no final do texto, é este que salva a criança de morrer afogada, voltando a salvar-se a face do adulto:

«Foi da maneira que o avô se lembrou de nadar e fê-lo na perfeição. Nadou com todas as forças que um avô tem e levou-me a mim» (*idem*).

Ou seja, no final, o adulto é sempre o que tem razão e a criança é sempre o ser inexperiente, que precisa de ajuda e de apoio. Ao contestar as ideias do adulto, a personagem conquista a simpatia da criança-leitora. No entanto, no final, o enunciador encontra formas de provar o valor das ideias dos adultos. Só que essa conclusão também fica patente no discurso da criança enquanto enunciadora, deixando de ser uma conclusão do adulto para passar a ser uma conclusão da criança, o que tem muito mais impacto perante o leitor infantil.

### **5.1.3. Discursos que justificam os comportamentos infantis menos corretos**

Noutros textos, o enunciador legitima e desculpabiliza os comportamentos “desviantes” da criança-personagem, culpando, aparentemente, os adultos por serem tão rigorosos com o estabelecimento e cumprimento de regras. Mas, no final, fica patente que é preciso obedecer aos adultos ou haverá consequências negativas para a criança. Ou seja, segundo os textos dos manuais, o melhor caminho é sempre a obediência.

No texto 12, a personagem precisa de sair de casa às escondidas para brincar com os amigos, mas a brincadeira decorre sob ansiedade e medo perante a possibilidade de o desvio comportamental ser descoberto e haver o conseqüente castigo. Era preciso, portanto, fingir para evitar o descontentamento por parte dos adultos e obter a sua apreciação:

«E ao fim da tarde, quando os meus pais estavam para chegar e a minha **ausência** seria notada, eu voltava ao meu “palácio” pela porta das traseiras, sorrateiramente, e ia para o quarto dos brinquedos fingir que brincava sozinho» (*idem*, p. 51).

No final, a ideia que prevalece é a de que os adultos devem ser obedecidos, mesmo que as crianças não concordem com as suas ideias:

«Os meninos ricos não brincam com os meninos pobres» (*idem*, pp. 50-51).

Esta conclusão é formulada como uma máxima, portanto incontestável.

Também no texto 47 encontramos crianças que se sentem obrigadas a encobrir acontecimentos para que o adulto não se zangue. Neste texto, mostra-se que a criança sente que a sua palavra vale muito pouco aos olhos do adulto e que o melhor que tem a fazer é não o contrariar e, no final, as crianças veem-se obrigadas a disfarçar e a fingir. No texto 65 a criança-personagem sente necessidade de esconder os seus atos do adulto, com receio do castigo, apesar de considerar que os mesmos se justificam. No texto 75, a criança acusa o adulto de não a ajudar a desvendar os mistérios da vida, mas deixa patente que sabe ser o adulto aquele que lhe pode fornecer as respostas às suas dúvidas.

Como vimos, nestes textos, o autor coloca-se numa posição de crítica ao adulto, às suas ideias e/ou atitudes, através das posições assumidas pelas crianças dos textos. No entanto, a criança acaba por aceitar a dominação do adulto, que tem poder para sancioná-la (essencialmente, ralhando ou castigando). Mas, a criança, ainda que vencida, nem sempre se mostra convencida, como vemos, por exemplo, no texto 12. Este texto parece visar suscitar a discussão e a revolta perante a aparente aceitação desta máxima: o adulto é o detentor do poder. No entanto, esta discussão sai forjada ao depararmos com um adulto que vence sempre e uma criança que tem de se submeter à vontade dele. Do ponto de vista pragmático, este texto visa um objetivo ilocutório de convencer as crianças de que o adulto tem sempre razão. Estamos no domínio dos jogos e das posições de poder e esta parece ser uma forma de mostrar aos leitores quais são essas posições – uma forma de endoutrinação ou de aculturação e também de manutenção do poder veiculada pelos autores dos textos, dos manuais, dos professores e, genericamente, da sociedade que idealiza e sustenta a escola. O que acabámos de dizer torna-se ainda mais evidente no exemplo do texto 47, com o enunciador a assumir que a verdade nada pode contra o poder instituído, o que é, muitas vezes, altamente revoltante para qualquer sujeito que se veja obrigado a obedecer contrariando a sua vontade e as suas ideias. Neste sentido, este texto e os restantes são promotores de aceitação, acomodação e sujeição ao poder. Ao ser uma criança a voz da enunciação, promove-se ainda mais esta aceitação e esta acomodação por parte das crianças-leitoras. Para além de ser a sociedade em geral que aceita estes jogos de poder, são também as próprias crianças que os reconhecem e os aceitam, não por concordarem com eles, mas para evitarem sanções.

#### 5.1.4. Os temas mais abordados pela voz enunciativa

Um dos temas abordados nestes textos é a escola e a vida dentro do seu espaço. Nesses discursos, é a voz da criança que caracteriza a escola, mas também aqui a voz do adulto se encontra difusa, embora presente, no discurso que enaltece a escola e os seus benefícios:

«(...) regresso mais uma vez à escola, onde ainda tenho muito que aprender» (T42, manual *Amiguinhos*, p. 6);

«Já faz tempo que entrei / neste mundo maravilhoso. / Aprendi a conhecer, a amar e a viver, no que era misterioso» (T106, manual *Giroflé*, p. 159).

A leitura destes textos coloca a criança-leitora perante a visão idílica da escola que os seus pares compartilham consigo. Esta é, como temos vindo a ver, uma estratégia de persuasão e manipulação utilizada pelo autor que se oculta pela voz da criança-personagem – colocando as ideias dos adultos a serem veiculadas por vozes de crianças.

Um outro tema recorrente nos textos dos manuais é introduzido pela fórmula “quando for grande...” e é sobejamente reconhecido das crianças-leitoras. Estes textos têm uma dimensão prospetiva, colocando a criança perante uma visão do futuro que espera ter. Também essa dimensão sai reforçada por ser a voz de uma criança a que enuncia os desejos e os sonhos de todas as outras crianças:

«Eu hei-de ser cientista, / ninguém pode duvidar» (T65, manual *Amiguinhos*, p. 106);

«Quando eu for crescida / hei-de inventar / um perfume de encantar» (T107, manual *Giroflé*, p. 160).

Nestes textos a criança é frequentemente configurada no devir – quando for grande, há de fazer muitas coisas. Desta forma, ativa-se o pressuposto segundo o qual, por enquanto, nada ou muito pouco faz. Segundo esta perspetiva, que em larga medida se aproxima da defendida na Idade Média, a infância não existe como tal, parece ser só um tempo de espera, configurando a criança como ser incompleto, um ser a quem falta algo para estar completo (Vidigal, 2005).

Curiosamente, nos textos em que o enunciador é a voz de uma criança, pouco se fala de jogo/brincadeira. Há um texto em que este assunto é abordado, mas o assunto principal do texto é o magusto:

«Uma bola com piquinhos / tem lá dentro uma castanha. / Passa a mim que eu passo a outro, / vamos lá a ver quem ganha» (T81, manual *Giroflé*, p. 47).

Encontramos um outro texto que refere a brincadeira, mas trata-se de um texto instrucional, em que se se pretende lembrar as regras de segurança na praia:

«Eu quero jogar / Mas cuidado vou ter / Para não incomodar / Quem está a descansar» (T41, manual *Pasta Mágica*, p. 160).

Nos restantes textos em que a voz enunciadora é de uma criança, quando se fala de brincadeira, esta nunca é o assunto principal, como não o é, aliás, nos dois textos referidos. Este, que pode parecer um pormenor insignificante, não o é se pensarmos que quando as crianças falam umas com as outras falam muito em brincadeira e em jogo. Logo, seria de esperar que nos textos cuja enunciação se realiza através da voz infantil estas atividades fossem muito referidas, o que não acontece. Mais uma vez, a explicação para este facto está nos autores dos textos, os adultos. É que esta é apenas uma estratégia através da qual se pretende argumentar, de forma implícita, mas eficaz, em favor das ideias adultocêntricas e persuadir as crianças a aderirem às mesmas. As crianças facilmente lhes aderem, julgando estar a partilhar ideias com os seus pares, quando estão, afinal, a pensar e a fazer o que os adultos acham melhor para si. Esta estratégia aproxima-se muito dos mecanismos de manipulação de que já temos vindo a falar. A voz que se ouve nos textos não passa, afinal, da voz do adulto camuflada através da voz da criança-enunciadora.

### 5.1.5. Discursos que expressam os sentimentos das crianças-personagens

Atentaremos, agora, no que acontece em relação às emoções / aos sentimentos que as crianças destes textos deixam transparecer pelo que dizem ou pelas suas atitudes. Temos duas crianças **indignadas** com a falta de confiança demonstrada pela mãe:

«Então eu não havia de ser capaz de fazer uma coisa tão simples?!» (T7, manual *Pasta Mágica*, p. 26);

«Estás a ver como eu sou capaz?» (T24, manual *Pasta Mágica*, p. 102).

Temos uma criança **espantada** com a liberdade das outras crianças e **desejosa** de a conquistar também:

«Nunca tinha visto um pátio assim. Porque ali havia crianças de todas as cores, em plena camaradagem (...). Nos dias em que ficava sozinho em

casa, aventurava-me a atravessar a rua estreita, e fugia para o pátio pela porta das traseiras» (T12, manual *Pasta Mágica*, p. 50).

Temos crianças que se dizem **felizes**:

«E ali fiquei muito quieto a saborear o espanto e a alegria» (T14, manual *Pasta Mágica*, p. 58);

«Vamos com muita alegria, (...) / e com muita energia» (T73, manual *Giroflé*, p. 11);

«A alegria foi tanta que **transbordava** de mim como água derramando de um tanque cheio» (T92, manual *Giroflé*, p. 88);

«Melhor que o calor dos lençóis / é o quente corpo da mãe» (T105, manual *Giroflé*, p. 146).

Nos exemplos apresentados, as crianças não manifestam estar felizes, parecem antes refletir sobre isso, num exercício de autoanálise. Ora, este exercício torna-se um pouco inverosímil ao ser realizado por uma criança, uma vez que é pouco provável uma criança dizer que ficou a “saborear o espanto e a alegria”, numa clara introspeção que exige uma capacidade de autoanálise que nem muitos adultos têm. Deste ponto de vista, os exemplos apresentados sugerem, mais uma vez, o uso da voz infantil somente como estratégia para veicular a voz e as ideias dos adultos, levando as crianças-leitoras a aderirem a elas.

Há crianças que se sentem **confiantes** para sonhar e acreditar na realização dos sonhos (T15, T20, T65, T96, T106 e T107). Temos crianças com **sentido de responsabilidade** (T41, T47, T57, T71 e T108). Encontramos crianças **conformadas** com a vida (T42 e T59). Temos crianças **curiosas** (T75 e T83), uma criança **avaliadora** em relação aos outros (T70) e uma criança **bondosa** (T89).

Quando o enunciador é a voz de uma criança, esta é predominantemente confiante no futuro (seis ocorrências), responsável (cinco ocorrências) e feliz (cinco ocorrências), como acontece no seguinte exemplo:

«Eu cá quero ser tudo / futebolista e arquiteto» (T20, manual *Pasta Mágica*, p. 80).

Nestes textos, não há nenhuma criança manifestamente infeliz e o exemplo apresentado ilustra bem os restantes. Trata-se de um texto literário sobre os desejos das crianças quanto ao seu futuro. Configura-se a definição do indivíduo pela profissão que exerce, o que traduz uma forma de construir a sociedade e de nela cada um se inserir. No passado, já foi mais importante ser de certa família, por exemplo. Em certos



contextos, a cor da pele tem mais peso. Noutros, é a riqueza, independentemente de como se adquire. Neste caso, diz-se aos leitores que terão de ter uma profissão e que isso definirá o que “serão”, independentemente do seu papel como filhos, pais, irmãos, vizinhos, amigos, consumidores, políticos, etc. Daí a sociedade considerar tão banal a pergunta “que queres ser quando fores grande?” realizada pelos adultos às crianças. Esta é uma das formas de construir a realidade através do discurso.

A fórmula de abertura deste texto é uma variante daquela que mais frequentemente vemos ocorrer neste tipo de texto:

«Eu cá quero ser tudo» (T20, manual Pasta Mágica, p. 80).

É um texto, portanto, em que a voz enunciativa é a de uma criança que manifesta os seus desejos para o futuro, assumindo, por isso, apesar de ser formulado no Presente do Indicativo e manifestar o pensar e o sentir do enunciador no momento de enunciação, uma orientação prospetiva. Neste texto configura-se a idade adulta como sendo aquela em que todos os desejos e todos os sonhos se podem concretizar, pela atribuição de poder. Por implicação pragmática, e inversamente, a infância configura-se como a fase da vida dos indivíduos desprovida de poder, em que pouco se pode fazer, a não ser esperar que cresça para poder “ser tudo”. Cria-se da infância uma imagem de estagnação e de espera por algo que inevitavelmente acontecerá no futuro. No final da primeira estrofe parece surgir alguma dúvida quanto a esse futuro:

«é preciso é que dê certo» (*idem*).

Daqui implica-se que algo pode não dar certo, não correr como esperado. No entanto, como mais nada se acrescenta, o leitor facilmente prossegue a leitura sem se questionar demasiado sobre a eventualidade de algum desejo não poder ser realizado. Até porque, logo a seguir, o enunciador esquece este pormenor e afirma a sua pressa em crescer:

«No fundo o que eu quero / é ser grande e bem depressa / porque isto de crescer / não pode ser só conversa» (*idem*, 2.<sup>a</sup> estrofe).

A expressão “no fundo” introduz segmentos (nesta e na última estrofe) que ultrapassam (e, nesse sentido, anulam) os desejos verbalizados, introduzindo das duas vezes a síntese efetiva, que subjaz a qualquer outro plano ou desejo. Da primeira vez, fala-se em “ser grande” e da segunda em “ser adulto”. Assim, ser adulto é condição para que qualquer dos restantes desejos se concretize – o que vem confirmar o que acima dissemos sobre a configuração concetual de “criança” e de “adulto” quanto aos poderes

respetivos – enfatizando-se a questão do poder (ausente em criança e presente, mesmo definidor, em adulto).

A expressão “no fundo” resume e enfatiza o que se diz a seguir: a criança tem pressa de crescer e confia no que lhe dizem sobre a “adulterez” (Sarmiento, 1997). Há aqui também a convocação da voz dos adultos para o discurso, aquela que constantemente afirma que no futuro é que estão todas as possibilidades em aberto. Isso mesmo fica patente quando o enunciador afirma:

«Quero ser grande em altura / sem ter projecto nenhum / e quem sabe se hei-de ser / piloto de Fórmula Um?» (*idem*, 3.<sup>a</sup> estrofe).

Daqui parece depreender-se que não é necessário ter projetos para realizar no futuro, apenas basta crescer, como se “ser grande em altura” fosse um passaporte para o sucesso. Os projetos surgem como secundários face à condição fundamental: ter poder, traço inerente da condição de adulto. Assim sendo, a criança vive a infância livre e feliz, aparentemente sem se preocupar com nada, pois um futuro risonho está garantido. É essa confiança que se mostra logo a seguir:

«Quero ser de tudo um pouco / pois tenho imaginação / para acreditar que acordo / com o mundo na palma da mão» (*idem*, 5.<sup>a</sup> estrofe).

Aqui encontramos a infância configurada como período em que se dorme (e se sonha, aparentemente) e, involuntariamente, sem esforço, sem entraves, sem “projetos”, sem riscos, um dia acorda-se como adulto, para a vida “a sério” e com poder para fazer o que se quiser. Por um lado, configura-se a ingenuidade da criança e promove-se uma acerta irresponsabilidade. Por outro lado, realiza-se a projeção da vida infantil despreocupada e evoca-se o estatuto “feliz” da infância. O semantismo do verbo *acordar* traça um *frame* de mudança de estado não intencional – aspeto incoativo, início de novo segmento temporal, nova realidade, novo estatuto e, no limite, nova vida. Esta ideia de “nova vida” é potenciada pela expressão “com o mundo na palma da mão” que volta a remeter para a ideia de poder absoluto conferido ao adulto – ter o mundo na palma da mão é o mesmo que afirmar que o adulto tem poder para fazer o que quiser da sua vida, o que contrasta com o poder (ou ausência dele) atribuído à infância.

No final do texto, a criança reafirma o seu desejo de ser adulto e esse desejo sobrepõem-se a tudo o resto:

«No fundo, quando eu for grande / sem que isso seja um insulto / o que eu acho que vou ser / afinal é mesmo adulto» (*idem*).

Voltamos a ter a expressão “no fundo”, da qual já falámos e que sublinha o poder atribuído ao adulto. O segundo verso marca o ponto de vista do enunciador (criança) em relação ao adulto. Ou seja, apesar de toda a felicidade atribuída à infância, o melhor da vida é ser adulto. Os textos exultam a felicidade de se ser criança, mas mostram também que ser adulto é muito melhor, pela simples razão de que se tem mais poder. No final, não importa a profissão que a criança irá ter e muito menos traçar projetos para o futuro, porque o mais importante está assegurado – será um adulto com poder.

Em suma, a imagem que fica traçada da infância é a de um tempo de espera e das crianças como seres “portadores de imaturidade social” (Sarmiento, 2007). As crianças vivem a infância à espera de serem adultos, porque é nessa altura que tudo poderão realizar, ou seja, é nessa altura que terão voz capaz de ser ouvida na sociedade. Desta forma, a infância está caracterizada por uma certa negatividade (Sarmiento 2005), uma vez que fica um pouco excluída da participação ativa na sociedade. Apesar disto, as crianças dos textos vivem felizes e conformadas com a sua posição na sociedade. Raramente temos crianças a discordar de algo ou alguém e, mesmo quando discordam, acabam por fazer a vontade aos adultos, reconhecendo-lhes o poder de decidir sobre a sua vida.

## **5.2. A criança como personagem principal**

A quase totalidade dos textos do nosso *corpus* tem crianças representadas por personagens com diferentes graus de importância e de participação na ação. Na maioria dos textos encontramos crianças-personagens protagonistas<sup>45</sup> principais e que, portanto, assumem um papel preponderante na transmissão de ideias, valores e (pre)conceitos. Quando uma criança lê um texto, ela fixa-se nas personagens que nele encontra e partilha ou não as suas ideias. Isso acontece, aliás, também com os leitores adultos. As personagens que mais captam a atenção do leitor são as personagens que assumem um papel mais importante ou mais visível no texto, ou seja, as personagens principais. O mesmo acontece quando vemos um filme. Assim sendo, é natural que a criança-leitora seja mais facilmente influenciada pelas ideias transmitidas pelas personagens principais, particularmente quando essas personagens são crianças como ela própria. Voltamos a

---

<sup>45</sup> Neste ponto não são considerados os textos escritos na primeira pessoa, por já terem sido tratados no ponto anterior (ver 5.1.).

ter, então, ideias que se transmitem, de certa forma, entre pares. É a voz da criança que dá voz às ideias que os adultos (autores dos textos originais e/ou autores dos manuais escolares) entendem dever transmitir aos mais novos. E essa voz é escutada pelas crianças-leitoras que serão, sempre, influenciadas pelas ideias subjacentes aos discursos com que contactam.

A literatura infantil possui um forte poder aculturador e “normalizador”, potenciado em larga escala pelos manuais escolares, devido ao seu estatuto de livro didático e “oficial”. Os manuais escolares potenciam a apresentação de modelos e práticas que se naturalizam por surgirem nestes contextos institucionais e funcionam como fieis depositários da versão oficialmente autorizada do conhecimento que a sociedade considera válido e mais importante (Dionísio, 2000).

Dos 67 textos em que nos surgem crianças protagonizando o papel de personagem principal, 16 deles já foram analisados no ponto 5.1. (T7, 12, 14, 15, 24, 57, 59, 65, 71, 75, 83, 89, 92, 96, 105 e 108), pois a voz da enunciação coincide com a voz da personagem principal do texto. Dos restantes textos em que encontramos uma criança como personagem principal, alguns também apresentam discursos proferidos por uma voz infantil, mas que reproduzem as palavras e/ou as ideias dos adultos.

### **5.2.1. Discurso infantil que reproduz as ideias dos adultos**

São sete os textos em que encontramos uma criança como reprodutora de discursos muito semelhantes aos dos adultos. Como no ponto 5.1.1. do presente capítulo, este tipo de discurso é proferido de criança para criança e, por isso, é facilmente interiorizado pelo leitor.

O primeiro texto onde encontramos esta ocorrência é no texto 5, que é um texto instrucional. O texto apresenta uma banda desenhada, num cenário de sala de aula, em que cada aluno dá a sua opinião sobre «o que é ser bem-educado» (T5, manual *Pasta Mágica*, p. 18). O que observamos é que os discursos das crianças-personagens se limitam a reproduzir um discurso próprio do adulto, muito programático e normativo, com uma orientação diretiva indireta:

«É pedir por favor, quando queremos alguma coisa!», «Eu acho que é pedir desculpa quando nos portamos mal!», «É falar a todos com boas-maneyras!», «É ser bem-educado!», «Eu penso que é agradecer o que nos dão!», «Cá para mim, é não andar à luta!» (*idem*).

O mesmo acontece com o texto 10, também ele instrucional. Com este texto pretende-se ensinar a ser bem-educado com a família. Para isso, o enunciador dá uma série de instruções que são seguidas pelas personagens, limitando-se a reproduzi-las:

«Pai, muito obrigada!», «Obrigada, mãe!», «Olá, avó! Olá, Susana» (T10, manual *Pasta Mágica*, p. 36).

No texto 60, em que deparamos com um «rapaz» a explicar o que é a barra de Aveiro:

«Sim, com as marés e as tempestades vieram areais e cascalhos e a barra ficou fechada. Os barcos deixaram de poder entrar na ria e pouco a pouco até a água deixou de entrar e sair. A ria ficou transformada numa espécie de pântano.

Foi mau para todos, pois os pescadores ficaram sem porto, a água deixou de entrar e assim não era possível explorar as salinas» (T60, manual *Amiguinhos*, p. 90).

No texto 62 encontramos uma personagem que pede ajuda ao pai para fazer um trabalho para a escola; logo, deduz-se que a personagem é uma criança. Ao falar com o pai, a criança vai reproduzindo o discurso do professor sobre cidadania:

«Disse-nos que é cada vez mais importante sermos cidadãos além de sermos apenas indivíduos» (T62, manual *Amiguinhos*, p. 98).

A criança recupera (evoca) um discurso anterior de outro enunciador. Através do relato de discurso, com utilização do discurso indireto, a criança espelha no seu discurso o discurso dominante que a escola (na voz do professor) transmite e procura inculcar na mente das crianças. Neste caso, temos um triplo poder persuasivo: é o manual escolar que diz, que a criança diz, que o professor diz que é muito “importante sermos cidadãos”. E cada um destes enunciadores legitima o que é dito, ou seja, legitima o que pensam e dizem os adultos.

O texto 67 dá-nos a conhecer três crianças que discutem um trabalho de grupo para a escola. Tanto os nomes das plantas sugeridas como a preocupação com os gastos são mais próprios de adultos do que de crianças:

«- Verde... verde... Lembra-me salsa, hortelã, coentros...

- E por acaso lembra-te bem, Vivi. Talvez se arranjassemos sementes disso e metêssemos em vasos com terra...

- Copinhos de iogurte saía mais barato» (T67, manual *Amiguinhos*, p. 118).

O texto 100 apresenta-nos duas crianças que vão às compras juntas. No decorrer do diálogo, uma delas tem um discurso saudosista característico dos adultos:

«E, depois, lá na aldeia, há a loja do senhor Américo, onde também se vende um pouco de tudo. E ainda tínhamos a feira duas vezes por mês. Era tão bonito! (...) Tenho tantas saudades da minha terra...» (T100, manual *Giroflé*, p. 130).

É verdade que não podemos afirmar que qualquer dos discursos referidos acima seja exclusivo de adultos, mas em todos eles as marcas das ideias próprias dos mais velhos e por eles transmitidas às crianças estão muito visíveis. Esta é, como já se disse, uma estratégia de persuasão que leva as crianças-leitoras a aderirem às ideias transmitidas pelos textos e pelos seus autores.

Um exemplo bem característico do que aqui referimos é o texto 34, no qual encontramos um «rapaz» que explica à «Menina do Mar» os perigos do fogo, numa linguagem muito mais perto da do adulto do que da de criança:

«O fogo é assim. Enquanto é pequeno qualquer sopro o apaga. Mas depois de crescido pode devorar florestas e cidades (...). Enquanto o fogo é pequeno e tem juízo é o maior amigo do homem: aquece-o no Inverno, cozinha-lhe a comida, alumia-o durante a noite. Mas quando o fogo cresce de mais, zanga-se, enlouquece e fica ávido, mais cruel e mais perigoso do que todos os animais ferozes» (T34, manual *Pasta Mágica*, p. 140).

Tudo indica tratar-se de uma conversa entre duas crianças. No entanto, o discurso do rapaz poderia facilmente ser atribuído à voz de um adulto, se olharmos com atenção para o que é dito e a forma como é dito. Começamos logo pela primeira frase que marca bem a certeza com que será proferido o discurso – “o fogo é assim” e não de outra forma qualquer – e marca também a autoridade conferida ao enunciador. O fogo sofre uma animização através da seleção de verbos como *devorar*, *crescer*, *zangar* e *enlouquecer*. O fogo é objeto de metáforas e hipérboles, marcado por um traço semântico [+intencional] e por dicotomias extremadas, como nos mostra a última frase do excerto. O fogo é colocado no plano do humano, atribuindo-lhe capacidade de se zangar e mesmo de enlouquecer, mas também é comparado a um animal cruel e feroz, agindo com intencionalidade de atacar. Ao comparar o fogo ao “mais cruel e mais perigoso de todos os animais ferozes”, o enunciador enfatiza o discurso, conferindo-lhe um poder altamente persuasivo. Na criança-leitora este efeito é ainda mais eficaz, na medida em que o discurso é produzido pelos seus pares e não pelos adultos. No entanto, este é um discurso muito mais característico de adultos do que de crianças, pois estas dificilmente conseguiriam realizar um tão elaborado pensamento.

### 5.2.2. Discurso infantil que parece discordar das ideias dos adultos

Nos textos cuja personagem principal é uma criança, sem que essa personagem seja coincidente com a voz do narrador, não é frequente haver um discurso de discordância das crianças em relação às ideias e decisões dos adultos. Apenas encontramos essa ocorrência em dois textos.

No texto 3, dois alunos troçam da organização realizada pelos professores para a recepção dos novos alunos:

«-Quanto mais querem organizar, maior é a confusão! – troçou o Chico, passeando no pátio da escola com as mãos enfiadas nos bolsos.  
- Há três anos que assisto ao dia “da recepção aos novos alunos” – respondeu o Pedro, também trocista. – Coitados dos novos alunos!  
- Coitados mas é de nós, que temos de aturar isto! – disse o Chico, com ar superior» (T3, manual *Pasta Mágica*, p. 14).

No entanto, apesar desta explícita contestação, o discurso que imediatamente se segue desmente esta ideia e coloca os alunos contestatários em consonância com as ideias dos professores:

«Mas no fundo não era verdade o que dizia [o Chico]» (*idem*).

Quanto ao texto 67, de que falámos no ponto anterior, encontramos a voz de uma criança que não parece estar de acordo com a ideia da professora quanto ao trabalho de grupo pedido:

«Que ideia maluca da professora Paula!» (T67, manual *Amiguinhos*, p. 118).

No entanto, logo aparece uma outra voz de criança para contradizer esta opinião e colocar o grupo de crianças a discutir como se organizar para realizar o trabalho pedido:

«Até nem acho – contestou a Vera. Por acaso foi giro dividir a turma em grupos de três e ficar cada um com a sua cor» (*idem*).

Apesar de serem só dois os textos em que encontramos crianças com voz discordante do adulto, a verdade é que, à semelhança do que acontece nos textos em que a voz do narrador é uma voz infantil, esta discordância é fictícia, pois que, no decorrer do texto, as personagens se revelam, afinal, em sintonia com as ideias defendidas pelos adultos. No final, conclui-se que não se trata de textos em que o objetivo ilocutório passe pelo questionamento ou pela crítica (como fazia crer o início dos textos), mas pela

conformação e aceitação do que pensam, dizem e fazem os adultos. Trata-se, portanto, da confirmação das relações hierárquicas e do poder instituído pela sociedade.

### 5.2.3. Discursos que justificam os comportamentos infantis menos corretos

Também neste ponto encontramos poucos textos que não tenham já sido discutidos no ponto 5.1.3., em que se desculpabilize os comportamentos menos corretos das crianças. No entanto, também nestes textos, a palavra do adulto prevalece sobre a da criança, sendo a obediência a forma como termina a contenda.

No texto 95, encontramos uma criança irrequieta que envergonha a mãe com os “disparates” que faz e diz. Mãe e filho disputam a razão, mas é a mãe que vence e a criança vê-se obrigada a obedecer:

«Então, começou a disputa. A senhora obrigava o braço do filho, os dois teimavam. Venceu a mãe» (*idem*).

E quando, no final do texto, o leitor descobre que alguém tinha conseguido o que a criança não conseguira, esse alguém é, aparentemente, um adulto:

«Fiz-lhe sinal, ele encarou-me de soslaio. Então, em **seu** rosto se acendeu a mais grata bandeira de felicidade. Porque do côncavo de minhas mãos espreitou o focinho do mais clandestino de todos os passageiros» (*idem*).

Podemos inferir que a voz da enunciação é a voz de um adulto, porque a mesma afirma «Eu assistia à criança» (*idem*). Logo, uma criança não se referiria desta forma a outra criança. No final do texto, o leitor percebe que o adulto vence sempre: tem poder para ordenar e fazer cumprir as ordens e tem poder para fazer o que bem lhe apetece, até para fazer uma “travessura”, indo contra a vontade de outro adulto. Só a criança não tem poder nenhum.

No caso do texto 97, encontramos um rapaz caracterizado como «tonto» e sem jeito para nada:

«Por ser tonto, tonto e por para nada mostrar jeito ou arte, todos o **conheciam** por Pedro das Malasartes» (T97, manual *Giroflé*, p. 108).

Depois de muitas tentativas, a mãe desiste de emendar o filho e conclui que ele é uma desilusão:

«- O melhor é não contar com ele para os recados – concluiu desiludida» (*idem*).



Ou seja, se a criança não serve para fazer os recados que os adultos lhe encomendam, então é considerado um estorvo e um sem préstimo. Voltamos a ter a prevalência da ideia do adulto sobre a ideia da criança. Mas mais do que isso, a criança submete-se completamente às avaliações dos adultos e promete-lhe obediência:

«- Nunca mais me vou esquecer! – prometeu o filho, obediente» (*idem*).

Para além desta necessidade de obediência reconhecida pela criança, esta demonstra carecer da aprovação do adulto quando diz:

«- Fiz tudo direitinho, não tem que se preocupar, querida mãe. Aqui estão as agulhas num cesto cheio de palha para não se partirem» (*idem*).

Enquanto a criança é caracterizada como esforçada, mas desastrada e “sem préstimo”, a mãe é caracterizada como “desgraçada” em

«Perdeu a desgraçada a tarde inteira a remexer na palha, picando os dedos. Mesmo assim, só conseguiu encontrar uma» (*idem*);

deixando-se evidente o fardo que esta criança significa para o adulto. Daqui se subentende que a criança só tem valor para os adultos quando é capaz de executar determinadas tarefas que sirvam os seus propósitos.

No texto 104 encontramos uma criança que é premiada se cumprir as ordens de uma fada:

«Percebendo que era castigo merecido, pediu perdão à fada, procurou os meninos que tinha expulsado, partilhou com eles a sua comida e ofereceu-lhes brinquedos.

E a fada perdoou-lhe e voltou a fazer com que os ovos da galinha fossem ovos de ouro, para que a menina pudesse continuar a praticar o bem» (T104, manual *Giroflé*, p. 140).

Ou seja, considerando a fada como sendo a voz do adulto, a criança é premiada se faz a vontade do mesmo e é castigada quando assim não procede. É o adulto que detém sempre o poder de ordenar, de fazer cumprir, de punir e até de perdoar. Trata-se de configurar a figura do adulto como um ser onipotente perante a criança.

Quanto aos temas mais abordados por estas crianças, estes não diferem muito do que acontece quando o texto é escrito na primeira pessoa. Como nos parece que o tema “brincadeira” é o mais significativo para as crianças, aqui investigaremos as marcas da voz das crianças-personagens principais destes textos, tentando perceber o que dizem e pensam sobre o assunto.

#### 5.2.4. A voz das crianças quanto às brincadeiras que realizam

Entre os textos em que a personagem principal é uma criança, são vários os que, de alguma forma, falam de brincadeira e de jogo. No entanto, em muito poucos a voz da criança é inscrita no discurso que se faz sobre a própria brincadeira. No texto 27, uma criança vê-se privada de poder brincar na rua e resolve juntar os amigos para resolverem o problema:

«As crianças que jogavam à bola na rua viram-se obrigadas a permanecer em casa, fechadas entre quatro paredes. Uma dessas crianças, o João, resolveu pedir ajuda ao macaco Rafael e ao robot Latinhas para, em conjunto, resolverem o problema» (T27, manual *Pasta Mágica*, p. 110).

No entanto, não se fala muito sobre a brincadeira em si, mas antes sobre o que fez a criança para poder voltar a brincar. É que o assunto principal do texto é a poluição do meio ambiente, sendo objetivo do seu autor (e dos do manual) fazer passar uma mensagem ecológica às crianças-leitoras.

No texto 31, encontramos o «Zé Migalha», uma criança que tenta incluir-se num grupo de outros rapazes que jogam futebol na praia. Esta é uma criança que tem dificuldade em integrar-se e ser aceite pelo grupo, acabando a chorar, enquanto é gozado pelos outros. No final do texto, quem se mostra simpático com o Zé Migalha é um outro rapaz possuidor de uma deficiência física e a ideia que prevalece da leitura do texto é a ideia da diferença e de que há sempre alguém que sofre mais do que nós. A brincadeira é, afinal, apenas um cenário para falar das diferenças e o texto apresenta-se com um macro-objetivo ilocutório de moralizar o leitor. Trata-se, portanto, de mais um texto tipicamente “didático” no sentido diretivo. Este texto, ao contrário dos restantes, apresenta relações pouco harmoniosas entre as crianças. No entanto, não é esse o aspeto que se foca, mas antes a menção dessas relações serve de mote para, a seguir, se moralizar, inculcando no leitor valores morais de solidariedade.

Um dado curioso é que este texto é o único onde as relações entre criança não são nitidamente harmoniosas. Em mais nenhum texto as crianças se zangam ou ridicularizam um companheiro. Este aspeto torna-se interessante, na medida em que normaliza o comportamento infantil – as crianças devem dar-se bem umas com as outras (o que sabemos não ser sempre assim). Estamos perante mais uma forma implícita de tentativa de moldar as consciências e atitudes das crianças-leitoras.

No texto 64 encontramos o «Miguel», uma criança que costuma descer «à rua para tomar parte nas brincadeiras dos meninos» (T64, manual *Amiguinhos*, p. 102). No entanto, nunca se especificam as brincadeiras, nem a voz da criança é “ouvida” neste texto, a não ser no final do mesmo quando ele recebe de presente uma caixa de tintas e pensa:

«”Quero pintar”, pensou, “quero pintar já!”» (*idem*).

De certa forma, este pensamento indica a voz da criança, mas esta fica por aqui, porque o texto termina sem que o leitor tenha possibilidade de saber se o Miguel fez ou não alguma coisa para realizar o seu desejo. De qualquer modo, este desejo não parece autónomo ou espontâneo, mas antes motivado pela oferta das tintas. Ou seja, encontramos, de novo, a ação dos adultos a condicionar os desejos e as práticas das crianças.

É também isso que acontece no texto 95, onde deparamos com um «menino» na sala de espera de um aeroporto, que dá asas à sua imaginação, descobrindo muitos motivos para brincar, enquanto a mãe o contraria e tenta fazer com que ele se comporte como os adultos:

«Ele então fingiu ser um avião, braços estendidos em asas. Descolava do chão, o mundo sendo seu enorme brinquedo. E viajava por **seus** [sic] infinitos, roçando as malas e as pernas dos passageiros entediados. Até que a mãe debitou as **suas** ordens. Ele que recolhesse a fantasia, aquele lugar era pertença exclusiva dos adultos» (T95, manual *Giroflé*, p. 98).

A criança-personagem dá voz à imaginação infantil, o adulto-personagem dá voz à autoridade. A modalização que se realiza em “a mãe debitou as suas ordens” faz o enunciador assumir a sua posição não neutral – o aeroporto é um espaço de adultos e nos espaços de adultos não há lugar à fantasia. A utilização do verbo *debitar* modaliza o discurso forçando a que se entenda que a criança-personagem se vê obrigada a acatar as ordens dos adultos. A mensagem inscrita no enunciado «globalmente conectada à subjectividade do locutor» traduz «o seu juízo, a sua avaliação, a sua vontade» (J. Fonseca, 1993b: 120).

Em grande parte dos textos, apesar de existir uma criança como personagem principal, o assunto “brincadeira” apenas é introduzido sem que lhe seja dada grande relevância, limitando-se a uma breve referência (T1, T6, T8, T19, T58, T74, T77, T84, T90, T94 e T110). É também isto que se verifica no texto 104, onde encontramos uma criança que recebe uma recompensa pelas suas boas ações, não lhe faltando nada.

Aparentemente, esta criança tem consciência da sua sorte e expressa essa percepção através do seu pensamento:

«Todas as manhãs sem que nenhuma falhasse, a menina recolhia o ovo de ouro e vendia-o e, com o dinheiro, comprava tudo de que precisava. Desta maneira jamais teve fome, roupas esfarrapadas ou falta de brinquedos. Todos os dias brincava alegre no seu jardim e pensava como era boa a sua vida» (T104, manual *Giroflé*, p. 140).

A criança deste texto demonstra ter uma capacidade de afastamento e autorreflexão sobre a sua vida muito mais próxima do que seria de esperar de um adulto. Aliás, todo o comportamento da “menina” denota uma aproximação ao comportamento adulto: recolhe os ovos, vai vendê-los e com o dinheiro ganho compra tudo o que precisa. Ou seja, é uma criança completamente autónoma, em tudo semelhante a um adulto. No entanto, das brincadeiras que realiza esta criança, o leitor nunca fica a saber nada, até porque o objetivo deste texto volta a ser o de moralizar através da modalização do discurso, mostrando que as boas ações são sempre recompensadas. Ao atribuir à personagem um comportamento semelhante ao do adulto, o enunciador faz-creer que é este o comportamento que as crianças devem adotar (ou imitar). O macroato ilocutório que realiza este texto é precisamente o de moldar os comportamentos dos leitores eleitos.

Pelos exemplos aqui expostos, podemos verificar que, na maioria dos textos em que a personagem principal é uma criança, as brincadeiras e os jogos são pouco focados e, quando o são, a voz da criança é pouco “ouvida” no que concerne a este assunto. Ou a brincadeira é utilizada como meio para se falar de outro assunto ou apenas é referida de forma breve e passageira.

Apenas no texto 32, o diálogo que ocorre entre as crianças desenrola-se efetivamente em volta da brincadeira, quando um grupo de rapazes discute o que fazer nos últimos dias de férias de verão que passam na praia:

«E foi dessa vez que um deles se lembrou:

- A gente havia de atirar uma garrafa à água com um papel dentro a dizer que nós somos os Bons Piratas.

- Para quê?

- Para o mar a levar, e ela chegar um dia a qualquer terra. Depois quem a apanhar escreve-nos de lá.

- Isso é que era giro!» (T32, manual *Pasta Mágica*, p. 130).

Neste caso, as crianças são as protagonistas de uma narrativa e partilham opiniões e tomam decisões sobre como passar os seus tempos livres, sem intervenção de

qualquer adulto. Mas este é a exceção e não a regra quando se trata de dar voz às crianças dos textos.

### 5.2.5. Discursos que expressam os sentimentos das crianças-personagens

Se olharmos estes textos tendo em conta as emoções e os sentimentos demonstrados pelas personagens principais, enquanto crianças, encontramos algumas delas revelando **sentido de responsabilidade**. Duas dessas crianças assumem muito cedo responsabilidades que lhe são atribuídas pela sua condição social, uma vez que são filhos de reis (T4 e T9). Um pinto (considerado por nós como referente de criança) salva a sua dona de morrer queimada (T22). Encontramos crianças que se mobilizam no sentido de resolver algum problema surgido (T27, T45 e T85). Temos crianças que assumem a responsabilidade de ensinarem algo aos seus pares (T34 e T60). Há crianças que se preocupam em realizar os trabalhos pedidos na escola pelo professor (T62 e T67). Temos uma criança que assume os seus erros e os corrige e há crianças que ajudam os adultos em variadas tarefas (T26, T88 e T100).

Mas também encontramos crianças que demonstram sentido de responsabilidade ao tentarem não “atrapalhar” as atividades dos adultos, como acontece no texto 69:

«O Pedro, debruçado na popa da traineira, esforçava-se por acompanhar os movimentos de três homens. Estavam encarregados de estender a rede de pesca» (T69, manual *Amiguinhos*, p. 134).

Trata-se de duas crianças – “Pedro” e “Chico” – que acompanham a faina de um barco de pescadores. No entanto, estes dois rapazes não são apenas caracterizados como crianças responsáveis, como o início da leitura parece fazer pensar, mas também como persistentes:

«desde que se instalaram para passar uma semana de férias no Algarve e a tia Francisca os apresentou a um vizinho que era pescador, nunca mais parou de pedir:

- “Leve-nos à pesca! Queremos ir ao mar!”

Enfim, depois de muita insistência acabou por convencer o mestre da traineira a aceitá-los como convidados» (*idem*).

São, portanto, duas crianças que, como qualquer criança, persistem em pedir até vencer o adulto pelo cansaço e conseguirem o que querem. É isso mesmo que marca a expressão “enfim”, modalizando o discurso e levando o leitor a perceber que não havia mais nada a fazer a não ser ceder ao pedido das crianças. Por fim, volta a recuperar-se a

face da responsabilidade destas crianças para mostrar ao leitor que, apesar de muito insistentes, tentavam não atrapalhar o trabalho do adulto:

«O movimento a bordo era muito intenso, cada homem entregue às suas tarefas. Não percebendo exactamente o que eles faziam, procuravam sobretudo não incomodar» (*idem*).

Estas crianças não ajudam propriamente os adultos nas suas tarefas, no sentido de participar dos seus trabalhos. São até, como vimos, bastante persistentes e vencem os adultos pelo cansaço para conseguirem o que pretendem, traçando-se delas também uma imagem pouco favorável aos olhos dos adultos. No fim do texto, volta a recuperar-se a sua face de crianças responsáveis ao mostrar-se que percebem que podem “atrapalhar” os adultos se quiserem ajudar. No entanto, este tornar claro o quanto as crianças eram responsáveis tem um outro poder implícito, o de mostrar que as crianças atrapalham realmente quando decidem ajudar os adultos nas suas tarefas. Repare-se que o enunciador faz sobressair a intensidade do trabalho que se realizava no barco através do superlativo “muito inteligente”, que possui um valor intensificador do que é dito antes e depois. Ou seja, cada adulto estava entregue às suas tarefas e não se admitiria que pudessem ser interrompidas por crianças. Quanto a estas, limitavam-se a observar passivamente os adultos. Ninguém fala com as crianças, nem elas conversam entre si. A impressão que dá ao leitor é de que a estas crianças foi concedida a ida na traineira (apenas por terem insistido tanto) desde que prometessem não estorvar. E elas, conscientes disso, limitavam-se a tentar passar despercebidas e a não incomodar quem trabalhava realmente (evitando castigo?). No final, estamos perante mais um quadro concetual de crianças incapazes de fazer algo, que vivem um período de espera entre o ser criança-incompetente e adulto-competente.

Para além do sentido da responsabilidade, também encontramos crianças, enquanto personagens principais, que demonstram **sentimentos de confiança** em si próprias e/ou nos outros, nas mais diversas situações. Em alguns casos, a autoconfiança da criança-personagem reflete-se nas suas atitudes perante os outros (T3, T34, T51, T60 e T67), como acontece no seguinte exemplo:

«O rapaz que era dali, prontificou-se logo a explicar todo contente. A barra é o estreito pelo qual o mar entra e sai da ria. É uma abertura. E não foi sempre aqui» (T60, manual *Amiguinhos*, p. 90).

Outras vezes, a autoconfiança destas crianças apenas é visível nas atitudes que têm quando estão sozinhas:

«Aí, nesse pequeno lago que o ribeiro formava, o rapaz aprendera a nadar ainda muito pequeno e passava lá todos os dias de Verão a tomar banho» (T19, manual *Pasta Mágica*, p. 78).

Temos, ainda, crianças que demonstram confiança nos outros (T32, T40 e T52), como acontece no seguinte exemplo:

«- Ali no mar – disse a gaivota – está um golfinho à tua espera para te ensinar o caminho.

(...)

E correu para as ondas e nadou até ao golfinho.

- Agarra-te à minha cauda – disse o golfinho.

E foram os dois pelo mar fora» (T40, manual *Pasta Mágica*, p. 158).

Como vimos, as crianças demonstram mais sentimentos de autoconfiança do que sentimentos de confiança nos outros. Esta autoconfiança é mais visível nas atitudes que as crianças dos textos têm perante os outros, normalmente colocando-se num patamar superiores àqueles com quem interagem. Vimos isso quando falámos das conversas ocorridas entre crianças de diferentes idades (ver Parte III, capítulo 4), onde verificámos que as mais velhas tendem a dominar a conversa e o assunto da mesma, demonstrando uma certa “superioridade” em relação aos restantes intervenientes. É o que acontece no texto 3, onde um grupo de crianças conversa no pátio da escola no primeiro dia de aulas. Neste texto, os alunos mais velhos tentam demonstrar a sua superioridade em relação aos mais novos e até em relação aos adultos:

«- Quanto mais querem organizar, maior é a confusão! – troçou o Chico, passeando no pátio da escola com as mãos enfiadas nos bolsos.

- Há três anos que assisto ao dia “da recepção aos novos alunos” – respondeu o Pedro, também trocista. – Coitados dos novos alunos!» (T3, manual *Pasta Mágica*, p. 14).

As crianças tentam provar a sua autoconfiança demonstrando sentirem-se superiores aos mais novos. Isso é visível no primeiro enunciado do Pedro, ao sublinhar que já anda há três anos na escola, logo, é um dos alunos mais velhos; mas também no seu segundo enunciado – “Coitados dos novos alunos!” – quando deixa antever sentimentos de pena em relação à situação de “novos alunos” das crianças mais novas. Quanto ao Chico, este faz espelhar a sua autoconfiança na crítica que faz aos adultos que organizaram o primeiro dia de aulas e a recepção aos novos alunos. Por fim, a autoconfiança das personagens reflete-se também nos sinais corporais que o enunciador faz ressaltar: “passeando no pátio da escola com as mãos enfiadas nos bolsos”. Esta é uma atitude de quem está perfeitamente à vontade e anda descontraído. Para além disso,

faz-se notar que os dois rapazes se mostram trocistas, dando-se a perceber que se sentem superiores aos outros. Ao longo do texto, esta autoconfiança dos alunos mais velhos continua a fazer-se notar nas inter-relações que estabelecem:

«O Chico e o Pedro falavam e riam altíssimo, no meio do pátio, deliciados por se sentirem tão à-vontade [sic]. Na manga das camisolas uma braçadeira anunciava: “Em serviço”. A ideia era ajudar assim os mais novos, se precisassem de qualquer informação, e ainda criar um bom entendimento entre todos, desde o primeiro dia. A ideia era boa, mas...» (*idem*).

Neste excerto o que modaliza o discurso fazendo notar ao leitor a autoconfiança sentida pelas crianças são escolhas lexicais como “falavam e ria altíssimo” e “deliciados por se sentirem tão à-vontade [sic]”. O superlativo absoluto do primeiro adjetivo realça a euforia das crianças e o segundo apela aos sentidos do leitor. Também a escolha da expressão “tão à-vontade [sic]” marca o ponto de vista do enunciador face ao que pensa das relações entre os intervenientes deste texto. No entanto, não fica só marcada a autoconfiança das crianças, mas também a sua falta de competência para corresponderem ao que (os adultos) esperavam de si. É que no texto se diz que eles estavam “em serviço” e que a ideia de lhes atribuir esse serviço “era boa, mas...”. Aqui, o enunciador coloca, mais uma vez, marcas linguísticas que sublinham o seu ponto de vista em relação ao que se diz. Ou seja, a estas crianças fora atribuída uma função, a de ajudar os mais novos; no entanto, elas não demonstram capacidade para desempenhar essa mesma função. Conclui-se, portanto, que os adultos têm boas ideias, mas as crianças nem sempre as conseguem colocar em prática. Desta forma, o enunciador coloca o foco na incompetência das crianças, como temos vindo a ver que acontece com frequência.

Por oposição à autoconfiança demonstrada pelas crianças mais velhas, temos a falta da mesma por parte das crianças mais novas:

«Por outro lado, os mais novos pareciam intimidados e era-lhes mais fácil abordarem os professores e os empregados...» (*idem*).

Através de “intimidados” marca-se a falta de autoconfiança dos mais novos, mas o enunciador também sublinha a superioridade e a autoridade dos adultos escolhendo a expressão “mais fácil” para fazer sobressair que quem realmente desempenha o papel de anfitriões são os adultos e não as crianças mais velhas, como no início o leitor poderia entender. Para além disso, fica patente também que os mais novos depositam mais confiança nos adultos do que nos seus pares, facto que reforça a autoridade conferida



pela enunciação aos adultos. Desta forma, voltamos a ver marcado um certo domínio dos adultos em relação às crianças, como vem sendo recorrente.

Mas nem todas as crianças demonstram confiança em si ou nos outros. Muitas das crianças-personagens demonstram, antes, **sentimentos de conformismo** em relação às mais variadas situações.

No texto 6 encontramos uma criança sem amigos, acostumada a brincar sozinha:  
«Em geral Isabel brincava sozinha. Mas às vezes passeava com o velho jardineiro chamado Tomé que era seu grande amigo» (T6, manual *Pasta Mágica*, p. 22).

No entanto, repare-se que o facto de brincar sozinha é atenuado por um outro facto: o de ter um “grande amigo” adulto com quem passa algum tempo. A conjunção coordenativa “mas” assume a função de retificar o que foi dito antes. Ou seja, a criança não tem amigos da sua idade com quem brincar, mas não se importa com isso, pois tem um adulto que lhe dá atenção. O texto implica, portanto, que o facto de uma criança não ter outras crianças com quem brincar não causa problema, se houver um adulto para lhe fazer companhia. Ou seja, a presença do adulto é a mais importante e pode substituir a presença de outra criança.

O texto 26 descreve um local no meio de uma serra, distante de tudo e de todos. Nesse local, aparentemente, deserto e abandonado, vive um pequeno pastor:

«Porque havia ali um pastor. Um pastor ainda mocinho» (T26, manual *Pasta Mágica*, p. 108).

A conjunção “porque” introduz a oração e desempenha uma função metalinguística. Veja-se que já na frase anterior se fala do pastor mas, curiosamente, logo na primeira vez que lhe é feita referência, é usado o determinante definido (na contração “do”):

«E tão longe de todo o mal têm vivido aqueles bichos, que os chocalinhos das cabras e os brados do pastor não os afugentam» (*idem*).

Isso torna-se possível porque o *frame* já fora desenhado antes: há cabras com chocalhos (logo, não são selvagens) e, portanto, o cenário só estará concluído se o pastor ocupar o seu lugar estereotipado.

Todo o *frame* é de extrema e idílica harmonia, mesmo entre coelhos e doninhas ou raposas – todos vivem felizes – o que só é possível se as raposas forem vegetarianas ou os coelhos se deixarem comer felizes. Tal como feliz vive o pastor, provavelmente

analfabeto, sem direito a brincar, sem pais, sem amigos, numa “aura mediocritas”, aqui desenhada como paraíso na terra. O objetivo ilocutório deste texto parece ser o de ensinar às crianças-leitoras que só se pode ser feliz se se viver em comunhão com a natureza. Não há aqui qualquer tipo de questionamento por parte da personagem ou do enunciador que leve o leitor a questionar-se também sobre como será viver neste isolamento total do mundo. Aliás, toda a descrição que se faz daquele local tem o objetivo de tornar inquestionável a felicidade que lá se vive. Trata-se, afinal, de

«um reino secreto que ainda não foi conquistado, e onde todos são livres e felizes» (*idem*).

Quem não gostaria de viver num local onde todos podem ser livres e felizes? Neste cenário idílico não é de estranhar que viva uma criança sozinha com a sua avó e todos os dias ela vá com o seu rebanho para o vale, em vez de ir para a escola, sem se questionar sobre a sua sorte. Pelo contrário, a personagem não parece incomodada com a solidão, chegando-lhe a companhia dos animais da serra:

«E ao sentirem os chocalhos do rebanho, melros e gatos bravos, mochos e doninhas, rãs e cotovias saudavam-no como podiam e sabiam» (*idem*).

De forma semelhante ao que acontece no texto 6, a falta de crianças com quem brincar é compensada com a presença, neste caso, dos animais e a criança parece não se incomodar com a situação em que vive. É uma criança que vivendo isolada do resto do mundo não tem como comparar a sua vida à de outros e, por isso, vive feliz e conformada.

No texto 31 encontramos uma criança que sofre humilhação por parte dos seus pares, durante um jogo de futebol, por ser menos desembaraçada que os restantes rapazes. No entanto, o texto mostra que a personagem se sente conformada com a sua situação quando é abordada por uma outra criança com deficiência motora. Ou seja, o facto de ter sido excluído e magoado pelo colega torna-se irrelevante, face à deficiência do companheiro:

«Dói, mas já passa – disse o Zé Migalha, um pouco envergonhado, porque lhe parecia agora insignificante a sua dor, comparada com a perna do outro miúdo, talvez da sua idade» (*idem*).

Assim, o texto implica que a criança deve dar menos importância ao que lhe acontece a si e atentar mais aos problemas dos outros. É, de certa forma, um sentimento de conformismo, mas também de solidariedade. Este texto tem como objetivo ilocutório o de mostrar as diferenças que existem entre as pessoas, levando o leitor a reconhecê-las

e a respeitá-las. Pretende-se também levar a criança-leitora a questionar-se quanto ao comportamento das crianças mais velhas que, para além de tratarem mal a criança mais nova, a obrigam a isolar-se:

«Riam-se dele, só porque eram maiores. Pouco maiores, afinal, mas mais desembaraçados.

Foi sentar-se mais longe, a esfregar a cabeça dorida, e a lambe as lágrimas salgadas que lhe escorriam até à boca» (*idem*).

Através de “só porque” o enunciador modaliza o discurso, mostrando que não há razão para o comportamento das crianças mais velhas, deixando implícito que não nos devemos sentir superiores aos outros, nem excluí-los, por muito diferentes que nos pareçam.

O texto 45 é um texto expositivo que dá a conhecer os diversos contextos em que as crianças de vários países vão à escola. São apresentados os contextos negativos de quatro países, salientando-se as dificuldades que as crianças enfrentam para poderem frequentar a escola:

«**Na China**, em certas regiões vai-se à escola todos os dias, incluindo aos domingos, desde as 7h00 da manhã. Muitos alunos, se moram longe, ficam na escola e arranjam a sua própria comida – uma tigela de arroz por dia» (T45, manual *Amiguinhos*, p. 12).

Contrapondo estes contextos negativos, apenas temos um país, Portugal:

«**Em Portugal**, como em muitos outros países do mundo, todas as crianças têm direito à educação e esta é obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade. Já há poucos meninos a sentir sérias dificuldades em ir à escola» (*idem*).

Ou seja, especificam-se quatro contextos extremamente negativos, mas só se dá o exemplo de um contexto positivo, aquele em que vive a criança-leitora do texto. É verdade que se faz referência a que o contexto português é semelhante a “muitos outros países do mundo”, mas não se especifica nenhum desses outros países. Assim como não se apresentam exemplos de países onde as crianças beneficiem de melhores condições educativas do que em Portugal, ficando implícito não haver nenhum. O próprio título anuncia a falta de condições para que as crianças frequentem a escola,

«Cerca de 120 milhões de crianças não podem ir à escola!» (*idem*),

para que a criança-leitora se regozije por não pertencer a esse número assustador, bem como se sinta favorecida por ter acesso a uma educação de qualidade. Assim, sendo, a criança-leitora infere que vive num “paraíso” e deve conformar-se com a sua situação, porque há crianças a viver em condições muito mais adversas. Se, por

um lado, este texto promove sentimentos de solidariedade, por outro, promove, como nos textos anteriores, sentimentos de conformismo e até inércia. Este texto lembra os textos dos manuais que vigoraram durante o Estado Novo, em que se exultava Portugal, camuflando todos os aspetos negativos do país ao mesmo tempo que se sublinhavam os aspetos positivos. Algo de semelhante acontece com os restantes textos, onde se coloram de tal forma os cenários que tornam idílicos até os ambientes mais adversos como o do texto 26, onde se tenta fazer crer que viver isolado de tudo e todos é que é maravilhoso – equivalente à exultação rural que se fazia nos manuais do Estado Novo.

No texto 84 encontramos mais uma criança solitária, sem ninguém com quem brincar. Aparentemente, a criança acomodou-se à sua vida solitária e fez amizade com um animal:

«A garota engraçara com o burro e **segredava-lhe** histórias ao ouvido, cantava-lhe baixinho, enquanto ele dava estalidos com a língua e **ensaiava passos** de bailarino **travesso**. Tornaram-se amigos» (*idem*).

Assim como no texto 26, esta criança compensa a falta de outras crianças com quem brincar através da amizade que procura junto dos animais. Ao mesmo tempo que se depreende um certo objetivo de moralizar a criança para a importância e os direitos dos animais, também se sugere que as crianças solitárias se devem conformar com a sua situação, substituindo as amizades com crianças por amizades com animais.

Por fim, o texto 109 fala-nos de um menino muito pobre e muito bom:

«**E eu sabia que o Joaquim, muitas vezes, não tinha o pão suficiente.** Que vivia com os seus pais, por empréstimo, numa pobre casa à beira da estrada: casa onde vendiam vinho e onde os seus ouvidos nem sempre ouviam as palavras mais delicadas. E, contudo, o Joaquim era extraordinariamente bom e delicado» (T109, manual *Giroflé*, p. 164).

Veja-se a primeira frase que marca bem a situação de pobreza em que vive o Joaquim, sublinhada pela cor azul no manual (aqui, a negrito), para a fazer realçar em relação ao resto do texto. Esta é a única frase de cor que encontramos neste texto, com a clara intenção de acentuar a imagem de pobreza em que vive a personagem – não é uma pobreza qualquer, mas uma das mais extremas, a de não ter pão para comer e passar fome. No entanto, de forma muito menos explícita, mas não menos eficaz, também se sublinha o espanto que o leitor deve sentir ao verificar que esta pobre criança é capaz de possuir qualidades como bondade e delicadeza. A conjunção coordenativa “contudo” acentua implicitamente as qualidades que esta criança possui e o enunciador já antes

preparara o leitor mostrando que esta é uma criança feliz e que brinca como qualquer outra:

«Era tão importante para mim como o nascer do sol, com uma cana de moinhos na mão. Moinhos de papel de lustro que deslizavam ao vento daquela praia batida (...). E sorrindo, sempre sorrindo» (*idem*).

Ao caracterizar-se a criança desta forma, torna-se ainda mais estranho que se trate de alguém que passe fome, como a seguir se afirma. Prepara-se, portanto, o terreno que há de ser fértil para produzir estranheza no leitor e fazê-lo simpatizar com esta criança capaz de sorrir e ser bondoso ao mesmo tempo que passa fome.

O uso do advérbio de intensidade “extraordinariamente” vem reforçar o valor dos adjetivos “bom” e “delicado”. Esta criança é apresentada como alguém conformado com a sua situação social e nunca se “ouve” a sua voz, manifestando a sua opinião sobre tal situação, como, aliás, acontece também com as crianças que dão corpo às personagens principais dos sete textos anteriores. São crianças que vivem situações mais ou menos difíceis, mas crianças sem voz, apesar de lhes ser atribuído o papel principal nos textos onde habitam. São crianças a quem pode acontecer tudo, mas que permanecem sorridentes e felizes.

A única exceção que encontramos ao que ficou dito é o caso do texto 18, onde encontramos um cenário de inverno, com neve e muito frio. É véspera de Natal e todos se encontram nas suas casas:

«Apenas uma jovem menina vagueava pelas ruas desertas» (T18, manual *Pasta Mágica*, p. 72).

A palavra “apenas” possui um sentido denotativo de exclusão, mostrando que esta criança se encontra à margem da sociedade. A menina andava a vender fósforos, mas ninguém lhe comprara nada. Como sente que não pode voltar para casa sem dinheiro (o pai zangar-se-ia), decide acolher-se num canto da rua e ali permanecer. No entanto, a criança não toma aquela atitude por vontade própria, é antes obrigada a fazê-lo por força das circunstâncias em que vive. Todo o texto é criado sobre um cenário extremo que é construído em crescendo até ao final do excerto. Cria-se um *frame* que incorpora várias figuras e um pano de fundo estereotipados. Trata-se de uma terrível ausência de saída, de esperança:

«em casa também estava frio, uma vez que o vento assobiava pelas fendas do telhado» (*idem*).

Está patente a exclusão social da criança em contraste com o interior das casas:

«As pessoas abrigavam-se nas suas casas aquecidas e através das janelas viam-se as luzes das árvores de Natal acesas. O aroma a ganso recheado escapava para a rua. A neve caía» (*idem*).

Frisa-se a incapacidade da criança para mudar o seu *status*: a criança é a única que anda na rua, enquanto todos permanecem em casa, e observa através das janelas a sorte dos outros, enquanto suporta o frio da neve que cai. Essa mesma incapacidade para alterar a situação fica bem marcada no último parágrafo do texto. Um indicador é a dormência das mãos: aparentemente, foi o que primeiro deixou de funcionar (o que simboliza a incapacidade para agir). Para além disso, continuava a nevar e

«o frio aumentava cada vez mais...» (*idem*).

Este é um tipo de conformismo diferente do restante demonstrado pelas crianças-personagens dos textos. Aqui a criança parece não poder fazer nada perante a exclusão social que vive. No entanto, também é verdade que a mesma não faz nada para mudar a sua condição, ao contrário do que acontece no texto 22 que nos dá a conhecer um pinto (lembramos que considerámos “pinto” uma expressão referente a criança) solitário e abandonado. Aparentemente, este pinto deveria ser revoltado com a sua situação. No entanto, nada disso acontece e conforma-se com a sua posição:

«Por todos abandonado, o pinto mudo e careca governou-se sozinho. Começou por se sustentar com as migalhas que ia catando no chão da cozinha. Apesar desse viver sobressaltado, o pinto foi crescendo» (T22, manual *Pasta Mágica*, p. 92).

A locução preposicional “apesar de” indica uma oposição à ideia inicial de que o pinto viria a ser um “desgraçado”, mostrando a sua capacidade em se adaptar à situação e conseguir sobreviver. Este texto contrasta com o texto 18, uma vez que foi por ação do protagonista que a situação se resolveu. Apesar das contrariedades e de também ser excluído pela sociedade, o pinto conseguiu sobreviver e até praticar uma ação de solidariedade, evitando que a dona morresse queimada. E é por ter realizado esta ação que consegue a amizade da dona, que lhe garante uma certa ascensão social:

«E esse dia foi o começo de uma profunda amizade...» (*idem*, p. 93).

Neste caso, apesar de certa resignação à sua condição inicial de excluído social, é a própria personagem que toma a iniciativa de fazer alguma coisa que o levará a alterar a sua situação social. Mas esta é uma exceção em relação às restantes atitudes demonstradas pelas outras protagonistas dos textos, continuando a prevalecer o conformismo e a resignação em relação ao *status quo* das personagens.

Menos representados, aparecem **sentimentos de bondade**, experienciados pelas crianças que se apresentam como personagens principais dos textos, como é o caso da personagem do texto 109, que referimos acima. É também o caso da personagem principal que encontramos no texto 48, uma criança que vence uma corrida, mas que tenta «adoçar a sensação de derrota» (T48, manual *Amiguinhos*, p. 26) do seu adversário:

«Estou convencido de que ganhei porque as minhas pernas são um pouco mais compridas do que as tuas. Foi por isso, com certeza. E, além disso, sou mais velho do que tu três dias, o que é também uma vantagem» (*idem*).

Neste caso, a bondade é reforçada desde logo pelo nome que identifica cada personagem: a personagem principal (possuidora de bondade) é “o Manuel”, enquanto a personagem secundária (usufruidora de bondade) é o “outro concorrente” ou simplesmente “o outro”, uma forma mais indefinida para identificar a personagem, conferindo-lhe menos importância. O enunciador coloca uma etiqueta com nome próprio à personagem principal, não permitindo que o leitor a entenda como uma criança qualquer, mas como “o Manuel”, aquele e não outro qualquer; enquanto coloca uma etiqueta muito menos explícita na personagem secundária, essa, uma criança qualquer do sexo masculino. Desta forma, faz-se notar e sobressair as qualidades que se quer atribuir à personagem principal e, conseqüentemente, que se quer a criança-leitora desenvolva e/ou reproduza.

No texto 88 encontramos um grupo de crianças que ajuda um adulto a fazer o presépio. São duas as vezes em que o enunciador evidencia a bondade destas crianças. Uma no início do texto:

«Finalmente, aparece o sacristão com um grande cesto vazio. Os miúdos correm a tirar-lho das costas um pouco curvadas» (T88, manual *Giroflé*, p. 72).

Outra no final do texto, quando se dá a conhecer a pena que as crianças têm por verem o “Menino Jesus” sem roupa em pleno inverno,

«Os miúdos ficam um **ror** de tempo a olhar para ele, assim tão mal agasalhado!» (*idem*),

bem como a atitude ingénuas, mas bondosa de uma dessas crianças ao levar o “Menino Jesus” para a calor da sua cama:

«Muito bem aconchegado, de olhos abertos e sempre a rir, deitado na cama da Sara» (*idem*).

O sentimento de bondade é aqui apresentado a par de uma certa ingenuidade característica das crianças, que faz ressaltar, ainda mais, o sentimento inicial, já mostrado no início do texto.

No texto 110 encontramos o valor da amizade juntamente com o valor da bondade. A voz enunciativa é a voz de alguém que evoca as memórias da infância para recordar um amigo que tivera:

«Eu tinha doze anos e tinha um amigo. Não me recordo do seu nome, mas sei que era meu amigo porque um dia, quando brincávamos (e éramos muito crianças) só ele soube apanhar e oferecer-me uma flor» (T110, manual *Giroflé*, p. 166).

Neste texto, o nome da personagem é propositadamente ocultado do leitor, para se fazer sobressair que mais importante do que esse dado é a bondade demonstrada pela criança, qualidade importante atribuída aos amigos verdadeiros, como sublinha a voz enunciativa através da conjunção coordenativa “mas” com valor de retificação. Ou seja, o facto de não se saber o nome da personagem não interessa, pois o que importa reter é que esta é uma criança bondosa, simpática e amiga, como o são as personagens dos quatro textos anteriores.

Por fim, temos uma bondade que é recompensada por uma fada:

«Por teres bom coração, esta galinha porá todos os dias um ovo de ouro, e nunca mais te faltará nada» (T104, manual *Giroflé*, p. 140).

Neste caso, encontramos uma situação ultrassimplificada de maniqueísmo, apresentando-se a realidade sob um ponto de vista dualista: bondade e recompensa, degeneração/crime e castigo; sendo que a recuperação da bondade dá direito a nova recompensa:

«E a fada perdoou-lhe e voltou a fazer com que os ovos da galinha fossem ovos de ouro, para que a menina pudesse continuar a praticar o bem» (*idem*).

A conjunção “e” inicia um segmento resultativo ou conclusivo em relação a tudo o que foi dito antes: a criança fez o bem e foi recompensada, fez o mal e foi castigada, voltou a fazer o bem e só podia voltar a ser recompensada. No final, é esta a ideia que prevalece: a bondade compensa; logo, sê bondoso. O objetivo ilocutório deste texto é convencer o leitor de que a bondade compensa.



Há textos em que o sentimento demonstrado pelas crianças, enquanto personagens principais, é de **espanto e deslumbramento** perante algo. É o caso do texto 16, quando narra a reação das crianças ao verem pela primeira vez um ouriço. O mesmo acontece no texto 54 com a personagem deslumbrada a contemplar o mar. O texto 58 dá-nos a conhecer uma onda (que consideramos referente de criança), que fica espantada ao observar a brincadeira das crianças no mar. No texto 77, um rapaz acorda depois de uma noite de temporal e olha incrédulo para a serenidade da praia. No texto 95, encontramos uma criança que se espanta com a emenda que a mãe faz a algo que ele teria dito.

Como vimos, as personagens principais destes textos, quando são protagonizadas por crianças, são maioritariamente responsáveis (14 textos), seguem-se os sentimentos de confiança (9 textos) e os sentimentos de conformismo (8 textos). Menos representados estão os sentimentos de bondade e espanto (5 textos para cada).

Encontramos, ainda, outras emoções/outros sentimentos atribuídos às personagens principais, quando estas são representadas por crianças. No entanto, são menos representadas do que as anteriormente descritas. São exemplos disso: desejo (4 textos), felicidade explícita (4 textos), curiosidade (4 textos), julgamento (4 textos), medo (3 textos), inveja (2 textos), troça (2 textos), irresponsabilidade (2 textos), tristeza (1 texto), impaciência (1 texto) e capricho (1 texto).

Os protagonistas destes textos são crianças-ideais, como o são a maioria dos cenários em que se desenrolam os textos. As crianças vivem predominantemente em locais idílicos, onde todos se sentem felizes e nem nas condições mais adversas se ouve a voz das crianças a questionarem-se sobre a sua condição, assim como raramente alguma delas toma uma atitude que possa contribuir para melhorar essa mesma condição em que vive. Mesmo quando são personagens principais, a maioria das crianças dos textos são seres sem voz e/ou atitudes ativas capazes de influenciar a sua condição e a sua vida, ao contrário do que acontece com o “pinto” do texto 22.

### **5.3. A criança como personagem secundária**

Como já foi referido no ponto 5.2. deste capítulo, as personagens principais, quando representadas pela figura de uma criança, assumem uma grande importância enquanto transmissoras de ideias e valores às crianças-leitoras, por dois motivos: porque

se assumem como protagonistas do texto e como pares das crianças-leitoras. Talvez devido a esta dupla valorização, sejam muitas as personagens com estas características nos textos dos manuais. De seguida, veremos o que acontece com as crianças que vestem a capa de personagens secundárias nos textos. São 38 os textos em que nos surgem crianças protagonizando o papel de personagem secundária. Como seria de esperar, ao contrário do que acontece quando as crianças assumem o papel de personagens principais, as personagens secundárias, quando crianças, desempenham um papel muito mais apagado nos textos e, por isso, a sua voz é ainda menos perceptível.

### 5.3.1. Discurso infantil que reproduz as ideias dos adultos

Apenas encontramos dois textos em que as crianças, enquanto personagens secundárias, reproduzem as ideias tipicamente de adultos. No primeiro caso, temos um grupo de crianças que passeia na praia, quando encontram um ouriço-do-mar. Uma das crianças, a Margarida (que assume maior destaque e, por isso, a consideramos personagem principal) explica aos colegas que também existem ouriços dos castanheiros. Uma das outras crianças, o Manuel (personagem secundária), sugere:

«E que tal se a Margarida, quando chegar à terra dela, nos mandar pelo correio uma caixa cheinha [sic] dos seus ouriços? Podíamos mostrá-los a todos aqui na escola» (T85, manual *Giroflé*, p. 58).

Já em 5.2.1. verificámos que, neste texto, a personagem principal apresenta um tipo de discurso que se assemelhava muito ao discurso dos adultos, nomeadamente aquele que produzem para as crianças. Como vemos, neste caso, o mesmo acontece com as personagens secundárias, também elas reproduzindo as ideias que são próprias de adultos que desempenham funções pedagógicas (professores) e educativas (pais).

No caso do texto 100, encontramos duas crianças que vão fazer compras ao supermercado. Uma delas, a Bela, assume o controlo da situação e, por isso, a considerámos personagem principal. A segunda, o Xico, segue a amiga até ao supermercado e vai dando a sua opinião sobre a aldeia de onde vinha:

«Na aldeia onde vivia não precisávamos de comprar ovos e laranjas» (T100, manual *Giroflé*, p. 130);

«E, depois, lá na aldeia, há a loja do senhor Américo, onde também se vende um pouco de tudo. E ainda tínhamos a feira duas vezes por mês. Era tão bonito!» (*idem*);

«Tenho tantas saudades da minha terra...» (*idem*).

Na verdade, as crianças também sentem saudade dos lugares, mas é habitual sentirem muita mais saudade dos amigos que deixam. Este tipo de saudosismo ligado à vida na aldeia, que se contrapõe à vida na cidade, é muito mais característico dos adultos do que das crianças. Neste dois casos, à semelhança do descrito em 5.2.1., os discursos infantis servem para que o locutor transmita ao alocutário as suas ideias de uma forma muito mais próxima e mais eficaz. Voltamos, assim, a estar perante um objetivo ilocutório de idealizar a vida no campo em detrimento da vida na cidade, nunca se falando na falta de infraestruturas que dificulta a vida na aldeia ou mesmo na dureza do trabalho de quem vive da agricultura ou da pastorícia. Veja-se, por exemplo, a forma como a criança evoca as saudades que tem da aldeia e refere que lá não era preciso comprar ovos e laranjas, como se estes caíssem do céu ou brotassem da terra e não fosse preciso trabalhar arduamente para ter acesso a esses alimentos, tratando das árvores e dos animais. E depois refere-se a “loja do senhor Américo” onde se vende um pouco de tudo, tal como nos supermercados da cidade, afinal. E refere-se a feira que se realiza “duas vezes por mês”, como se isso fosse uma grande vantagem, esquecendo-se o facto de nas cidades haver feiras todas as semanas e uma variedade enorme de grandes superfícies onde se pode comprar tudo (quase) a qualquer hora que se deseje. Na verdade, a forma como se modalizam os discursos visa fazer crer ao leitor que a vida é muito mais feliz quando se habita no campo, tal como acontecia nos textos dos manuais do Estado Novo, sem nunca se referir também a dureza deste tipo de vida.

### **5.3.2. Discurso infantil que parece discordar das ideias dos adultos**

Também neste ponto não encontramos muitos textos, comparativamente ao que acontece quando as crianças são personagens principais, em que os discursos das crianças vão no sentido de mostrar discordância com os discursos dos adultos. Apenas no texto 98 encontramos pássaros (que considerámos referentes de criança) em contexto de sala de aula. O professor (Rouxinol) assume o papel de personagem principal e os restantes pássaros são os alunos e personagens secundárias. O professor mostra-se zangado por os alunos não lhe obedecerem, não cantando, ao que alguns alunos contrapõem:

«Ó mestre, não vê que sem Sol não podemos cantar?...» (T98, manual *Giroflé*, p. 114);

«E sem flores também» (*idem*);

«Eu, por mim, estou rouca» (*idem*).

No entanto, estes argumentos que parecem querer justificar os comportamentos infantis e a recusa em obedecer ao adulto não se revelam suficientemente fortes e, como já referido em 5.2.2., terminam por ser fictícios, porque as crianças acabam por fazer sempre o que o adulto quer que façam:

«Bateu [o professor] outra vez, com o bico na estante para logo começar uma das suas **melodias**, tão firme e bela que os outros pássaros, ora um, ora outro, e todos depois, se puseram a acompanhá-lo o melhor que podiam» (*idem*).

Como se verifica através da materialidade linguística, os alunos, apesar de não concordarem com o professor, sentiram-se obrigados a obedecerem-lhe. É interessante verificar as estratégias discursivas que o enunciador utiliza para tornar o discurso mais credível aos olhos do leitor e menos lesivo à face das crianças. Ou seja, os alunos obedecem ao professor, mas não contrariados, pois foram convencidos pela “melodia, tão firme e bela” do professor. O valor dos adjetivos é realçado pela partícula “tão” que lhes confere um grau semelhante ao superlativo, fazendo notar que, perante uma melodia tão excecional, seria impossível resistir sem cantar também. Esta ideia é reforçada pelo que diz a seguir. É que nem todos começaram a cantar ao mesmo tempo, foram participando, “ora um, ora outro”, proporcionando ao leitor uma imagem mental de alguma renitência, mas “todos depois”, num culminar de entusiasmo em que todos participam, fazendo o que o professor exigira antes. Ou seja, também neste texto, a discordância das crianças em relação às ideias dos adultos é atenuada e transformada em obediência. O mais curioso é que as estratégias linguísticas de que se socorre o enunciador levam, de forma implícita mas eficaz, o leitor a ficar com a impressão de que a obediência não foi imposta pelo adulto, mas antes uma escolha realizada pelas crianças. Assim sendo, torna-se evidente que o adulto tinha (aos olhos da criança), mais uma vez, razão. E a voz da criança é, mais uma vez, esbatida, quase apagada.

Quanto aos discursos que justificam os comportamentos infantis menos corretos, não encontramos textos que justifiquem alguma referência, pelo que não abordaremos esta questão em relação às personagens secundárias.

### 5.3.3. A voz das crianças quanto às brincadeiras que realizam

Quanto às brincadeiras que fazem as crianças, enquanto personagens secundárias, são nove os textos a abordar este assunto. No entanto, como alguns destes textos também têm personagens principais vestindo a pele de crianças, deles já tendo falado mais acima, não voltaremos a abordar esse assunto em relação aos textos 12, 31, 58 e 110. Vejamos, então, de que forma as crianças, enquanto personagens secundárias, se envolvem nas brincadeiras e de que forma se manifestam sobre esse assunto.

No texto 2 encontramos crianças que brincam no largo da aldeia. Mas apenas se faz referência a essa atividade e nunca as crianças se manifestam sobre o assunto. O texto 35 apresenta crianças que correm (em aparente brincadeira), mas também nunca se expressam verbalmente sobre essa atividade. O mesmo acontece no texto 47, onde encontramos crianças a jogar a bola no recreio da escola. Também no texto 79 encontramos crianças, enquanto personagens secundárias, que brincam, num cenário de desfolhada, sem que falem sobre o assunto. No texto 103 encontramos uma voz adulta que evoca memórias de infância.

Apesar de não ser uma voz de criança a que produz aqui o discurso, também não se fala muito sobre a brincadeira em si, apenas havendo referência a ela. Como vimos, assim como acontece com as personagens principais, também as personagens secundárias (crianças) participam nas brincadeiras, sem nunca se manifestarem sobre elas. Ou seja, as crianças destes textos brincam, mas não discutem/conversam sobre, por exemplo, que brincadeira hão de escolher, o local onde irão brincar, com quem irão brincar, etc. Tudo aparece predefinido, como se não tivesse sido planejado pelas próprias crianças, mas por outro ser externo à brincadeira.

As brincadeiras descritas nos textos, assim como tudo o que é dito sobre a atividade das crianças, parece profundamente anacrônico. Não há uma única criança com uma *playstation* ou com um computador ou com um *Sega* ou qualquer jogo eletrônico. Assim com o também não há crianças a ouvir música ou ver televisão ou a ler um livro. Estas atividades e brincadeiras são nitidamente as que os autores dos textos faziam há muitas décadas (ou melhor, corresponderão em boa medida às memórias, filtradas, que os autores têm das suas memórias de infância). Para além disso, não parece que as crianças dos textos sejam tipicamente de meios urbanos, mas rurais ou semirurais, onde se brinca na rua entre pares e em ambientes rodeados de natureza.

### 5.3.4. Discursos que expressam os sentimentos das crianças-personagens

Quanto às emoções e aos sentimentos expressos pelas crianças, quando personagens secundárias, o mais frequente é encontrarmos crianças **conformadas** com a sua situação e com total ausência de voz sobre os assuntos que a si dizem respeito, o que não difere muito, como vimos, do que acontece com as crianças protagonistas dos textos.

No texto 36 encontramos dois pais (galo e galinha) que decidem sobre o casamento da filha (galinha, considerada por nós como referente de criança), sem que ela se manifeste alguma vez sobre o assunto, apesar de se tratar da sua vida:

«Diz o galo / Para a galinha: / - Vamos casar / A nossa filhinha» (T36, manual *Pasta Mágica*, p. 146).

O uso do verbo *casar* com complemento direto torna-os (galo e galinha) ativos (sujeitos da frase, mas também agentes do quadro actancial) e a filha (tal como o futuro genro, supõe-se) simplesmente pacientes no mesmo quadro: não são os noivos que casam (se fossem, seriam sujeitos e agentes), mas os pais que os vão casar. Estamos, mais uma vez, perante a configuração do poder absoluto atribuído aos adultos, por oposição à ausência de qualquer tipo de poder atribuído às crianças e aos jovens, mesmo em situações tão pessoais como o casamento.

O texto 80 apresenta um rapaz (personagem secundária) que acompanha o seu pai numa viagem percorrendo uma estrada. Pelo caminho o pai vai tomando uma série de decisões, mas nunca se houve a opinião do filho sobre nenhuma delas ou qualquer outro assunto. O texto termina com um conselho do pai para o filho:

«Aprende, rapaz, a não te importar / se a boca do mundo de ti murmurar» (T80, manual *Giroflé*, p. 40).

A criança limita-se a seguir o pai, a ouvir as críticas dos adultos que por eles passam e, no final, ouve também o conselho do pai, sem nunca fazer ouvir a sua voz, a sua opinião. O pai assume o direito a dar importância ou não às críticas que lhes fazem, enquanto o filho não assume direito nenhum. É mais um texto em que a voz da criança está totalmente ausente, apenas se fazendo ouvir as vozes dos adultos, que representam sempre a voz da razão e do poder instituído.

Encontramos, ainda, crianças-personagens secundárias conformadas e sem voz nos textos 39, 40, 82, 88 (Menino Jesus), 89 (*idem*), 92 e 108. Apenas no texto 98, já referido acima, encontramos alunos que se manifestam contra as ordens do professor.

No entanto, como então vimos, apesar dessa manifestação, acabam por se conformar com as ordens do professor, obedecendo-lhe.

Como vimos, à semelhança do que acontece com as crianças enquanto personagens principais, também as que se apresentam como personagens secundárias se encontram significativamente conformadas (indiferentes?) com a sua situação, sem se manifestarem sobre os assuntos que a si dizem respeito diretamente. Algumas são apenas referidas pelas outras personagens (sendo, por vezes, meras figurantes), mas outras assistem às decisões dos outros sobre a sua vida e nem assim se manifestam. Outras há, ainda, que se manifestam sobre os assuntos que lhes dizem respeito, mas, conformando-se ao que, no final, decidem por si. São, portanto, crianças sem voz na vida social.

Quanto a outras emoções ou outros sentimentos demonstrados pelas crianças que desempenham o papel de personagens secundárias, encontramos a **solidariedade** representada em 4 textos (T12, T31, T35 e T110), dos quais apresentaremos um como exemplo.

No texto 31 encontramos dois tipos de solidariedade por parte de duas personagens secundárias. No primeiro caso, encontramos um grupo de rapazes que joga à bola na praia e um deles chama um outro que estava a observar o jogo:

«- Eh, pá, queres jogar também? Anda.

(...)

- Deixa-o experimentar, pá – disse o que tinha chamado, ao mesmo tempo que chutava a bola na direcção do Zé Migalha que, para fazer as honras ao convite, a chutou por sua vez» (T31, manual *Pasta Mágica*, p. 124).

A criança que chama demonstra estar atenta e preocupar-se com os outros e rapidamente aceita um novo elemento no grupo, defendendo-o dos restantes, que não o aceitam facilmente. No segundo caso, uma criança (personagem secundária) aproxima-se de outra, ao vê-la chorar por se ter magoado:

«Alejjaste-te?» (*idem*).

Trata-se de demonstração de solidariedade entre pares. Todo o texto é orientado no sentido de evidenciar os mais desfavorecidos, levando o leitor a desenvolver sentimentos de solidariedade para com eles. Para conseguir esse efeito, o autor termina o texto deixando claro que há sempre alguém que sofra mais do que nós:

«- Dói, mas já passa – disse o Zé Migalha, um pouco envergonhado, porque lhe parecia agora insignificante a sua dor, comparada com a perna doente do outro miúdo, talvez da sua idade» (*idem*).

Os adjetivos “envergonhado” e “insignificante” sublinham a pouca importância que a primeira personagem atribuiu ao seu problema ao deparar-se com alguém com um problema ainda maior. Esta é uma outra forma de convocar a voz do senso comum, pois é unanimemente aceite que há sempre alguém a sofrer mais do que aquilo que nos parece possível em determinado momento.

Quanto aos sentimentos relacionados com a **responsabilidade** sentida pelas crianças-personagens secundárias, esta está representada em três textos que já foram analisados quando nos referíamos à voz infantil que narra os acontecimentos (T47) e às personagens principais (T69 e T85) e, como os dois tipos de personagens realizam as ações em conjunto, o que podemos dizer quanto à responsabilidade que demonstram também é idêntico, não nos alongando mais no assunto aqui.

Com comportamentos de um certo desrespeito pelos outros e, até, antissociais encontramos crianças (personagens secundárias) em dois textos. Estas crianças manifestam sentimentos de **desprezo** pelos outros. No caso do texto 31, há um rapaz que tenta impedir um outro de entrar na brincadeira e, depois de não conseguir fazer valer a sua vontade, goza o mesmo rapaz por este chorar ao magoar-se:

«- É um miúdo. Não percebe nada disto – refilou um dos jogadores» (T31, manual *Pasta Mágica*);

«Eu bem disse que ele era um miúdo – protestou com mau modo o outro» (*idem*).

Ao mesmo tempo, outros rapazes se juntam para humilhar a criança que chora:

«- Piegas!

- Choramingas!

Riam-se dele, só porque eram maiores. Pouco maiores, afinal, mas mais desembaraçados» (*idem*).

Já no texto 103, as crianças maltratam e desprezam uma senhora de idade:

«Agora os garotos correm atrás de mim, chamam-me “velha”, “velha” e atiram-me pedras» (T103, manual *Giroflé*, p. 138).

Repare-se que o advérbio temporal “agora” faz incluir no discurso todas as crianças do presente, pois a expressão “os garotos” não identifica nenhuma criança, em particular, mas todas, em geral. Este “agora” também faz-crer que as crianças de hoje



têm comportamentos menos corretos do que as de antigamente. Se, por um lado, se dá isto a conhecer, por outro, implicitamente, apela-se a que não seja este o comportamento da criança-leitora ao desenhar-se um quadro concetual que facilmente apelará à sensibilidade da criança. É como quem diz: as crianças de hoje são assim, mas não sejas tu também.

Sentimentos de **alegria** são demonstrados por duas personagens secundárias (crianças):

«A Menina deu palmas de alegria e pediu para tocar no fogo» (T34, manual *Pasta Mágica*, p. 140);

«O outro começou a sorrir e tomou um ar tão triunfante como se, na realidade, tivesse ganho a corrida, em vez de a ter perdido» (T48, manual *Amiguinhos*, p. 26).

Assim, o sentimento mais representado pelas personagens secundárias (crianças) é o de conformismo (dez textos), a par de uma ausência de voz dessas mesmas personagens. Muito menos representados estão os sentimentos de responsabilidade (quatro textos) e de solidariedade (três textos). Só depois aparecem sentimentos de desprezo pelos outros e alegria (dois textos para cada).

Também encontramos outros sentimentos manifestados pelas crianças, enquanto personagens secundárias. No entanto, cada um desses sentimentos encontra-se apenas representado em um texto, pelo que os consideramos menos significativos: intimidade (T3), ingenuidade (T34), deslumbramento (T48), irresponsabilidade (T50), paixão (T96), espanto (T98), saudade (100) e medo (104).

#### **5.4. A criança eleita como alocutário explícito**

Falta, ainda, fazer uma leitura pelos textos, atendendo ao facto de alguns deles (18 textos) elegerem, de forma mais ou menos explícita, a criança-leitora como alocutário. O que acontece nestes textos é que o sujeito da enunciação se dirige diretamente à criança-leitora, dando a impressão de que escreveu o texto propositadamente para ela. Ora, se, como referimos anteriormente, a opção por um sujeito da enunciação que dá voz a uma criança (como se o texto fosse escrito por uma criança) constitui uma estratégia de aproximação ao leitor, tornando mais fácil a transmissão de ideias e valores, também a escolha da criança-leitora como alocutário

constitui uma estratégia semelhante. Talvez, até, esta seja uma estratégia mais eficaz, uma vez que o enunciador (quase) estabelece um diálogo com a criança-leitora. É um diálogo fictício, pois a criança-leitora não tem oportunidade de se manifestar, respondendo ao enunciador. No entanto, essa resposta será explicitada nos comportamentos e ações futuras dessa mesma criança. O que se esperará, então, com esta estratégia, é persuadir a criança-leitora a aderir às ideias do enunciador, ou seja, dos (adultos) autores dos textos e/ou dos manuais, em última instância.

Depois do que ficou dito, não será de estranhar o facto de estes textos serem quase todos instrucionais, pois, um texto deste tipo é o ideal para fazer-fazer. É o manual *Pasta Mágica* aquele que mais textos deste tipo apresenta: todos os seus 11 textos instrucionais elegem a criança-leitora como alocutário. O manual *Amiguinhos* apresenta quatro textos (dois deles instrucionais) que elegem como alocutário a criança-leitora e o manual *Giroflé* três textos (um deles instrucional).

Já no capítulo destinado às tipologias textuais (ver Parte III, capítulo 1) abordámos a questão dos textos instrucionais. Por esse motivo, não nos deteremos demasiado aqui, sob pena de nos repetirmos. No entanto, tentaremos perceber o que pretende o enunciador fazer-fazer as crianças leitoras, tentando regular e controlar os seus comportamentos. Na verdade, como é característico de textos que realizam macroatos ilocutórios diretivos, todos os textos instrucionais demonstram ter por objetivo principal levar a criança a fazer alguma coisa, ou seja, alguma coisa considerada correta pelo adulto que é, afinal, o autor dos textos em causa. Mas também pretendem servir para corrigir comportamentos, eventualmente, desviantes, indicando às crianças leitoras o “melhor” caminho (segundo os adultos) para orientarem a sua conduta numa sociedade que se quer (querem os adultos) organizada e pacífica. Assim, começaremos por referir os títulos de alguns dos textos do manual *Pasta Mágica*, que são perfeitamente explícitos sobre o que se pretende que as crianças leitoras saibam e façam:

«Ser bem-educado... na Escola!» (T5, manual *Pasta Mágica*, pp. 18-19);

«Aprender a escutar... e ser Cidadão do Mundo!» (T23, manual *Pasta Mágica*, pp. 100-101);

«O silêncio é de ouro!... A Natureza também!» (T33, manual *Pasta Mágica*, pp. 136-137);

«Sinais a conhecer... Cuidados a ter» (T38, manual *Pasta Mágica*, pp. 154-155);

«Praia divertida... mas contida!» (T41, manual *Pasta Mágica*, p. 160).

Também o texto 70 apresenta as mesmas características quanto ao título, que se apresenta extremamente explícito;

«O antiecológico na praia» (T70, manual *Amiguinhos*, p. 140).

Como se pode verificar pelos títulos e confirmar na materialidade linguística dos textos, o enunciador pretende que as crianças leitoras interiorizem e pratiquem normas de boa educação nas mais variadas situações sociais (T5, T10, T13 e T17). Pretende, ainda, que as crianças leitoras saibam escutar e assumam responsabilidades cívicas (T21 e T23); que respeitem os outros (T30, T33 e T41) e o ambiente (T33, T41 e T70); que conheçam os sinais de trânsito e assumam comportamentos responsáveis e de segurança rodoviária (T38). Quanto ao texto 11, do mesmo manual, este não apresenta título. No entanto, em atividade proposta antes da leitura, sugere-se ao aluno que descodifique uma mensagem para descobrir o título do texto. Assim, quando o aluno começar a ler, à partida, já sabe que o texto se intitula «A família pontuação» (T11, manual *Pasta Mágica*, p. 38). Desta forma, também este título indica o seu tema: a pontuação. Todo o texto dá instruções para levar o aluno a pontuar corretamente.

Quanto aos restantes textos instrucionais, dois deles são iguais, embora pertencentes a manuais diferentes. Curiosamente, apresentam títulos diferentes, motivados por, igualmente, diferentes ambições persuasivas:

«Sobe o pano, mais um ano» (T44, manual *Amiguinhos*, p. 10);

«Ano Novo» (T91, manual *Giroflé*, p. 84).

Estes textos têm o objetivo de motivar a criança-leitora para o trabalho, em primeira instância, mas também para a importância de viver em pleno cada dia que passa. O apelo à afetividade é tão presente nestes textos que o enunciador se dirige diretamente à criança-leitora, chamando-lhe «leitor amigo», apelando aos sentimentos e à familiaridade que o enunciador assume existir entre locutor e alocutário e acredita ser aceite e entendido pela criança-leitora. No entanto, apesar de os textos serem iguais (exceto nos títulos) e falarem de um novo ano, cada um deles elege um objeto discursivo diferente: no texto 44, o enunciador assume falar do ano letivo, enquanto no texto 91 o enunciador assume falar do ano civil. É que não são só os títulos que são diferentes, é também a localização dos textos no corpo do manual escolar e esta localização condiciona o tempo em que cada um dos textos será lido pelas crianças. O

texto 44 encontra-se no início do manual (p. 10) e destina-se a ser lido e trabalhado nos primeiros dias do ano letivo. Será à luz desse momento que os alunos (e professores) o compreenderão. Já no caso do texto 91, este encontra-se situado no espaço do manual destinado ao início do mês de janeiro, logo a seguir ao início do 2.º período letivo e ao início de um novo ano civil. Assim, alunos (e professores) irão ler e entender o texto nesse contexto específico. A palavra “ano” assume um duplo sentido e confere aos textos um duplo sentido também. Desta forma, as condições de leitura condicionam visivelmente a interpretação do material verbal.

Quanto ao texto 49, o objetivo que lhe subjaz é o de levar os alunos a inscreverem-se numa academia de futebol. Apesar de ser um texto que o manual elege para dar a conhecer o discurso publicitário, acaba por assumir também esta função de incentivar, ainda que de forma implícita, a inscrição das crianças-leitoras em clubes de futebol, até porque é a modalidade que mais agrada a muitas destas, sobretudo os rapazes.

Há um grupo de quatro textos que elegem a criança-leitora como alocutário, embora não pareçam pretender moldar os comportamentos das mesmas, mas antes dar-lhes algo a conhecer. Falamos, por exemplo do texto 59, em que o alocutário, acreditamos, é eleito por obra do acaso, ou seja, devido ao corte efetuado no texto original. Na verdade, o “tu” que encontramos no texto original não é o mesmo “tu” que encontramos no excerto do manual. No primeiro caso, a Menina do Mar dirige-se ao rapaz seu amigo; no segundo caso, dirige-se à criança-leitora. Claro que pode ter sido intencional esta opção dos autores do manual, mas a experiência de outras investigações diz-nos que também pode ter sido fruto do acaso e pouco cuidado com que os excertos são recortados das obras originais<sup>46</sup>. De qualquer forma, o que para aqui interessa é que o texto 59 elege a criança-leitora como alocutário e o enunciador descreve-lhe o fundo do mar e a diferença entre quem pode viver dentro e fora de água e quem apenas pode viver em terra. Se há alguma intenção persuasiva, ela é implícita e apenas poderá ser no sentido de levar a criança a ficar curiosa sobre o que se passa no fundo do mar, levando-a, em última análise, a respeitar e preservar o mar.

O texto 73 apresenta-se como um meio para enaltecer o valor da escola. Para conseguir alcançar esse objetivo, o enunciador não opta por apenas elege a criança-

---

<sup>46</sup> Cf. Castro (2007).

leitora como alocutário; opta também por dar ao texto uma estrutura rítmica de cantiga de roda, bem como por modalizar a forma como se refere à escola:

«É tão fácil aprender, / Giroflé, Giroflá, / ensinar é um prazer, / com o Giroflé, flé, flá» (T73, manual *Giroflé*, p. 11).

Por fim, o texto 81 é o menos característico deste grupo. Elege a criança-leitora como alocutário ao enunciar

«passa a mim que eu passo a outro» (T81, manual *Giroflé*, p. 47),

mas assume-se, apenas, como uma cantiga de roda para festejar o dia de S. Martinho.

Depois das análises apresentadas, podemos concluir que estes textos, na sua quase totalidade, cumprem uma dupla função pragmática, como já havíamos afirmado no capítulo destinado às tipologias textuais (ver Parte III, capítulo 1): por um lado, fazer-saber; por outro, fazer-fazer. Não nos querendo repetir, lembramos, apenas, que a mais influente força ilocutória destes textos está nesta segunda dimensão pragmática. O enunciador serve-se de estratégias mais ou menos explícitas, com a finalidade de persuadir as crianças-leitoras a agir de determinada forma – a sua forma. Como também já referimos no mesmo capítulo, o enunciador recorre a várias estratégias e estas permanecem inscritas na materialidade linguística dos textos: recurso a verbos no Imperativo; utilização de expressões com valor modal de *dever*, outras expressões que assumem o valor modal de demonstrar as vantagens em respeitar as regras sociais, tratando familiarmente por *tu* o leitor, etc.

Em suma, a maioria destes textos tem como finalidade a formação cívica e moral das crianças-leitoras e, por isso, transmitem normas de conduta e valores, tentando persuadir as crianças a assumirem atitudes e comportamentos de civismo para com os outros e o ambiente.

Retomando, agora, tudo o que ficou dito neste capítulo sobre a voz das crianças inscrita nos textos, lembramos que essa voz se faz “ouvir” através da voz das personagens que os povoam, sendo que estas podem ser personagens principais ou secundárias, com a importância que os textos tipicamente atribuem a cada uma delas. Mas a voz das crianças também pode ficar inscrita nos textos através da voz do narrador, quando esta coincide com uma voz infantil. Como já várias vezes referimos, a

utilização da voz da criança como voz da enunciação funciona como estratégia de aproximação de locutor a alocutário, o mesmo acontecendo quando o destinatário dos textos é explicitamente a criança, com o enunciador a dirigir-se diretamente à criança-leitora, tratando-a com a familiaridade conferida pelo “tu”.

Apesar de reconhecidamente as personagens principais terem maior protagonismo nos textos, o que se verifica é que a (efetiva) voz das crianças é na realidade muito pouco inscrita na materialidade linguística dos textos. Como tivemos oportunidade de demonstrar, encontramos muitas crianças que nitidamente reproduzem as ideias que são tipicamente atribuídas aos adultos, muitas delas elaborando raciocínios de tal forma sofisticados que dificilmente se poderia atribuir tais discursos a crianças. É que, na verdade, os autores dos textos e/ou dos manuais são adultos e são as ideias destes que ficam inscritas nos textos, o que faz com que “soem” estranhas em vozes infantis. Por vezes, encontramos discursos infantis que parecem discordar das ideias dos adultos. No entanto, como vimos, na quase totalidade dos casos, essa discordância é fictícia, ficando subentendida a concordância/submissão logo a seguir. Esta concordância/submissão, não raras vezes, é motivada pelo receio que as personagens demonstram em relação a uma possível punição, também ela decidida e aplicada pelos adultos.

Quando se fala do que fazem estas crianças, a brincadeira e o jogo tornam-se visíveis. No entanto, estas atividades que todos sabemos serem as mais apetecidas das crianças, muitas vezes apenas merecem uma breve referência, pouco se falando delas. Mas o mais curioso é verificar que quase nunca se “ouve” a voz das crianças para serem discutidos quaisquer assuntos relacionados com a brincadeira e o jogo. Na maior parte dos textos, as crianças não falam sobre a escolha das brincadeiras, sobre com quem brincam ou onde brincam. Como já antes referimos, tudo parece predefinido sem participação das protagonistas das brincadeiras, as crianças, o que é, no mínimo, muito estranho.

Quanto aos sentimentos e atitudes demonstradas pelas crianças dos textos, a maioria parece conformada com a sua situação, mesmo quando adversa, e (quase) nunca tomam atitudes para alterar essa situação. De qualquer forma, são crianças que nunca se queixam, mesmo quando passam necessidades básicas ou quando não têm com quem brincar ou mesmo quando as obrigam (os adultos) a fazer coisas contra a sua vontade. Mas estas são também crianças boazinhas que tentam ajudar os outros, principalmente os adultos. Parece é que esta ajuda nunca é bem-sucedida e são consideradas pelos

adultos como “sem préstimo”, só atrapalhando quando teimam em ajudar. São, ainda, crianças sem qualquer tipo de poder, estando este completamente nas mãos dos adultos. Desta forma, os adultos configuram-se como seres poderosos e as crianças como seres sem poder algum, assumindo, portanto, um papel de submissão aos poderes instituídos. Desta forma, o *frame* que se convoca é o de crianças que vivem um tempo de espera entre o não-saber-fazer-nada e o saber-fazer-tudo, entre o não-saber-nada e o saber-tudo, entre o não-ter-poder-algum e o ter-todo-o-poder sobre si e sobre os outros (as crianças, pelo menos). Assim sendo, estas crianças limitam-se a tentar não estorvar os adultos para que estes fiquem contentes.

Conclui-se, da análise realizada, que as crianças dos textos são personagens sem voz que se limitam a viver segundo as regras estipuladas pelos adultos, chegando ao ponto de imitarem os seus discursos quando discutem entre pares. São crianças sem opinião reconhecida ou manifestada, mas que vivem felizes e contentes mesmo nos cenários mais adversos, nunca se questionando ou questionando o poder instituído. Neste ponto, não podemos deixar de voltar a referir os estudos realizados nas últimas décadas pelos investigadores da Sociologia da Infância que são unânimes em reclamar o direito que as crianças têm em ter participação ativa na sociedade, não apenas como consumidoras de cultura, mas principalmente como coprodutoras dessa mesma cultura. É que, como lembra Sarmiento (2000), a cultura não é estática, mas algo dinâmico – cada indivíduo (adulto ou criança) interpreta a cultura e age sobre ela. No entanto, com os textos a traçarem as imagens da infância que aqui ficam demonstradas, é difícil que as crianças-leitoras consigam perceber que há outras formas de ser, de estar e de fazer, para além das formas apresentadas pelas crianças-personagens. Não esqueçamos que estes textos são modelos poderosos e representam, como já várias vezes repetimos, o que a sociedade e o poder instituído esperam das crianças no geral.

## **6. AS ILUSTRAÇÕES**

### **6.1. Espaços físicos representados nas ilustrações**

Sendo a maior parte dos textos dos manuais escolares do 1.º ciclo ilustrados, as representações pictóricas não podem deixar de ser consideradas. Embora não seja nossa intenção determo-nos demasiado sobre as mesmas, neste caso, parece-nos relevante

verificar se os espaços físicos representados na materialidade linguística dos textos são coincidentes ou não com o que representam as ilustrações dos mesmos.

No que respeita às ilustrações que acompanham os textos do *corpus* em análise, também encontramos vários espaços físicos representados, apesar de menos variados, do que se atendermos à materialidade linguística. De seguida, apresentaremos, de forma resumida, os dados recolhidos na totalidade do *corpus*, podendo os mesmos ser consultados, na sua globalidade, nas tabelas referentes a cada manual, que se encontram em anexo (anexos XIX, XX, XXI).

- **Indefinido** – 52 ocorrências
- **Rua / Largo / Pátio** – 13 ocorrências
- **Praia / Barra** – 11 ocorrências
- **Quinta / Campo / Aldeia** – 10 ocorrências
- **Casa** – 10 ocorrências
- **Escola** – 6 ocorrências
- **Rio / Ribeiro / Mar** – 5 ocorrências
- **Públicos / Coletivos** – 4 ocorrências
- **Espaço** – 4 ocorrências
- **Castelo / Palácio Real** – 2 ocorrências
- **Vila / Cidade** – 1 ocorrência

Se atentarmos, agora, apenas aos espaços representados nas ilustrações, verificamos que a esmagadora maioria se revela sob a forma de imagens indefinidas. O manual que apresenta menos imagens indefinidas quanto ao espaço físico é o *Pasta Mágica* (12 ocorrências) e o que apresenta mais é o *Giroflé* (21 ocorrências). Este facto é facilmente explicado pelas características das imagens utilizadas: no manual *Pasta Mágica* estas são muito mais aproximadas da realidade, enquanto no *Giroflé* encontramos imagens mais infantilizadas e mais difusas.

Entre as imagens mais representativas dos espaços físicos, encontramos mais figurado o espaço da **rua** (13 ocorrências), logo seguido do espaço da **praia** (11 ocorrências). O **campo** e a **casa** estão representados de igual modo (10 ocorrências cada). A **escola** está menos representada nestas ilustrações (seis ocorrências). Os restantes espaços estão ainda menos representados ou estão ausentes.



Pode concluir-se, então, no que diz respeito aos espaços físicos, que as ilustrações destes manuais não se encontram ao serviço da interpretação dos textos, não contribuindo, assim, para a compreensão leitora. Como vimos acima, os espaços mais representados nos textos são, por ordem decrescente: casa, escola, campo/aldeia e indefinido. Para que pudéssemos considerar que as ilustrações se encontram ao serviço da compreensão leitora, os espaços representados deveriam coincidir ou aproximarem-se desses dados. No entanto, os espaços da casa são os mais referidos no material verbal, enquanto apenas chegam ao quarto lugar (igualado com o campo/aldeia) nas representações pictóricas. O mesmo acontece com a escola, por exemplo, que ocupa o segundo lugar nas representações verbais e quase desaparece nas ilustrações. No entanto, nas imagens que acompanham os textos mostram-se cenários bastante mais indefinidos em relação aos espaços físicos, não se verificando o mesmo no material verbal.

Isto verifica-se para o conjunto dos três manuais, mas também para cada um deles. Assim sendo, a ilustração pode parecer mais um adorno do texto, tornando a página mais agradável ao olhar da criança, sem, no entanto, chegar a ser necessária ou mesmo facilitadora da compreensão do texto. Para percebermos melhor este aspeto, voltaremos ao assunto mais abaixo, de forma mais pormenorizada.

## **6.2. Exterior/interior e público/privado**

Os dados referentes a este ponto encontram-se organizados por manual escolar, em anexo (ver anexos XXII, XXIII e XIV); sendo que aqui apresentaremos um resumo dos mesmos. Nesta análise não foram consideradas as imagens que se apresentam indefinidas e que, portanto, não nos permitem identificar os espaços representados. Vejamos, então, o que acontece com as ilustrações se atendermos apenas às duas categorias exterior/interior e público/privado no total dos textos do presente *corpus*:

- Exteriores – 72 textos
- Interiores – 24 textos
  
- Públicos – 44 textos
- Privados – 15 textos

Atendendo aos dados, colocando o olhar sobre cada manual, verificamos que, no que se refere ao manual *Pasta Mágica*, os dados sobre as ilustrações são muito aproximados dos dados recolhidos sobre o material verbal, em relação aos espaços exteriores e espaços públicos. O mesmo não acontece com os espaços interiores e privados, que aparecem muito menos representados nas ilustrações em relação aos textos.

No manual *Amiguinhos*, há perfeita coincidência entre as representações de espaços exteriores nos textos e nas ilustrações. Em relação aos espaços públicos, a discrepância já é maior (nove ocorrências de diferença), sendo mais as representações no material verbal do que no pictórico. Também se verifica grande discrepância entre texto e imagem em relação às representações dos espaços interiores e privados.

Em relação ao manual *Giroflé*, os dados revelam as maiores discrepâncias entre texto e imagem, não porque as imagens mostrem o contrário dos textos, mas porque as imagens são, como já se disse anteriormente, muito indefinidas e infantilizadas, impedindo de ver nelas marcas dos espaços físicos. O único caso em que este facto não se verifica é no tratamento dos espaços exteriores, os quais aparecem representados em apenas menos quatro imagens do que nos textos. Nos restantes espaços a diferença é muito elevada.

Se olharmos, agora, para a totalidade dos textos, em relação aos mesmos dados, verificamos que, como acontece em cada um dos três manuais, os espaços exteriores são os que têm mais representação quer em textos, quer em imagens e com valores aproximados (70 textos / 72 imagens). Quanto aos espaços interiores, os dados são muito diferentes, estando estes espaços muito mais representados nos textos do que nas imagens (67 textos / 24 imagens). Em relação aos espaços públicos, a discrepância não é tão acentuada, mas continua a ser muito elevada (75 textos / 44 imagens). Por fim, os espaços privados são os menos representados, quer nos textos, quer nas ilustrações, mas a diferença entre ambas as representações é muito significativa (56 textos / 15 imagens).

Depois de todos os dados analisados, importa saber de que forma as ilustrações se articulam com os textos que acompanham, para tentar perceber que funções desempenham na construção da compreensão leitora.

### **6.3. O contributo das ilustrações para a construção da compreensão leitora**

Como acabámos de ver, as ilustrações nem sempre representam de forma explícita o que se desvenda na materialidade linguística. No entanto, estes elementos paratextuais podem ser muito importantes para facilitarem ou conduzirem a compreensão dos mesmos ou podem, pelo contrário, funcionar como elemento distrator dessa compreensão, dificultando-a, se as suas representações não coincidirem com as representações que o texto veicula, ou não as complementarem. Não esqueçamos que, muitas vezes, é a imagem o elemento que primeiro prende a atenção do leitor. Assim sendo, as ilustrações podem, ainda, ser meros adornos dos textos, funcionando, apenas, como valor atrativo, tornando o manual mais agradável aos olhos da criança e, desta forma, tornando mais apetecível a leitura dos textos. Nestes casos, o valor atrativo também pode influenciar os professores, que são, afinal, a principal voz na escolha dos manuais escolares, funcionando também como estratégia de marketing.

Como não é nosso objetivo fazer a análise aprofundada das ilustrações, não nos poderemos deter sobre todos os aspetos que a elas dizem respeito. Assim, tomámos como opção verificar a faixa etária a que pertencem as crianças representadas nas ilustrações. Este dado torna-se importante na presente investigação pelo facto de termos selecionado para o nosso *corpus* apenas os textos que fazem referência a crianças ou a “mundos” da infância. Apesar de, para esta seleção, apenas nos termos detido sobre a materialidade linguística, torna-se pertinente verificar se as ilustrações confirmam ou infirmam o que dizem os textos.

#### **6.3.1. Quando o material verbal não permite a certeza absoluta sobre a faixa etária das personagens**

Há textos em que o material verbal não permite ao leitor ter certeza absoluta de que se fala de uma criança ou de um adulto. Isto acontece em todos os manuais em análise. No manual *Pasta Mágica*, ocorre em seis textos (T14, T15, T20, T24, T32 e T41). Encontramos casos semelhantes em oito textos do manual *Amiguinhos* (T42, T43, T44, T51, T65, T67, T69 e 71). Quanto ao manual *Giroflé*, estes casos ocorrem em nove textos (T73, T74, T75, T76, T81, T83, T91, T92 e T107). Ainda assim, em todos estes textos, há sempre algumas pistas que o leitor encontra na materialidade linguística que lhe permitem inferir falar-se de uma criança ou do universo da infância. Foi, aliás, por

esse motivo que foram selecionados para o nosso *corpus*. As ilustrações, embora não indispensáveis, assumem um papel muito importante nestes casos, pois possibilitam a confirmação dessas inferências, contribuindo para a construção dos sentidos e da compreensão leitora.

Os textos aqui incluídos podem ser agrupados em três categorias distintas, atendendo às representações que se fazem das crianças ou da infância. Assim, temos textos em que se evocam experiências características da infância (12 textos), outros em que se desenham traços típicos da idade infantil (seis textos) e alguns em que predomina a referência a relações familiares que incluem a criança (cinco textos).

A maioria destes textos alude a (ou descrevem) experiências que rapidamente facilitam a criação de imagens conceituais relacionadas com os “mundos da infância”, pela natureza das próprias experiências. São textos que maioritariamente referem atividades relacionadas com a escola (T42, T43, T44, T67, T71, T73, T74, T76 e T91), principalmente referentes ao primeiro dia de aulas. Exemplificaremos estes casos com o texto 42, que seleciona vocábulos como «brincadeira», «correr», «aprender», «escola» e «colegas» (T42, manual *Amiguinhos*, p. 6) que configuram um universo infantil em contexto escolar. Para além disso, todo o último parágrafo desenha um cenário de expectativa e excitação face ao primeiro dia de aulas, característico, também, do universo infantil:

«No primeiro dia de aulas, há o cheiro e o sabor das coisas novas, prontas a estrear, e também o das outras, já conhecidas, e que adoramos reencontrar. À nossa espera está tudo o que ainda iremos saber, seja isso o que for. E muitas coisas que espreitam: a amizade, a partilha, a brincadeira, e talvez o primeiro amor» (*idem*).

Pela leitura do texto infere-se que estamos a falar do primeiro dia de aulas de uma criança, por toda a expectativa que se vislumbra nas entrelinhas do texto. No entanto, não é impossível (apesar de pouco provável) que se trate do primeiro dia de aulas de um adulto. É por este motivo que se ressalva a importância da ilustração que apresenta ao leitor o planeta Terra circundado por seis crianças de braços abertos, parecendo querer abraçar o mundo ou, quem sabe, a escola e tudo o que ela representa. Perante esta ilustração, as inferências realizadas pela leitura do texto confirmam-se. Esta ilustração vem também reforçar a ideia já aqui deixada de que, nos textos dos manuais, a escola é apresentada como um lugar idílico e onde só acontecem coisas maravilhosas: o planeta Terra aparece humanizado, com uma expressão sorridente e feliz; assim como estão igualmente felizes todas as crianças da ilustração. Estas crianças representam

todas as crianças que regressam à escola e a Terra representa todas as escolas que as vão receber. Estão todos felizes por voltar à escola, o que vem confirmar o que já se disse quanto ao que a materialidade linguística deixa perceber dos textos.

Há, ainda, referência a outras experiências características da infância, como “brincar aos piratas (T32) e realização de experiências “científicas” elementares (T65). Por fim, encontramos descrita uma experiência que, embora não exclusiva das crianças, é por elas muito valorizada. Falamos do momento em que uma criança recebe um presente e se maravilha com ele. A forma como a personagem do texto 14 abre a prenda e a desembrulha com todo o deslumbramento característico da infância, assim como o género de presentes que recebe, constituem indícios de que a personagem é, de facto, uma criança:

«Não, não podia estragar um papel tão bonito. Com ele até podia fazer moinhos de vento (...). Dentro da caixa estava um livro cheio de histórias, um livro de capa dura com muitas folhas cheias de linhas azuis sem uma única palavra, uma caneta de tinta permanente, um par de meias, uma gravata vermelha e um tambor» (T14, manual *Pasta Mágica*, p. 58).

Na verdade, o início do texto apela a todos os sentidos e o leitor “quase” consegue viver a experiência narrada:

«Devagarinho, muito devagarinho, assim como quem come um chocolate delicioso em pequenas dentadas, comecei a tirar o laço. Oh!, era um laço tão bonito, tão dourado, que dava pena ter de o desfazer. Mas a vontade de ver o que estava ali dentro era tão grande!» (*idem*).

A repetição do diminutivo, sublinhada pelo advérbio de intensidade “muito”, anuncia uma experiência única aos olhos da criança-personagem. A exclamação, bem como toda a adjetivação que dá forma a este excerto, evocam no leitor sensações suas conhecidas e desejadas. Neste sentido, a criança-leitora facilmente se revê num quadro semelhante e a ilustração colabora neste processo. Nela vemos uma criança ajoelhada a observar um presente que se encontra no chão e que permanece fechado. Não se vê a expressão da criança (de costas), mas adivinha-se que está a contemplar a prenda, prolongando o momento de expectativa até descobrir o que está dentro da caixa fechada. Para além disso, a criança encontra-se descalça (só com meias), pormenor que também confirma infirmações realizadas aquando da leitura:

«De repente, senti que tinha os pés gelados. Peguei nas prendas e levei-as para a minha cama» (*idem*).

Há um outro grupo de textos onde se vislumbram alguns traços característicos da infância. Por exemplo, a teimosia/insistência (T69 e T75), a facilidade de sonhar o futuro (T20 e T107) ou a reprodução do discurso do adulto (T41). No texto 69 nunca se fala explicitamente de crianças. No entanto, há sinais que nos permitem identificar algumas das personagens como crianças. Referimo-nos ao facto de serem insistentes com os adultos, até conseguirem o que desejam, característica própria da infância:

«Leve-nos à pesca! Queremos ir ao mar».

Enfim, depois de muita insistência acabou por convencer o mestre da traineira a aceitá-los como convidados» (T69, manual *Amiguinhos*, p. 134).

Há, ainda, outro pormenor de relevo que é o facto de as personagens usarem trajes que parecem pertencer a adultos e, portanto, demasiado grandes para crianças:

«Equiparam-se a rigor e, agora, mal se conseguiam mexer dentro das capas de oleado e das botas de borracha, três números acima do que calçavam!» (*idem*).

Embora a materialidade do texto permita inferir que as personagens são crianças, os elementos paratextuais vêm corroborar essas conclusões, uma vez que apresentam uma criança vestida com um oleado. Na verdade, o texto faz-se acompanhar de duas imagens, sendo que em uma delas não é possível ter certeza da idade das pessoas que estão no barco de pesca. Talvez por isso mesmo, os autores do manual lhe tenham acrescentado uma outra imagem que mostra, em pormenor, o rosto de uma criança, como se houvesse intenção em não deixar dúvidas ao leitor. Neste caso, o pormenor apontado parece mostrar que não havia muita certeza de que a criança-leitora fosse capaz de fazer as inferências necessárias à compreensão leitora, sendo necessário acrescentar uma imagem pormenorizada que conduzisse essa mesma compreensão. Estamos perante um caso de simplificação do trabalho da criança-leitora, facilitando-lhe a tarefa de refletir sobre os textos e (re)construir os seus sentidos<sup>47</sup>.

Quanto ao traço que representa a capacidade que as crianças têm de sonhar, este está presente nos textos onde surge a fórmula sobejamente conhecida “quando for grande...” que logo constrói um *frame* relacionado com a infância. É o que acontece no texto 107, que nos remete para este universo do sonho infantil:

---

<sup>47</sup> É também comum nos manuais escolares encontrarmos substituição de vocabulário nos excertos, em relação aos textos-origem, com a nítida intenção de os simplificar (algumas vezes, exageradamente) (Castro, 2007), como se se assumisse que a criança-leitora não tem capacidade de refletir sobre os textos e procurar descodificar e compreender o(s) sentido(s) das palavras.

«Quando for crescida / hei-de inventar / um perfume de encantar» (T107, manual *Giroflé*, p. 160).

E é neste universo que se torna possível acreditar que tudo é possível quando chegar à idade adulta:

«E assim / há-de chegar / o dia de acreditar / que o valor de alguém / não se pode avaliar / pela cor / que tem. // E então / tudo estará bem» (*idem*).

Sobre as características dos textos enquadrados pela fórmula referida já muito dissemos. Importa, agora, salientar a importância dos elementos paratextuais na construção dos sentidos dos textos. Neste caso, ilustrativo dos restantes, o poema é rodeado por crianças de várias cores, todas elas bastante sorridentes, demonstrando felicidade, cheirando frascos de um possível perfume ou poção mágica capaz de transformar o mundo num local melhor. Este sonho de criança está presente nas entrelinhas do texto (os “espaços em branco” de Eco (1986)), mas também é transversal a toda a ilustração.

Há, ainda, um texto em que a reprodução do discurso do adulto é realizada na voz enunciativa de uma criança. No texto 41 encontramos expressões que indicam as recomendações que se costumam fazer às crianças sobre o civismo e os cuidados a ter em tempo de praia, como, por exemplo:

«Não vou para a água / Pois acabei de lanchar / Não quero morrer / Nas ondas do mar» (T41, manual *Pasta Mágica*, p. 160).

Facilmente se atribui esta voz a uma criança, pois dificilmente este seria o discurso de um adulto. Há, no entanto, expressões do texto que tanto podem pertencer ao universo do adulto como ao da criança como, por exemplo: «sujar», «jogar», «descansar», «lanchar», «nadar» (*idem*). Já expressões como «atirar pedras», «brincar», «saltar» (*idem*), parecem remeter mais para o universo infantil. Também neste caso, apesar de não poderem restar muitas dúvidas, a ilustração confirma todas as inferências, mostrando três crianças a brincarem na praia.

Quanto ao conjunto de textos que evocam relações familiares (cinco textos), estes referem principalmente as relações entre filho e pai ou mãe, mas também encontramos um avô e um irmão. Daremos como exemplo o caso do texto 92, no qual encontramos a voz enunciativa de uma criança, tendo o leitor legitimidade para fazer esta inferência ao constatar que a mesma costuma «chapinhar nas poças» (T92, manual *Giroflé*, p. 88) e que tem um irmão pequeno: «o meu irmão crescia» (*idem*). É verdade que ter um irmão pequeno não é exclusivo das crianças, mas esta inferência confirma-se

no resto do texto. Toda a atitude da personagem principal, descrita no 3.º parágrafo vem confirmar que se trata de ingenuidade infantil:

«Eu insistia para lhe dar mais comida, pois, cá para mim, quanto mais ele comesse mais depressa começaria a andar, e eu, como não tinha outro remédio, ia dando» (*idem*).

No 4.º parágrafo aparece a palavra «pai», ativando o *frame* pai-filho. O mesmo acontece no 5.º parágrafo, possibilitando o *frame* mãe-filho, com o aparecimento da palavra «mãe». Por fim, temos a referência à teimosia própria das crianças (já referida mais acima), até conseguirem o que desejam («teimei, teimei» (*idem*)); o «filho de um vizinho» que era «companheiro de folguedos» (*idem*) desta personagem e o entusiasmo que não lhe permitiu que o sono chegasse:

«A alegria foi tanta que **transbordava** de mim como água derramando de um tanque cheio. Não houve noite, nessa noite. A escuridão do quarto iluminou-se com os clarões do meu entusiasmo» (*idem*).

Se ainda restassem dúvidas, o texto deixa claro que a personagem não tem poder para decidir o que pode ou não pode fazer, daí ter de teimar tanto para convencer o pai, a ponto de a mãe intervir a seu favor até que o pai acabe por aceitar: «O meu pai teve mesmo de aceitar a ideia» (*idem*). Esta criança, como qualquer criança em geral, está dependente das decisões dos pais.

A ilustração vem reforçar as ideias sugeridas pelo texto, uma vez que apresenta duas personagens que podem ser pai e filho, sublinhando-se o facto de o adulto estar a afagar a cabeça da criança, gesto comum entre este tipo de familiares, mostrando carinho, mas também indulgência perante as atitudes da criança.

Nos exemplos apresentados, podemos afirmar que os textos permitem ao leitor fazer inferências devidamente fundamentadas no material verbal, bem como na enciclopédia de saberes do próprio leitor, sem ser absolutamente necessário o recurso aos elementos paratextuais. No entanto, é inegável a importância que as ilustrações possuem na (co)construção do(s) sentido(s) do texto e na confirmação das inferências realizadas ao longo da leitura, ainda mais, quando se trata de crianças-leitoras. Afinal, não é por acaso que a maior parte dos livros infantis são profundamente ilustrados.



### 6.3.2. Quando o material verbal apresenta uma personagem não humana

Há textos em que encontramos um referente que se pode fazer corresponder a “criança”, apesar de não se tratar mesmo de uma criança. Este tanto pode ser um animal como alguma entidade com características humanizadas. É o caso dos textos 22 (pinto) e 36 (galinha) do manual *Pasta Mágica* e dos textos 56 (estrelas) e 58 (onda) do manual *Amiguinhos*. Estes casos não são estranhos às crianças, pois estas estão habituadas a encontrar animais e coisas humanizados a povoar as histórias que leem/ouvem. Em todos estes textos o material verbal fornece pistas ao leitor que lhe permitem estabelecer uma relação entre as características e atitudes da personagem e as características e atitudes das pessoas e são essas mesmas pistas que permitem que ocorram fenómenos de identificação. Ora, se os textos são ilustrados, espera-se que essas ilustrações estejam ao serviço da compreensão leitora e contribuam para sedimentar as inferências que o leitor faz aquando da leitura. É o que acontece com os quatro textos aqui mencionados, dos quais apresentamos dois exemplos.

Ao lermos o texto 22, podemos considerar «pinto» como referente de “criança”, em primeiro lugar, porque há a humanização do animal, que age com intencionalidade. Encontramos referência a «pinto» nos primeiros três parágrafos do texto. Depois, passa a designar-se o animal por «frango» (parágrafos seguintes). Assim sendo, podemos dizer que «pinto» é correferencial de “criança” e «frango» correferencial de “jovem”. Verifica-se a passagem, por um ato simbólico, do estatuto de dependente, mudo, medroso, etc. (como um “bebé”) ao estatuto de interventor, prestador de serviço, com voz (criança, jovem). Podemos encontrar marcas desta transição nos dois excertos que se seguem:

«Não se interessou por aquele pinto solitário, que, além de não ter culpa do sucedido, não piava nem tinha pêlos nem penas. Era um pinto mudo e careca. E a mãe-galinha recusou-se a abrir as asas para o abrigar do vento e da chuva, e de tudo o que o amedrontasse» (T22, manual *Pasta Mágica*, p. 92).

«Quando a velha o colocou no chão, viu e ouviu o que nunca tinha visto ou ouvido: o frango ergueu a asa, levantou uma pata, endireitou o pescoço, pôs-se muito apumado e, subitamente, cantou... Toatitetuuuu!  
E esse dia foi o começo de uma profunda amizade...» (*idem*, p. 93).

Este texto é encabeçado por uma imagem que ilustra o momento em que o pinto bica as pernas da dona para a acordar e a salvar de morrer queimada. Na imagem vemos

as personagens caracterizadas como são descritas no texto: a dona já velha, sentada junto à lareira, com o fogo a queimar-lhe a saia e o frango careca a bicar-lhe as pernas, num ato de solidariedade. Neste caso, ao aparecer antes do texto, a ilustração não só contribui para caracterizar as personagens e fixar o momento mais importante da narrativa, mas sobretudo para despertar o interesse no leitor para a leitura do texto. É uma imagem que representa uma situação atípica, ou seja, algo que a criança-leitora não reconhece como comum, o que suscita curiosidade que levará a motivação para a leitura.

No caso do texto 56, o que remete o leitor para o universo infantil são as referências à zanga entre as estrelas:

«Bateram uma na outra / Deram murros, encontrões» (T56, manual *Amiguinhos*, p. 75).

Esta ideia sai reforçada por tudo o que dizem uma à outra, que faz alusão ao que dizem as crianças entre si quando se zangam:

«Eu sou mais bela que tu / Mais vistosa, mais brilhante / Em ti já ninguém repara / Velha estrela cintilante. // - Vai-te embora, estrela má / Não te quero ao pé de mim!» (*idem*).

Há, ainda, a considerar o adjetivo «marotas» que se atribui às «estrelinhas», bem como o castigo imposto pelo «Firmamento», que assume o papel de adulto conciliador e com autoridade para repor a ordem e castigar:

«- Quezilentas, refilonas / Ouçam bem o que vos digo / Vou tirar a luz às duas / P'ra que sirva de castigo» (*idem*).

Pelo que vimos, o leitor encontra pistas na materialidade linguística que lhe permitem atribuir características humanizadas às estrelas-personagens. No entanto, a ilustração pode contribuir para solidificar estas ideias. Também esta ilustração aparece a encabeçar o texto, servindo, como no texto anterior, para despertar a curiosidade da criança para a leitura do texto. No entanto, neste caso, as estrelas são caracterizadas de forma muito mais humanizada do que no exemplo anterior, pois possuem um rosto bem delimitado com olhos, nariz e boca. Para além disso, apresentam uma expressão carregada e zangada, tal como refere o material verbal.

Nos textos que acabámos de analisar, ocorre a humanização de algo que não é humano (pinto, galinha, estrelas e ondas) e, em todos eles, essa humanização, através da caracterização e ações das personagens, transporta o leitor para os mundos da infância. Por esse motivo, estes textos são atravessados por fenómenos de correferencialidade e

estas personagens funcionam como referentes de “crianças”. As ilustrações destes textos confirmam os cenários descritos no material verbal ao apresentarem as imagens dos seres referidos nos textos, conferindo-lhes características humanas, tanto no seu aspecto físico, como nas suas ações.

### **6.3.3. Quando as ilustrações não ajudam a compreender o material verbal**

Como vimos, as ilustrações podem ser úteis na confirmação das inferências realizadas pelo leitor ao longo do texto. No entanto, há textos em que apenas através da realização de inferências se percebe falar-se de crianças, sendo que nem as ilustrações ajudam à compreensão desses dados. Nestes casos, as ilustrações não colaboram na construção dos sentidos, apenas podendo contar com o material verbal e a enciclopédia de saberes do leitor para fazer inferências. É o que acontece com os textos 25 e 28 do manual *Pasta Mágica*, os textos 53, 61 e 62 do manual *Amiguinhos* e os textos 99 e 106 do manual *Giroflé*. Nos textos 28 e 106 não há qualquer tipo de ilustração e o leitor só pode contar com o material verbal. A acompanhar os restantes textos o leitor encontra ilustrações, mas estas nada dizem sobre a faixa etária das personagens dos textos. Apenas representam alguns dos elementos a que o texto faz referência. Para ilustrar o que aqui referimos, apresentaremos um exemplo de cada manual.

No texto 25 são expressões como «princípio da infância», «gosto de pôr nos cadernos foguetes e foguetões» e «serei astronauta» (T25, manual *Pasta Mágica*, p. 104), que aludem a “mundos” da infância, permitindo convocar um quadro concetual de desejos e sonhos de criança. Este texto é enformado pela fórmula “quando eu for grande...” que configura um tempo em que o indivíduo sonha com o que fará quando tiver autoridade para decidir sobre a sua vida – o tempo da infância. A voz enunciativa é uma voz infantil que expressa os seus sonhos e desejos, mas também os sonhos e os desejos de todas as crianças em geral. Ou seja, esta voz enunciativa é a voz de todas as crianças, é a voz da infância.

A ilustração deste texto apresenta o que parece ser uma estação espacial e, em destaque, uma nave espacial. É certo que a imagem ilustra o desejo da personagem («serei astronauta» (*idem*)), mas podia ser o desejo de qualquer personagem, pertencente a qualquer faixa etária. Assim, a ilustração encontra-se em conformidade com o material verbal, mas não permite ao leitor confirmar as inferências realizadas sobre a idade da personagem do texto.

Algo semelhante acontece com o texto 53. O primeiro parágrafo apresenta a comparação entre a beleza das rosas brancas e o rosto de uma mãe:

«Aqueles rosas brancas eram a coisa mais bonita que ele tinha visto, tirando a cara da mãe» (T53, manual *Amiguinhos*, p. 44).

Esta comparação pode remeter-nos para o universo infantil, segundo o qual, frequentemente, o rosto da mãe é de uma beleza “quase” incomparável. O terceiro parágrafo faz referência ao presente de Natal (um ramo de rosas brancas e um cartão de boas festas) enviado todos os anos pela madrinha. Ora, não sendo este um acontecimento exclusivo da infância, é dela prototípico – é costume os padrinhos darem presentes aos afilhados no Natal, pelo menos, enquanto estes são crianças. Por fim, o último parágrafo vem confirmar as inferências anteriores ao discriminar os presentes recebidos pela personagem:

«um brinquedo, doces ou qualquer outra coisa boa» (*idem*).

Qualquer leitor atribui tais presentes a uma criança. De qualquer forma, esse mesmo leitor também não poderia contar com a ilustração para confirmar as inferências realizadas aquando da leitura do texto, porque esta apenas mostra uma jarra com rosas brancas, estando a ela encostado um postal cuja ilustração é uma paisagem de neve. Como no caso anterior, a ilustração que acompanha o texto representa elementos do material verbal, mas não permite nela confirmar a idade da personagem do texto. Para isso, o leitor apenas pode procurar pistas na materialidade linguística.

O texto 99 é um poema que apresenta lacunas no final de seis estrofes, sendo pedido ao aluno (na página das atividades) que o complete:

«Completa o poema preenchendo os espaços em branco. Tenta fazer rimas» (T99, manual *Giroflé*, p. 123).

Nunca se sugere ao aluno a consulta do poema original; logo, a criança tem de recorrer à sua enciclopédia de saberes para tentar completar o texto. Neste caso, a ilustração poderia fornecer pistas para esta descoberta, mas isso não acontece, o que torna a tarefa muito mais difícil, se não impossível para algumas crianças. Depois de consultado o texto original percebemos que as palavras que faltam são: festa, coelhinhos, cores, excursões, acesa e mar. Na ilustração estão representados: um pião, um barco, uma árvore, um coelho e uma toalha posta com uma refeição de piquenique. Logo, só a imagem do coelho poderia contribuir para a realização da atividade. No entanto, poderemos aceitar que a criança-leitora construa outras rimas, construindo

outro texto, mas, neste caso, a ilustração também não representa uma ajuda significativa. Conclui-se, então, que estas imagens apenas servem para ilustrar alguns dos elementos referidos no texto, mas nunca para dizer alguma coisa ao leitor sobre a faixa etária a que alude.

Ao longo da leitura dos textos referidos neste ponto do trabalho, percebemos que neles se fala de crianças ou dos universos infantis, principalmente através de inferências que o leitor sente ter poder para realizar, suportadas não só no material verbal que tem disponível, como também fazendo recurso à sua enciclopédia de saberes. Para os textos referidos, as ilustrações ou não existem ou em nada contribuem para a confirmação ou infirmação das inferências realizadas. Podemos dizer então que, nestes casos, as ilustrações não ajudam a compreender a idade das personagens. Mas também podemos dizer que é possível, como já demonstrámos, entender a idade das personagens apenas através do material verbal, através das marcas linguísticas inscritas nos textos.

#### **6.3.4. Quando as ilustrações contradizem o material verbal**

Por último, em relação às ilustrações, há casos em que as mesmas contradizem o texto que acompanham, infirmando o que o material verbal diz ou permite inferir; não no que toca às idades das personagens, mas quanto às informações que o texto proporciona. Referimos este aspeto por considerarmos que está em causa a compreensão leitora que as crianças-leitoras realizam destes textos. Falamos de textos em que as ilustrações não só não colaboram na construção da compreensão leitora como, de algum modo, a dificultam, por não coincidirem com o material verbal. São casos deste tipo os textos 31, 34 e 37 do manual *Pasta Mágica*, os textos 52 e 67 do manual *Amiguinho* e os textos 74, 76, 88 e 98 do manual *Giroflé*. De seguida, referiremos resumidamente as discrepâncias existentes entre o material verbal e as ilustrações.

O texto 31 refere claramente que uma das personagens se faz acompanhar de uma muleta:

«Viu um garoto equilibrado na perna esquerda. Debaixo do braço entalava uma muleta» (T31, manual *Pasta Mágica*, p. 124).

No entanto, na ilustração vemos uma criança com duas muletas, uma debaixo de cada braço. Esta discrepância entre o que diz o texto e o que a criança-leitora vê na imagem pode criar alguma confusão na compreensão leitora.

No material verbal do texto 34 refere-se:

«O rapaz pegou na Menina do Mar. Sentou-a numa rocha e ajoelhou-se a seu lado» (T34, manual *Pasta Mágica*, p. 140).

No entanto, na imagem não é isso que vemos, mas antes a Menina do Mar dentro de uma poça de água e o rapaz ajoelhado na areia na sua frente. Quanto a rochas, só se vê uma, mas distante das personagens. Neste caso, a ilustração também torna mais difícil a compreensão leitora, uma vez que contradiz o que se refere no texto.

Na história narrada no texto 37 diz-se que o rapaz estava deitado debaixo de uma oliveira:

«Um dia estava Giz deitado debaixo de uma oliveira e pôs-se a contar as azeitonas verdes» (T37, manual *Pasta Mágica*, p. 148).

Quando olhamos para a imagem vemos um rapaz sentado debaixo de uma árvore que em nada se parece com uma oliveira. Se pensarmos que há crianças que podem nunca ter visto uma oliveira, ou terem já visto em jardins, mas não saberem o seu nome, apenas conhecendo as oliveiras que aparecem nos livros, esta ilustração induzirá em erro, levando, não só a uma deficitária compreensão do texto, mas também à construção de conhecimento errado.

O texto 52 narra o sonho de uma criança que voa numa bicicleta pelos céus de Guimarães. No último parágrafo do texto narra-se a sua chegada a casa, depois da aventura noturna:

«Afonso João guardou a sua bicicleta e, descalço, com os ténis na mão, subiu cuidadosamente as escadas» (T52, manual *Amiguinhos*, p. 38).

Logo, deduz-se que a criança tinha calçado ténis para andar de bicicleta. No entanto, na imagem a mesma criança voa na sua bicicleta de chinelos de quarto, até porque também se encontra de pijama. Assim sendo, a ilustração contradiz o que se refere no texto, podendo levar a uma compreensão leitora confusa ou errada.

O texto 67 refere três crianças sentadas no muro da escola a conversar:

«Estavam os três sentados no muro do pátio» (T67, manual *Amiguinhos*, p. 118).

Na ilustração vemos três crianças a pintarem a parede (ou o muro) com as mãos. É certo que a pintura representa a cor verde de que falam as crianças. No entanto, nada do que fazem na ilustração corresponde ao que fazem ou dizem no material verbal, já que o texto apenas descreve a conversa entre as crianças sobre um trabalho de pesquisa que a professora pedira para fazerem. Esse trabalho apenas tinha o objetivo de

pesquisarem e escreverem sobre a cor verde, nada tendo a ver com pintura. Logo, a ilustração pode comprometer a compreensão leitora que a criança realiza.

No texto 74 refere-se que a personagem brincava, fingindo ser um marinheiro, e que se sentia triste com a ausência da «estrela», aparentemente sua amiga:

«olhava para o mar assim como quem não está interessado: sabia que a estrela-flor não voltaria mais» (T74, manual *Giroflé*, p. 12).

Só no final do texto a «estrela» aparece, era já noite, quando o «Vasco» estava na cama:

«As suas cinco pontas lembravam os cinco dedos de uma mão invisível. Ocupava todo o vidro da janela e, ao respirar, fazia um ruído como se fosse areia a bater de mansinho» (*idem*).

A ilustração apresenta um menino a brincar aos marinheiros e a estrela no mar, à sua beira, sorrindo para ele. Assim sendo, há uma contradição entre a ilustração e o material verbal, não se entendendo como poderia o menino olhar para o mar, triste por não ver a estrela, quando ela (na ilustração) está mesmo a seu lado toda sorridente.

O texto 76 refere um presente de aniversário recebido por uma das personagens, assim como refere o que a mesma fez com o presente:

«era uma coleção de borboletas autocolantes que ele se apressou a colar na capa do seu Caderno Sabichão» (T76, manual *Giroflé*, p. 20).

Ora, apesar de o texto referir que as borboletas foram coladas na capa do caderno, a ilustração apresenta as borboletas coladas no interior do caderno, indo contra o que o leitor encontra na materialidade linguística.

Na narrativa do texto 88 encontramos um grupo de crianças que ajuda o sacristão a fazer o presépio na igreja da aldeia. Como as figuras de barro são reutilizadas e já velhas, diz o texto que algumas têm partes quebradas:

«Com muito cuidado, retiraram as velhas figuras de barro (...). Uma vaca de chifre partido e um burrico sem uma orelha metem-se dentro da gruta. E ficam muito quietos a **bafejar** à beira da manjedeira, forrada de palha centeia» (T88, manual *Giroflé*, p. 72).

Na ilustração vemos uma vaca com os dois chifres e fora da gruta, aliás, bem distante da manjedeira. Fora da gruta estão também duas ovelhas, mas do burro nem sinal. Nenhum animal parece estar dentro da gruta e esta aparece forrada de verde, que não é a cor da palha centeia. Para se assemelhar a palha, a cor deveria ser amarela. Neste caso, as contradições entre ilustração e material verbal são muitas, causando também grande confusão nas crianças-leitoras.

Dos três pássaros representados na ilustração que acompanha o texto 98, aquele que tem a batuta na “mão” (asa) não parece ser o “professor”, mas antes um dos “alunos”, isto se observarmos as características físicas de um e outro. O pássaro que se coloca a meio da ilustração tem óculos, um ar severo e muito mais velho do que o pássaro que segura a batuta, características que farão qualquer criança identificá-lo com um professor, até porque o texto refere que ele está zangado:

«Então? – perguntou, zangado, quando reparou no silêncio dos alunos»  
(T98, manual *Giroflé*, p. 114).

Como vimos, em todos estes casos, as ilustrações não só não se encontram ao serviço da compreensão leitora como a comprometem, uma vez que não são fiéis ao material verbal que representam. O manual que mais ocorrências deste tipo apresenta é o *Giroflé*, talvez devido ao estilo mais infantil que confere às ilustrações que utiliza. Em alguns casos, chega a ser difícil perceber o que representam as ilustrações. No entanto, o manual *Pasta Mágica* também apresenta um número considerável de casos, sendo o manual *Amiguinhos* o que tem imagens mais “fiéis” aos textos que ilustram. Importa, ainda, referir que, para todos os manuais, só nos referimos às ilustrações que acompanham os textos selecionados para o *corpus*.

No que diz respeito às ilustrações, como vimos, através dos exemplos explorados, estas, na maioria das vezes, não são indispensáveis para a compreensão leitora. O leitor encontra marcas linguísticas no material verbal que lhe permitem realizar inferências suportadas nessas mesmas marcas, assim como nos conhecimentos que o mesmo tem do mundo e da vida social. Nestes casos, as ilustrações apenas podem contribuir para a confirmação das inferências. No entanto, como aqui ficou referido, há casos em que as inferências realizadas pelo leitor não podem ser confirmadas nas representações pictóricas que acompanham os textos, mas apenas no material verbal e na enciclopédia de saberes. Há, ainda, alguns casos em que as ilustrações não só não confirmam o que é dito no material verbal, como até o contradizem. Nestes casos, a compreensão leitora pode estar comprometida, causando alguma confusão no leitor, principalmente tratando-se de uma criança-leitora, ainda com pouca experiência de vida e de leitura.

Como refere Apple (2002), os manuais são difusores legítimos do que é importante transmitir nas escolas e, portanto, os seus textos são os principais veículos da reprodução ideológica dominante (Madeira, 2005). Concordando com estas ideias,



acrescentamos que as ilustrações incluídas nos manuais também se encontram ao serviço desta reprodução ideológica dominante. Logo, para desempenharem com sucesso o seu papel, devem confirmar e/ou complementar que dizem os textos ou, pelo menos, não os contradizer, sob pena de colocarem em risco a compreensão leitora realizada pelas crianças utilizadoras destes manuais. Se assim não acontecer, para além de se colocar em causa a compreensão leitora, pode, ainda, criar-se terreno fértil para a construção de conhecimento errado sobre a realidade e sobre o mundo. Neste caso, compromete-se a construção de uma enciclopédia de saberes coerente que permita facilitar à criança a realização de processos de intertextualidade e interdiscursividade, uma vez que, apesar de cada enunciado ser individual em si mesmo, está em permanente relação com outros enunciados (Bakhtine, 1992). Podemos dizer que o mesmo acontece com as imagens, cada uma é individual em si mesma, mas encontra-se ao mesmo tempo em relação com as outras imagens.

## **7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Depois de apresentados os dados obtidos através da pesquisa dos 110 textos que constituem o nosso *corpus*, passaremos a discutir os resultados revelados através da análise linguística realizada, que nos permitirão, no final, responder às questões centrais desta investigação: qual a imagem que os manuais escolares apresentam da criança e da infância; e quais são os recursos linguísticos/discursivos mais produtivos na construção dessa imagem? Uma das linhas orientadoras da nossa investigação tem sido a ideia de que é através da língua que o mundo se constrói do ponto de vista linguístico. Portanto, as imagens construídas e/ou veiculadas pelos manuais escolares, através dos textos neles incorporados, são altamente influenciadoras de formas de pensar, agir e ser dos leitores eleitos.

### **7.1. Tipologias textuais**

No capítulo dedicado ao estudo das tipologias textuais (ver Parte III, capítulo1), verificámos que os manuais escolares de Português do 4.º ano de escolaridade são constituídos maioritariamente por textos narrativos (45 textos), seguidos dos descritivos (29 textos). Menos representados, mas ainda assim bastante presentes, encontramos os

instrucionais (15 textos) e os literários (12 textos)<sup>48</sup>. Os expositivos (nove textos) são os menos encontrados nestes manuais. Lembremos que os textos foram classificados segundo a sequência dominante (Adam, 1992) que os constitui, opção também tida em conta pelo Dicionário Terminológico. Através da análise destes textos, verificámos que nem todas as tipologias se encontram representadas de igual forma nos manuais escolares, valorizando-se, sem dúvida, os textos narrativos em primeiro lugar e os descritivos, logo a seguir. As restantes tipologias elencadas pelo Dicionário Terminológico encontram-se significativamente menos representadas, sendo que algumas delas apenas possuem uma ínfima representação ou nem sequer se encontram representadas nestes manuais escolares.

### **7.1.1. Os textos narrativos**

O facto de os textos narrativos predominarem em todos os manuais analisados é facilmente explicado por quase todos serem excertos recortados de contos de potencial receção infantil, o que, aliás, é já tradição na conceção dos manuais escolares. Como afirma Dionísio (2000), este tipo de literatura, mesmo que implicitamente, desempenha uma missão educadora, que a escola potencia. No entanto, é frequente estes textos apresentarem-se como narrativas incompletas, faltando-lhes uma ou mais fases da estrutura narrativa, segundo a conceção de narrativa elencada por Adam (1992). Em muitos casos, a narrativa permanece incompleta, não se propondo nenhum trabalho ao aluno no sentido de colmatar essa lacuna (por exemplo, pedir ao aluno que complete a história), criando-lhe falsas expectativas, assim como dificultando ou mesmo impossibilitando a compreensão leitora.

Do conjunto dos 45 textos narrativos, apenas 20 são textos completos, sendo que oito deles são textos inéditos. Os restantes textos são excertos recortados de narrativas mais longas. Quando confrontámos os textos com as obras originais, verificámos que dez textos foram recortados do início da narrativa, seis foram retirados da parte destinada à intriga e apenas dois excertos pertencem ao final do texto original. Como podemos verificar, poucas vezes o autor do manual opta por fazer um recorte do final de uma narrativa e esta opção é facilmente explicada pelos problemas de coesão, coerência e compreensão leitora que acarreta aquando da leitura do texto, uma vez que se perdem

---

<sup>48</sup> Os números aqui apresentados referem-se aos textos seleccionados para o *corpus* de análise, como, aliás, acontece no capítulo dedicado às tipologias textuais.

partes importantes, impossibilitando a compreensão integral do texto. Mas este não é um problema apenas deste tipo de recorte, podendo o mesmo acontecer com os excertos retirados do meio das narrativas, uma vez que nem sempre é assegurada a continuidade textual, provocando problemas de coesão e coerência<sup>49</sup>. Trata-se, por exemplo, da ocorrência de expressões com valor anafórico que não possuem explicação no excerto presente no manual e que provocam estranheza no leitor, dificultando, enviesando, ou mesmo impedindo, a compreensão leitora, como tivemos oportunidade de demonstrar. Quando os excertos são recortados do início das narrativas originais, os problemas de coesão e coerência são muito reduzidos. No entanto, porque são textos muito reduzidos, apresentam o problema de não conterem todas as partes constituintes da narrativa (Adam, 1992; Castro, 2007), tornando-os textos incompletos, podendo dificultar a compreensão leitora, mas, com certeza, defraudando as expectativas do leitor.

Se atentarmos no tipo de enunciador presente nos textos narrativos deste *corpus*, verificamos que são 31 aqueles onde encontramos um enunciador externo do tipo onisciente. Mas este não é o único tipo de narrador que existente nos textos narrativos. Deparamos com alguns em que o enunciador é interno ao texto (14 os textos), sendo que dez textos apresentam um narrador autodiegético e quatro apresentam um narrador homodiegético. Nestes textos encontramos sempre um narrador que enuncia utilizando a primeira pessoa e, quase sempre, através da voz de uma criança; sendo esta, como temos vindo a afirmar, uma dupla estratégia de aproximação à criança-leitora: por um lado, temos alguém que narra algo que lhe aconteceu; por outro, essa narrativa é realizada por uma criança. Trata-se, portanto, de uma criança que fala para outra criança o que potencia a aproximação entre locutor e alocutário. Potencia-se, assim, a adesão inicial (atraindo o leitor virtual) e a manutenção do interesse pela leitura: o narrador, ao identificar-se com a criança-leitora, potencia a sua identificação com ele, aproxima os universos de ambos (espaços, ações, sentimentos, experiências, crenças, valores...) e possibilita à criança-leitora dar um sentido ao que lê, pela incorporação da nova informação que a leitura do texto lhe traz no seu universo de referências, nas suas experiências e saberes concretos.

Como seria de esperar, estes textos são narrativas que giram em torno de universos infantis, inscritos em diversos cenários, com ligeira predominância dos cenários interiores, em relação aos exteriores. No grupo das narrativas que apresentam

---

<sup>49</sup> Cf. Castro, 2007.

uma diegese inscrita em cenários exteriores, destacam-se os quadros de rua e praia, embora também surjam referências à floresta ou ao céu. Estes cenários podem aparecer construídos de forma explícita na materialidade linguística dos textos, mas também encontramos outros cuja construção linguística dos cenários é realizada de forma implícita. Nestes casos, é a seleção lexical (reportório interpretativo) realizada no texto que configura e suporta a criação de *frames* sobre estes espaços, através de processos inferenciais que se baseiam, sobretudo, nos conhecimentos que o leitor possui do mundo e da leitura de outros textos (J. Fonseca, 1992b (1987); Maingueneau, 1997, 2005a; Ramos, 2002). É desta forma, ao cruzar os conhecimentos anteriores com os fornecidos pelo texto, que o alocutário evoca imagens mentais que contribuem para compreender os implícitos que encontra na materialidade linguística do que lê. No entanto, cada texto pode apresentar um cenário ou nele coexistirem vários cenários, normalmente sendo estes coincidentes com os vários momentos temporais da narrativa.

No que se refere aos cenários interiores, encontramos alguma referência a espaços coletivos e públicos, como estabelecimentos comerciais, aeroporto ou escola. Contudo, os mais representados são, sem dúvida, os que convocam a realização de *frames* de espaços da casa (quarto e cozinha principalmente). Como acontece em relação aos espaços anteriormente referidos, também estes podem aparecer de forma explícita ou implícita ao leitor.

As sequências narrativas são introduzidas no discurso por marcadores temporais que marcam a progressão do texto, como por exemplo: «quando», «depois», «de repente», «a meio da tarde», «finalmente» (T88). Estes marcadores temporais permitem ao leitor acompanhar o desenrolar dos acontecimentos, situando-os no tempo. Outros marcadores linguísticos surgem com função de inscrever a narrativa no espaço. Falamos de localizadores espaciais explícitos como “praia”, “rua”, “casa”, “escola”, etc.; mas também de expressões que fornecem coordenadas espaciais que possibilitam a realização de implícitos capazes de inscrever a narrativa no espaço, como em «deitados em cima das toalhas, esperavam que o sol os enxugasse» (T31).

Para além da presença de marcadores temporais e espaciais, uma outra característica que encontramos nos textos narrativos é uma predominante seleção de verbos de ação em relação aos restantes verbos, estratégia que potencia o apresentar dos acontecimentos narrados, permitindo ao leitor visualizar mentalmente os acontecimentos (*frames*), à semelhança da visualização de um filme.

### 7.1.2. Os textos descritivos

Também estes textos, à semelhança dos anteriores, são recortados maioritariamente de contos. No entanto, ao contrário do que acontece com os textos narrativos, o excerto é retirado essencialmente de sequências descritivas. Mas, por serem recortados do início de textos narrativos, algumas vezes, iniciam-se com a fórmula “Era uma vez...”, embora não cheguem a revelar-se verdadeiras narrativas, defraudando, desse modo, as expectativas dos leitores.

Nos textos descritivos predomina um enunciador onisciente, conhecedor do que enuncia, mas mantendo-se externo ao texto. Também em alguns destes textos encontramos a voz da enunciação caracterizada como a voz de uma criança, permitindo uma maior aproximação entre enunciador e criança-leitora, evocando mais facilmente os seus mundos e originando uma maior adesão às ideias que visa transmitir e às quais fazer aderir. Este narrador é, algumas vezes, autodiegético, o que lhe permite um maior protagonismo aos olhos da criança-leitora, conquistando facilmente a sua simpatia ao assumir o papel de personagem principal.

A maioria destes textos descreve situações do quotidiano das crianças-personagens, podendo também, alguns deles, apresentar descrição de pessoas ou estados de coisas ou acontecimentos pontuais. Os textos descritivos são, então, textos que apresentam a descrição dos lugares e dos mundos da criança-personagem – as suas brincadeiras, os seus momentos de lazer, os trabalhos que realiza, etc. – vividos na escola, em casa ou na rua/no exterior. Esta é também uma forma de aproximação à criança-leitora que facilmente se identifica com os lugares e os contextos descritos nos manuais, pois fazem parte do seu quotidiano. Mesmo que, eventualmente, os mundos descritos não façam parte do quotidiano de todas as crianças, pela sua recorrência (nos livros para crianças, nos manuais, na televisão, no cinema, nos divertimentos e brinquedos, etc.) tendem a constituir um interdiscurso ficcional da infância – um universo a que os discursos das crianças e os discursos que lhes são dirigidos se referem, recuperam e reatualizam constantemente. Neste caso, os manuais integram o processo, dão vida a esse interdiscurso.

A acompanhar a descrição realizada nos textos, encontramos um forte recurso ao uso da adjetivação, que contribui para caracterizar os objetos descritos, sendo esta uma estratégia que permite tornar o texto mais apelativo aos olhos do leitor. Para o conseguir, o enunciador seleciona adjetivos, muitas vezes em forma de diminutivos, que

aproximam o texto da linguagem infantil; outras vezes, adjetivos que enchem o texto de mistério e magia, convocando o imaginário infantil e potenciando a adesão do leitor à leitura e às ideias por ela veiculadas. Encontramos, ainda, o recurso à enumeração (associada a recursos retóricos) de cores, de estações do ano, de coisas, de acontecimentos, de comportamentos, etc., contribuindo para construir os cenários que servem de pano de fundo aos textos. Os exemplos aqui apresentados não são mais do que elementos de reportórios interpretativos que permitem à criança-leitora a criação de *frames* que evocam situações por si conhecidas e, muitas vezes, desejadas, o que, mais uma vez, promove a adesão do leitor às ideias do enunciador transmitidas nos textos. Podem também, pelo contrário, as descrições e enumerações aparecerem a caracterizar comportamentos incorretos, colocando uma forte carga de negatividade nesses comportamentos. Nestes casos, os processos de modalização que o enunciador usa marcam a sua avaliação face ao que descreve, influenciando a forma como a criança-leitora se vai posicionar perante tais comportamentos, promovendo um certo distanciamento dos mesmos. Aqui fica patente a força que a palavra pode adquirir, bem como o poder do discurso face ao “exercício de influência” (J. Fonseca, 2001b) que o mesmo realiza condicionando as formas de pensar e agir das crianças-leitoras. É o que Bronckart (2009), no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, refere como “poder de moldar a pessoa humana” no conjunto das suas capacidades psicológicas, em contexto de “formações sociais”. É também o que, no âmbito da Pragmática, se refere à «langage comme discours producteur d’effets, comme puissance d’intervention dans le réel» (Maingueneau, 1990: 1). Os “sistemas de representações sociais” (Pais, 1998) são construídos pelas normas e pelos valores transmitidos nos textos, promovendo determinadas atitudes e ideologias.

Apesar de se descreverem comportamentos negativos, com a finalidade de potenciar comportamentos positivos, por oposição ao que se apresenta como socialmente errado, raramente se descrevem cenários de tragédia (excetua-se o texto 82). Esta é uma forma de afastar as crianças dos problemas do mundo real, assumindo-se a sua imaturidade para entender o que se passa à sua volta ou para ter opinião sobre as coisas do mundo. É o que Sarmiento (2007) chama “olhar adultocêntrico” sobre as crianças, reconhecendo-as como reprodutoras de cultura, mas não como (co)produtoras dessa mesma cultura, recusando-lhes o papel de “atores sociais” (Sarmiento e Pinto, 1997; Sarmiento, 2007) que lhes atribui a Sociologia da Infância.

### 7.1.3. Os textos instrucionais

Temos vindo a verificar que os manuais assumem, de forma geral, uma função de educadores e socializadores da criança-leitora. Neste sentido, os textos instrucionais contribuem em larga escala para a concretização desta ambição socializadora, na medida em que fornecem normas de conduta social que configuram formas de ser, de estar e de agir. Confirmando esta ideia, muitos destes textos são enformados pela inclusão em rubricas como «Formação Cívica» (manual *Pasta Mágica*), por exemplo, que, logo à partida, os dota de um objetivo ilocutório de fazer-fazer e fazer-ser. Alguns textos colocam ao aluno uma série de questões com vista a motivar a reflexão sobre o assunto em destaque. Estas questões são colocadas diretamente ao leitor (através da utilização do “tu”), construindo um quadro interativo de forte interpelação direta. Contudo, a interpelação é, algumas vezes, fictícia, pois encontra-se precedida de uma afirmação claramente modalizada, que possui o poder de condicionar a resposta do aluno; ao mesmo tempo que é seguida de uma resposta à questão colocada. Ou seja, formula-se uma questão (condicionada pela afirmação anterior), apresentando-se também a resposta para esse mesma questão. À criança-leitora resta interiorizar o que é dito e aceitar o discurso como verdadeiro, constituindo uma norma a seguir, moldando, assim, a sua conduta pessoal e social. Não esqueçamos que os manuais detêm um forte poder de apresentarem os discursos como inquestionáveis ao serem considerados como a versão oficial do que deve ser o conhecimento e a cultura transmitidos a determinada geração (Dionísio, 2000). Desta forma, apesar de as estruturas interrogativas ocorrerem de forma expressivamente interativa, a verdade é que não é esperada uma verdadeira reflexão realizada pelo leitor, uma vez que lhe são fornecidas “quase” todas as respostas nos segmentos de texto que as precedem. Desta forma, assegura-se a resposta harmonizada, pois o leitor limita-se a seguir as orientações dadas, respondendo às questões de forma taxativa, negligencia-se a reflexão sobre os assuntos abordados.

O enunciador serve-se de recursos que testemunham a modalidade deôntica e epistémica, com intenção de convencer o alocutário de que constitui vantagem para si a adesão às suas ideias, colocando-as em prática. Cria-se, portanto, da criança uma imagem de um ser que precisa de ser conduzido pelo adulto, um ser que desconhece a forma como se deve comportar na sociedade e que desconhece o que é melhor para si. Encontramos enunciados enformados pela estrutura “se p, então q”, nos quais se simula uma atribuição de poder ao alocutário, concedendo-lhe a possibilidade de escolha. No

entanto, como mostrámos anteriormente, esse poder é apenas aparente, tratando-se de uma estratégia para viabilizar o ato perlocutório. O enunciador assume o papel de adulto, aquele que detém a voz da experiência e da sabedoria, do qual não se espera que o alocutário discorde. O enunciado é apresentado como verdadeiro e inquestionável, logo, um modelo a seguir.

Quanto às estruturas interrogativas de que temos vindo a falar, nelas os verbos encontram-se tendencialmente no Futuro e no Infinitivo, conduzindo o leitor para uma evocação mental de imagens referentes a situações do quotidiano para responder às questões apresentadas. Nos segmentos de texto com estruturas não interrogativas, as sequências textuais são instrucionais e os verbos aparecem maioritariamente no Imperativo, enformados pela força ilocutória do ato diretivo semelhante a ordenar. Predominam as formas do verbo *dever*, marcando a intenção moralizadora do enunciador. É através da convocação da noção de *dever* que se faz ressaltar a dimensão pragmática que fica subentendida no texto – o que se pode e não pode fazer. Nos textos explicitamente instrucionais, visa-se dar instruções sobre os valores e sobre as atitudes relacionadas com a ação individual de cada criança no seu dia a dia. Nestes casos, os implícitos ficam de lado e as ordens aparecem de forma expressa, através do uso de verbos no Imperativo. Já não há lugar a discussão dos assuntos (mesmo aparente). Pelo contrário, as ordens são dadas explicitamente com intenção de se fazerem cumprir. Em alguns casos, verifica-se que os atos diretivos impositivos são apresentados em favor do alocutário, o que, em última instância, justifica a realização desse mesmo ato diretivo. Contudo, estes atos diretivos impositivos constituem marcas da expressão do poder do locutor.

Nos textos instrucionais sublinha-se, ainda, o tratamento que o enunciador seleciona para se dirigir ao leitor – o “tu” enforma o discurso de uma certa informalidade sem, contudo, deixar margem para dúvidas quanto ao destinatário e ao que se espera dele. As ordens são explicitamente dirigidas à criança-leitora e é dela que se espera o cumprimento das mesmas. Em suma, os textos instrucionais dos manuais escolares cumprem generalizadamente uma múltipla função pragmática: fazer-saber, fazer-fazer e fazer-ser. O maior poder desta força ilocutória encontra-se nas duas últimas dimensões pragmáticas, pois têm a capacidade condicionar a forma de agir da criança-leitora.



#### 7.1.4. Os textos literários

Este grupo de textos é constituído exclusivamente por poemas onde encontramos, como acontece na maioria deste tipo de texto (principalmente os destinados à infância), um forte recurso à rima e à musicalidade dos sons contidos nas palavras. Ao mesmo tempo também se verifica o uso recorrente a onomatopeias e repetições, estratégias muito utilizadas nos textos poéticos destinados à infância, por potenciarem a sua memorização ao aproximá-los das lengalengas e das cantilenas infantis. A par desta estratégia de aproximação ao público-alvo, a evocação dos mundos infantis é também realizada através da construção de *frames*, possibilitados pela seleção de expressões que transportam o leitor para esses mesmos mundos. Falamos, por exemplo, da tão conhecida fórmula “quando eu for grande”, que serve de abertura a alguns dos textos literários. O uso do Futuro configura uma situação de visão prospetiva, evocando o *frame* de criança como “ser em devir”, apoiado numa conceção de que esta é um ser em estado incompleto, de alguma forma, assemelhando-se à conceção de criança enquanto “homúnculo” ou ser incompleto e imperfeito, como era vista pelos adultos da Idade Média ou como “tábua rasa”, conceção que se atribuía à criança ainda no século XVII, detendo os adultos o poder e o dever de a moldar. Este *frame* configura também a infância como período “de passagem”, algo instável e de preparação para o período “a sério” do estado adulto. Este quadro concetual inviabiliza a visão da infância como tempo para usufruir, para cuidar, e a criança como plena no seu momento, mas antes configurada quase como adulto incompleto, que se completará quando se concretizar o desejo manifestado na utilização da fórmula “quero ser...” (ou não). Esta ideia contraria as mais recentes ideias defendidas pelos investigadores ligados à Sociologia da Infância que veem a criança como ser pleno de direitos, capaz de participar na sociedade, fazendo ouvir a sua voz, e participando ativamente na construção dessa mesma sociedade. Trata-se de encarar a criança como ator social e a infância como categoria social (Sarmiento e Pinto, 1997), sendo as crianças vistas como indivíduos coprodutores de cultura (Sarmiento, 2000, 2004).

A utilização da tão conhecida fórmula “quando eu for grande” é, de qualquer forma, uma estratégia linguística que remete o leitor para o universo da imaginação infantil, potenciada pela atribuição da voz enunciativa à criança que, como já vimos, aproxima locutor e alocutário. Há, no entanto, outras formas de conseguir o mesmo objetivo evocando personagens que frequentam o universo do imaginário (por exemplo,

o Pai Natal), assim como apelando à curiosidade tipicamente infantil. Nestes textos, mais do que em quaisquer outros, a estética torna-se basilar para “prender” o leitor, proporcionando-lhe prazer ao aderir a este jogo que cria uma cumplicidade entre locutor e alocutário.

#### **7.1.5. Os textos expositivos**

Neste conjunto de textos apresentam-se conceitos (cidadania e direitos das crianças, por exemplo), assim como ideias sobre alguém ou algum estado de coisas, não se limitando a descrever, mas também a analisar essas mesmas ideias. Aos olhos da criança-leitora, quando num texto se afirma que alguma coisa ou alguém é de determinada forma, isso significa que é verdade o que é dito. Esta premissa sai reforçada ao ser eliminado qualquer vestígio de fonte ou enunciador, assumindo-se o locutor como autoridade e a afirmação como indiscutível – é a chama “autoridade das coisas” ou “retórica da evidência” (Ramos, 2009). Nestes textos não se expõem visões distintas ou opiniões conflitantes, apresenta-se “a visão das coisas” em detrimento de “uma das visões possíveis”, através de uma modalização muito acentuada dos enunciados, assim como predomínio da utilização dos verbos *ser* e *ter*, quase sempre no Presente. As crianças-personagens são configuradas como seres conformados com a sua situação pessoal e social, mesmo nos contextos mais adversos. Esta configuração das personagens não aparece realizada de forma explícita, sendo utilizados implícitos cuja função pragmática é a de levar o alocutário a concluir o que o locutor deseja que conclua. Como já várias vezes aqui dissemos, o que é dito de forma implícita tem um poder persuasivo muito maior do que aquilo que se diz de forma explícita (J. Fonseca, 1992b (1987); Ramos, 2002).

#### **7.1.6. Os textos híbridos**

À luz do que defende Adam (1992), nos textos analisados (quase) nunca se encontra uma única sequência prototípica. Como afirmámos anteriormente, os textos são constituídos por sequências mais ou menos prototípicas que se juntam ou encaixam umas nas outras para formar um texto integral. Embora estas sequências possam ser de diferentes tipos, há sempre uma que predomina sobre as restantes, servindo esta para enquadrar o texto numa determinada tipologia. Assim, todos os textos são, de alguma

forma, híbridos, quando falamos exclusivamente de tipos de sequências textuais. Os exemplos mais representativos deste hibridismo são aqueles que apresentam uma sequência expositiva que antecede uma sequência marcadamente instrucional. Estas sequências expositivas encontram-se ao serviço da intenção do enunciador de instruir através da exposição de ideias que apresenta como irrefutáveis, funcionando como sequências preparatórias do ato diretivo que se segue na sequência instrucional, aumentando a probabilidade de concretização desse mesmo ato.

### **7.1.7. Conclusões parciais**

Não podemos esquecer que os textos presentes nos manuais escolares são enformados por dois enfoques distintos e nem sempre convergentes: o do autor do texto-origem e o do autor do manual. O autor do manual seleciona determinadas tipologias textuais tendo no horizonte a exigência do poder político, bem como o assumido imperativo de transmitir determinados conceitos, valores e atitudes, dos quais a escola foi e continua a ser promotora, ostentando um papel de moldadora de mentes e de condutas.

Seja qual for a tipologia que enforma os textos presentes no manual, o enunciador assume (quase sempre) ser a voz da sociedade em geral e configura o texto tornando-o protótipo de uma aceção mais alargada de modelo de conduta socialmente aceite. Para isso, assume que partilha uma enciclopédia de saberes com os leitores que elege (não só os alunos, mas também professores e pais) e recorre a processos de modalização para conferir ao seu discurso o valor de irrefutável e de hegemónicas as suas ideias e os valores por elas transmitidas. Desta enciclopédia de saberes fazem parte os reportórios interpretativos adotados e compartilhados pelos membros da sociedade a que pertencem os leitores eleitos e cujo reconhecimento e utilização tornam não só possível, mas também incontornável a evocação de determinados *frames* que garantem que o leitor entende e interioriza o que é dito mesmo implicitamente.

### **7.2. Referentes de criança**

Os discursos não nascem do nada nem do acaso, antes são produzidos com base nas práticas sociais dos indivíduos e visam sempre um objetivo final, ainda que este não apareça de forma explícita na materialidade linguística. Como nos lembram os estudos

realizados na área da Pragmática (Berrendonner, 1981; Maingueneau, 1990, Adam, 1991, entre outros) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1985, 2007, 2009, entre outros), as práticas discursivas, a que se aliam as práticas sociais, geram uma enciclopédia de saberes que está em permanente (re)construção, sendo atualizada pelos membros que constituem determinada sociedade. São estes “laços sociais” que possibilitam e tornam inteligível a comunicação entre os indivíduos, sem necessidade de constantes repetições que tornariam a interação verbal aborrecida e demasiado confusa. Estamos perante enunciados construídos com base em enunciados anteriores, aos quais se prendem por elos de significação, formando uma teia de construção de sentidos presentes e futuros (Bakhtine, 1992). Consciente disso, o enunciador produz o seu discurso adequando-o ao locutor que elege e ao fim a que o destina: opta por este ou aquele género discursivo, seleciona a tipologia textual que melhor serve os seus intentos e realiza determinadas escolhas lexicais que lhe permitam gerar sentidos tidos como globalmente reconhecidos e entendidos. São precisamente estas escolhas lexicais que fazem parte de um conjunto de reportórios interpretativos (Potter e Wetherell, 1987) culturalmente disponíveis, socialmente aceites e utilizados pelos usuários de determinada língua.

À semelhança do que acima ficou dito, os textos analisados também se encontram ancorados em práticas sociais e neles é operada uma seleção lexical que forma um conjunto de reportórios interpretativos, inscritos na cultura partilhada pelos interlocutores. São estes reportórios interpretativos que tornam possível a construção de *frames* (Fillmore, 1975) que configuram a criança e/ou a infância como centro da enunciação. Estas expressões, a que chamamos expressões referenciais de criança, permitem leituras mais ou menos explícitas, aludindo a “sinónimos de criança” e autorizando a realização de inferências relativas, por exemplo, à faixa etária das personagens ou do sujeito da enunciação, bem como possibilitam o acesso aos “mundos” da infância convocados no texto.

No conjunto dos textos que compõem o *corpus* de análise, o sexo masculino aparece muito mais representado, existindo uma clara tendência para recorrer a representações deste sexo em detrimento do feminino, o que não deixa de levantar um problema de representatividade de género. A par deste facto, não são utilizadas com a mesma frequência as expressões rapazes/raparigas e meninos/meninas para ser explicitado o sexo das personagens. Verifica-se um tratamento mais familiar e mais delicado para o sexo feminino, por oposição a uma forma menos delicada para o sexo

masculino. As opções lexicais tomadas pelo enunciador acompanham uma prática social estabelecida e aceite pela generalidade dos indivíduos. Principalmente porque surgem de forma muitas vezes implícita, estas opções têm o poder de reforçar a criação de imagens que atribuem maior delicadeza e fragilidade ao sexo feminino, por contraste com uma maior robustez e agilidade atribuídas ao sexo masculino. O mesmo se verifica nas variações das características psicológicas e nas aptidões sociais (os indivíduos do sexo masculino são apresentados como mais autónomos, por exemplo).

Ao atentarmos a todos os dados, constatamos que as expressões mais escolhidas para aludirem ao sexo masculino são: nomes próprios, “rapaze(s)”, “menino(s)” e “filho”. Para representar o sexo feminino, as expressões mais seleccionadas são: nomes próprios, “menina(s)” e “rapariga(s)”. Na dicotomia rapaz/rapariga, é a primeira expressão que se encontra muito mais presente do que a segunda, como já antes havíamos mostrado. No entanto, se atendermos à dicotomia menino/menina, é a segunda expressão que se encontra significativamente mais representada, o que vem corroborar o que dissemos sobre a criação de uma imagem de maior fragilidade e delicadeza em relação ao sexo feminino. Há, ainda, uma outra palavra bastante utilizada nos textos para ser referido o sexo masculino. Referimo-nos a “filho”, cuja expressão equivalente para o género feminino (“filha”) quase não tem representatividade. Desta forma, o *frame* mãe/pai-filho é bastante mais evocado do que o *frame* mãe/pai-filha. Na verdade, o que normalmente se ensina na escola como sendo meras relações entre masculino e feminino, no uso social tornam-se muito mais complexas, como mostram os textos analisados.

### **7.2.1. Conclusões parciais**

Sem dúvida, verifica-se uma ampla utilização de nomes próprios para designar as personagens infantis, sendo o facto facilmente explicado por se tratar de excertos retirados maioritariamente de narrativas mais extensas. Trata-se de uma questão de individualização (os textos contam a história de alguém) de seres virtuais que são apresentados como se fossem pessoas verdadeiras, necessitando, portanto, da densidade psicológica e física que um nome próprio sugere. Os nomes próprios indicam um ser único e inconfundível (aquela criança e nenhuma outra), ao contrário das restantes expressões que se podem referir a qualquer criança, como acontece também com as expressões utilizadas para referir um género indefinido: “criança(s)”, “amigos”,

“meninos” e “alunos”. Nestes casos, “criança(s)” é claramente a expressão mais utilizada e invoca todas as crianças de uma forma geral e nenhuma em particular. Quanto às restantes expressões, estas podem também ser empregadas para referirem o sexo masculino, o que pode favorecer, mais ainda, a criação de imagens mentais referentes a este sexo, voltando a levantar-se a questão da representatividade de géneros.

O enunciador tem ao seu dispor várias estratégias que coloca ao serviço da enunciação, marcando a materialidade linguística e construindo *frames* que indiquem ao leitor a idade e o sexo das personagens dos textos. Para isso, opera uma seleção lexical, que enforma um conjunto de reportórios interpretativos para construir cenários textuais, apelando à enciclopédia de saberes que partilha (pressupõe) com o alocutário. Esses reportórios interpretativos não são mais do que expressões “cristalizadas” em discursos anteriores (Bronckart, 2009), que explícita ou implicitamente aludem, por exemplo, aos “mundos” da infância.

### **7.3. Espaços físicos**

As crianças dos textos movimentam-se e realizam ações em vários espaços físicos, que correspondem, regra geral, aos espaços em que se movimentam as crianças-leitoras no seu dia a dia.

#### **7.3.1. A casa**

Analisando a materialidade linguística dos textos, verificámos ser o espaço “casa” aquele que é mais representado, principalmente no subespaço “quarto”, evocado explicitamente ou por processos de meronímia, em que é referida uma parte tipicamente constitutiva pelo todo (por exemplo, cama é merónimo de quarto). Ao selecionar a expressão “cama”, o enunciador apela à enciclopédia de saberes dos seus leitores, cujo alcance permite a realização de inferências deste tipo. Em alguns casos, apenas se fala direta ou indiretamente de quartos, não havendo lugar a nenhuma ação explícita realizada lá pelas personagens. Isto significa que esse espaço está presente nos referenciais das personagens, embora nem sempre como espaço concreto próprio. Estamos perante as “formações sociodiscursivas” de que fala Bronckart (2009), que não são mais do que mecanismos que moldam o conhecimento dos indivíduos de uma mesma formação social. Esse conhecimento fica “arquivado” na mente de cada um e é

constantemente utilizado para colaborar na construção de novo conhecimento. Por esse motivo, não é necessário que o espaço evocado corresponda a um quarto prototípico, podendo este ser um espaço oriundo de mundos imaginários que também fazem parte da enciclopédia de saberes das crianças-leitoras, complementada pela leitura de outros textos (por exemplo, no texto 59, o espaço do “quarto” corresponde a uma gruta no fundo do mar, onde vive a personagem “Menina do Mar”) – a polifonia dos discursos de que fala Bakhtine (1992) ou intertextualidade (J. Fonseca, 1994; Bronckart, 2009; Ramos, 2009). O mesmo se verifica, aliás, em relação às personagens que podem ser “diferentes” das crianças empíricas (como a “Menina do Mar” que vive no fundo do mar com os seus amigos peixes (T59) ou o “Menino Jesus” (T89)), pertencendo a mundos alternativos ou de contextos divergentes, podendo ativar *frames* também eles diferentes.

Para além da meronímia, o enunciador encontra outras formas de referir o espaço “quarto”, como por exemplo, a seleção de verbos que configuram quadros concetuais relacionados com este espaço (ex.: *dormir* e *acordar*), socorrendo-se de processos de metonímia, como mostram os exemplos apresentados anteriormente (ver Parte III, capítulo 3). É evidente que o recurso à metonímia torna ainda mais implícita a referência ao espaço “quarto”, mas os conhecimentos prévios do leitor permitir-lhe-ão realizar as inferências necessárias para compreender o texto, dispensando a referência explícita a “quarto”.

Quanto às atividades realizadas pelas crianças dos textos, atendendo ao espaço “quarto”, as que mais aparecem especificadas são “dormir” e “acordar/levantar”. Apenas no texto 12 se refere uma criança que brinca (ou finge que brinca) no quarto dos brinquedos. Em nenhum outro texto se fala de brincadeira dentro de um quarto e em nenhum caso se dá a entender que a criança esteja acompanhada quando está no seu quarto. Desta forma, o quarto configura-se como lugar íntimo, onde a criança tem o “seu” espaço reservado, onde se pode refugiar para realizar atividades mais íntimas, longe dos olhares dos restantes membros da família. Para conseguir este efeito, o enunciador modaliza o seu discurso e marca-o de forma implícita com a sua visão do mundo, construindo a ideia de intimidade e sossego relacionada com este espaço da casa, selecionando expressões (reportórios interpretativos) que transmitem calma e repouso. A linguagem é uma estrutura que permite uma “metarrepresentação” (Chilton, 2004) das formas de pensar de cada indivíduo, mas também da sociedade, e os textos

tornam possíveis as “operações de ancoragem” (Bronckart, 1985), que estabilizam essas formas de pensar, que definem uma determinada sociedade.

Em nenhum texto encontramos crianças que dividem os quartos com irmãos (apesar de os haver) ou outros elementos da família, favorecendo a construção da ideia de se tratar de filhos únicos ou de crianças pertencentes a uma classe social média-alta. Apesar de em dois textos encontrarmos crianças que ouvem ler histórias no seu quarto (T39 e T105), trata-se, afinal, de uma situação passageira em que os adultos prestam um serviço à criança – o quarto continua a ser da criança, uma vez que a atividade é temporária e breve. Este espaço da casa continua a configurar-se como lugar de repouso (a criança relaxa e ouve uma história) e de segurança (conferida pela presença do adulto (mãe) que lê a história), onde a criança se sente confortável e segura.

Ainda dentro de casa, encontramos representado o espaço da cozinha e este sempre referido de forma explícita. É curioso verificar que, em três dos quatro textos em que se refere a cozinha, a criança é apresentada a “fazer asneiras”; em dois deles, tentando ajudar o adulto. A cozinha parece simbolizar, assim, o espaço destinado aos adultos, estando as crianças pouco habilitadas a realizar atividades lá. Esta ideia sai naturalmente reforçada quando se apresenta a criança a “fazer asneiras”, caracterizando-a como ser incompetente que, apesar de se esforçar para conseguir realizar tarefas tipicamente adultas, não o consegue, acabando por provar a sua incapacidade/incompetência. Para levar a criança-leitora a aderir ao seu ponto de vista sobre o assunto, o enunciador recorre a processos de modalização, apresentando como natural a incompetência da criança, nomeadamente ao expressá-la nas palavras das próprias personagens (também elas crianças). Desta forma, promove-se a adesão dos leitores às ideias e avaliações do enunciador através de uma subtil estratégia de persuasão e manipulação (J. Fonseca, 1992b (1987); Ramos, 2002). Os processos de modalização são visíveis também em situações em que se apresenta a criança-personagem a não reconhecer a sua inabilidade para realizar tarefas na cozinha. Neste caso, ela parece não estar de acordo com as ideias dos adultos, acabando, no entanto, por adotar sempre comportamentos de obediência aos mesmos.

Como vimos, dentro de casa, as crianças só realizam atividades no quarto e na cozinha, sendo o quarto configurado como o lugar ideal para as crianças permanecerem, pois trata-se de um espaço sossegado e proporcionador de bem-estar. Estranhamente, não encontramos crianças a brincarem nos seus quartos, nem a partilharem esse espaço com mais ninguém. Quanto à cozinha, este parece ser território dos adultos, no qual as



crianças não são bem-vindas, pois fazem muitas “asneiras”. Para consolidar esta ideia, são as próprias crianças-personagens que a corroboram ao admitirem a sua falta de jeito para realizar determinadas tarefas. Esta estratégia favorece a criação de *frames* de crianças desastradas e incompetentes para realizarem tarefas na cozinha, mesmo que seja algo tão simples como levar o pão e a manteiga para a mesa do pequeno-almoço.

### 7.3.2. A escola

A escola é o espaço físico mais representado a seguir ao da casa e, embora os textos sejam pouco explícitos, o recreio é o espaço da escola que mais representação encontra na materialidade linguística dos textos, seguido da sala de aula. E estes são os únicos espaços concretos que se referem da escola. A atividade mais realizada pelas crianças no espaço da escola é “dialogar” (selecionando verbos como *conversar* e *falar*), seguida da atividade “aprender” (selecionando verbos como *estudar*). Configura-se, assim, a escola como lugar de diálogo e de aprendizagem, mas também de lugar onde é aprazível estar.

Os verbos mais selecionados pelos enunciadores (*falar, dizer, responder, conversar, perguntar, comentar, etc.*) parecem configurar um diálogo com ocorrência de boa cooperação entre os interlocutores, estando estes em sintonia de ideias. No entanto, nem sempre isso se verifica. Verificamos que a autoridade do professor se encontra muito vincada nos textos, através da postura das personagens que o representam, mas também através das atitudes assumidas pelas crianças-personagens. Quando o diálogo ocorre entre aluno e professor, é sempre o segundo quem domina a interação verbal, colocando questões a que a criança é obrigada (pela autoridade que o professor representa) a responder. Mesmo quando encontramos alunos que contestam as ordens ou ideias do professor, no final, todos lhe obedecem e a contestação é sempre esbatida ao apresentarem-se os alunos rendidos à razão do professor. Esta razão é-lhe conferida pela modalização que se faz dos discursos, colocando em cena a avaliação que o enunciador faz da situação vivida pelas personagens. Não é o professor que toma a iniciativa de exercer a sua autoridade pela força do poder que lhe é conferido, são as crianças-personagens que acabam sempre por lhe dar razão, independentemente das suas ideias iniciais. Ou seja, as crianças (personagens e leitoras) são sempre convencidas de que o professor tem razão em qualquer circunstância e voltamos a ter o olhar de alguém que enforma uma representação do mundo (Marques, 2006).

Mesmo quando se selecionam verbos como *troçar* e *contestar* para referir as posições tomadas pelos alunos em relação ao professor, a modalização que se realiza no discurso acaba por colocar os primeiros em sintonia de ideias com o segundo, o que mostra bem o poder que a utilização destas estratégias discursivas confere ao que é dito. Em termos de dimensão pragmática, é sempre criada uma imagem que fortalece as relações de poder professor-aluno e/ou, mais generalizadamente, adulto-criança. Os discursos apresentados às crianças-leitoras são, assim, construídos baseados na ideia de que estas relações de poder são indiscutíveis, consagrando-se no poder instituído. E são estas ideias que as mesmas crianças vão tomar como certas, porque, aos seus olhos, os textos dos manuais são garantia de verdade:

«Par sa manière de dire, le texte présuppose pragmatiquement un certain univers, celui dans lequel il est pertinent de parler comme il le fait. Or cet univers est celui-là même qu'il fait surgir à travers son énonciation. C'est parce que le monde possède certains propriétés que le texte énonce d'une certaine manière, mais c'est cette manière qui suscite le monde qui est censé la légitimer» (Maugeneau, 1990 : 166-167).

No entanto, não se pense que todos os diálogos referidos ocorrem em contexto de sala de aula, ou seja, em situação de aprendizagem formal. Alguns dos diálogos ocorrem entre os alunos no recreio, portanto, numa situação bastante mais informal. Pelo menos nestes casos, seria espectável que as crianças falassem de brincadeiras ou outras coisas banais e não apenas de assuntos relacionadas com a aprendizagem formal. Contudo, não é isso que acontece e as crianças, mesmo nos recreios, conversam sobre trabalhos de grupo, atividades realizadas na escola ou como resolver problemas para o professor não se zangar, por exemplo. Constrói-se, assim, um *frame* de escola enquanto local onde permanentemente ocorre um processo de ensino e aprendizagem, mesmo nos seus espaços mais informais.

Ao contrário do que seria de esperar, a atividade “brincar” no espaço da escola apenas aparece representada em dois textos, não se configurando este lugar como propício à brincadeira, mesmo em tempo de recreio, o que sabemos não corresponder à realidade. Hoje, talvez seja na escola que as crianças mais brincam, depois da casa, uma vez que as brincadeiras de rua entre pares quase estão interditas às crianças e o resto do tempo é passado entre as várias atividades que realizam ao longo do dia. Curioso é verificar que, mesmo nos dois textos que abordam o tema da brincadeira, este não é o principal assunto dos mesmos, não sobressaindo na materialidade linguística. A modalização que se realiza em alguns textos leva a criança-leitora a acreditar que

estudar é muito mais divertido do que brincar e conversar, construindo-se reportórios interpretativos através de seleções lexicais como, por exemplo, “fartar-me” associado a “conversar”, mas “aventura” e “descoberta de coisas novas” associado a “estudar” (T43). O *frame* construído foge ao que é mais típico e promove um deslizamento conceptual: é camuflado o esforço, a necessidade de empenhamento, de insistência, para se substituir pelo prazer. Os processos de modalização têm o poder de influenciar grandemente o leitor e favorecem orientações pragmáticas que servem os objetivos do próprio enunciador. Trata-se do que Vion (2006) apelida de “opacificação semântica”, esta dupla estratégia: por um lado, cria do enunciador uma imagem de conhecedor do que enuncia; por outro lado, distancia-o das suas formulações discursivas. Desta forma, mesmo quando se fala de brincadeira na escola, o valor do trabalho é muito mais enaltecido, sobrepondo-se à importância que se atribui à brincadeira e, sendo este aspeto sublinhado em vários textos, é como se em cada texto se ouvisse o eco pertencente a textos anteriores ou outras vozes (Duarte, 2003) (as dos adultos), que sublinham a importância do trabalho em detrimento da brincadeira. Quando se fala de escola nos textos, ela é configurada através de imagens idílicas que se evocam no que é dito e na forma como é dito, como mostrámos. Os reportórios interpretativos de que se serve o enunciador traçam uma visão maravilhosa da escola, associando-a a aventura e prazer.

Por fim, tentámos localizar o espaço “escola” num espaço geográfico mais amplo, o que se revelou tarefa deveras difícil. Apenas encontramos escolas situadas em aldeias anónimas, uma escola situada numa vila igualmente anónima e escolas situadas em Mirandela, Matosinhos, Viseu e Viana do Castelo. Nos restantes casos (esmagadora maioria), a escola não aparece incluída em espaços geográficos mais amplos, configurando-se a mesma como espaço autónomo. Não há crianças que se deslocam a pé ou de carro. Não há crianças a sair e entrar na escola, a atravessar passadeiras ou a parar nos semáforos. A escola aparece completamente distanciada da cidade (esta nem sequer é referida em relação às escolas), como também do campo (por pouco referido ser também). Nestes textos, os pais nunca vão à escola, mas também não se refere qualquer outro adulto, para além do professor. Tudo leva a acreditar que estas crianças se encontram à margem da vida social, ninguém as leva ou vai buscar à escola e não interagem com ninguém para além dos seus pares e professor. Além disso, a escola é configurada como espaço muito restrito – sala de aula e recreio –, onde permanecem alunos e professor e ninguém mais. Trata-se, portanto, de uma visão muito limitada,

estereotipada e ultrassimplificada da escola, evocada das memórias de adultos, mas longe da realidade atual.

### 7.3.3. O campo

Quando falamos de vida no campo estamos a referir também expressões como aldeia ou quinta, enfim, tudo o que nos textos faça referência a personagens que vivem num ambiente ligado ao contacto direto com a natureza. Estas expressões podem surgir nos textos de forma explícita, mas o mais comum é que surjam de forma implícita, através de construção de *frames* que evoquem uma vida mais “rústica” por oposição à vida citadina. Falamos, por exemplo, do recurso a processos de associação semântica, através dos quais se selecionam expressões como “serra”, “bosque”, “quinta”, “floresta”, “monte”, “pinhais” e “eira”. Associadas a estas expressões surgem outras que o enunciador cuidadosamente seleciona e o leitor entende recorrendo à sua enciclopédia de saberes e que situam os textos num ambiente de campo/aldeia. Na verdade, todas as atividades de linguagem pressupõem um trabalho de equipa entre locutor e alocutário, uma vez que «la cohérence n’est pas *dans* le texte, elle est *lisible* à travers lui, elle suppose l’activité d’un lecteur» (Maingueneau, 1990: 29).

Quanto aos panoramas que se constroem da vida no campo, verificamos que a maioria dos textos desenha cenários de grande euforia e liberdade. É frequente encontrarmos crianças sem qualquer tipo de supervisão do adulto, parecendo gozar de uma liberdade extrema, mesmo quando se encontram dentro de casa. A vida destas crianças aparece muito relacionada com a natureza e a participação nas atividades dos adultos (que realizam com prazer), ao mesmo tempo que usufruem de uma liberdade bastante significativa, brincando ou realizando outras atividades sem adultos por perto. Desta forma, configura-se uma imagem idílica relacionada com a vida no campo/na aldeia, sem nunca se referir a dureza do trabalho no campo, a falta de hospitais ou escolas ou outras infraestruturas que facilmente se encontram nas cidades, mas que estão ausentes de muitas aldeias. A leitura destes textos promove a evocação de *frames* de vida paradisíaca, associados à liberdade, à alegria e à partilha de experiências com os adultos. Nestes textos constroem-se argumentos a favor da vida no campo, em detrimento da vida na cidade. As “condutas verbais” são concebidas como forma de ação e concretizam-se em “ações de linguagem” (Bronckart, 2009) que tornam possível o processo histórico de socialização dos indivíduos.

Quando se fala de vida no campo/na aldeia, as atividades mais realizadas pelas crianças são aquelas em que esta participa das atividades dos adultos. Mas também se destacam atividades solidárias, contribuindo este facto para solidificar a criação do ambiente idílico já antes referido, fazendo crer que no campo/na aldeia todos se ajudam uns aos outros e vivem felizes. Destaca-se, ainda, a atividade “brincadeira”, da qual se faz notar a falta de supervisão de adultos e, menos representada encontra-se a atividade “conversar/dialogar” com os outros.

#### **7.3.4. A cidade**

Como já referimos, o campo está muito mais representado nos textos do que a cidade, o que parece contradizer a realidade, uma vez que a maior parte da população jovem portuguesa se concentra nas cidades, tendo, por isso, do campo menos referências. A rua é o espaço da cidade que mais se refere nos textos, embora também surjam breves referências a feiras e mercados. As atividades das crianças são pouco referidas, porque também poucos são os textos que falam das cidades. Encontramos duas crianças que vagueiam pelas ruas da cidade, uma sozinha e outra seguindo a sua família itinerante. Nos dois textos ativa-se o *frame* da criança que vive livre do olhar constante do adulto, um pouco entregue à sua sorte. Algo de semelhante acontece com as crianças que brincam na rua entre pares, pois também estas se encontram longe da supervisão dos adultos. Concluimos, portanto, que não é só na aldeia que as crianças podem brincar sem supervisão do adulto, uma vez que isso também ocorre na cidade.

#### **7.3.5. A praia**

Poucas vezes encontramos referência a uma praia concreta e real como: “praia da Galé”, “barra de Aveiro” e “praia do Cabedelo em Viana do Castelo”. A maior parte dos espaços referidos são espaços ficcionais, sem qualquer ligação específica à realidade empírica. No entanto, ao especificar os lugares empíricos, o enunciador configura estes espaços como “mais reais” aos olhos do leitor eleito, fazendo acreditar que falam de algo real, verdadeiro e identificável num mapa ou *in loco*. Em consequência disso, os relatos de acontecimentos também se configuram como reais e os locais empíricos saem do mundo do imaginário e tornam-se referências do mundo empírico, logo, mais próximos da criança-leitora.

Quanto aos espaços ficcionais, esses encontram maior representatividade nos textos e neles se faz referência a mundos alternativos/imaginários que mais facilmente mencionam narrativas de brincadeiras/vivências entre crianças ou aventuras, mas também descrições de locais ou situações que fogem ao banal. Desta forma, os acontecimentos ocorridos nestes textos são mais do domínio do maravilhoso, apelando à imaginação do leitor, e a referência a adultos é quase nula, ao contrário do que acontece quando se referem locais empíricos, pois esta referência condiciona os textos e a interpretação que deles se faz. No entanto, quando os espaços referidos são do mundo do imaginário, o enunciador fica mais livre para dar asas à sua imaginação e a interpretação que se realiza dos textos é muito menos condicionada, deixando o caminho livre para que o leitor preencha os “espaços em branco” (Eco, 1986) que o texto apresenta. É que, embora os textos se refiram a lugares que o leitor facilmente relaciona com uma praia qualquer sua conhecida, os *frames* que se constroem destes locais não estão condicionados pela sua existência real, logo, pelas suas características reais; não são lugares concretos, mas espaços criados com base nos conhecimentos partilhados entre locutor e alocutário, fundamentados na “natureza dinâmica” Kerbrat-Orecchioni (2005) da construção do(s) sentido(s) dos textos.

A praia aparece configurada como lugar de brincadeira e de convivência com os amigos, ou seja, é um lugar de diversão. Assim, nestes textos o que as crianças mais fazem é conversar e brincar. Menos representadas temos crianças a apanhar sol, a comer e a nadar. A praia é também apresentada como lugar paradisíaco, onde as crianças não estão condicionadas pela vigilância dos adultos e brincam livremente sozinhas ou entre pares. É também um lugar onde se alicerçam as relações e é o único espaço físico onde encontramos um grupo de crianças que discute efetivamente sobre brincadeiras (em apenas um texto) e sobre o que farão com o seu tempo livre. São os recursos linguísticos já elencados que configuram os textos e dão forma às ideias que se pretendem transmitir.

### **7.3.6. A rua**

Considerámos “largo” e “pátio” expressões referentes a locais exteriores associados à rua e, neste contexto, a atividade mais realizada pelas crianças é sem dúvida a brincadeira. Desta forma, abre-se caminho à criação de imagens mentais sobre esta atividade e sobre este espaço amplo que serve de palco ao que as crianças mais

apreciam fazer: brincar. No entanto, todos conhecemos as fortes restrições que se colocam atualmente às brincadeiras realizadas pelas crianças reais nas ruas: pelo perigo que representam e pela pouca disponibilidade dos pais para vigiarem essas atividades. Apesar disso, nestes textos constrói-se o *frame* de liberdade na rua, o que também implica uma ausência de trânsito, bem como um domínio por parte da criança do espaço mais alargado que ultrapassa a casa, bem como a interação com outros para além dos seus pares. Nestes textos evocam-se imagens concetuais de locais sem qualquer perigo, onde as crianças podem brincar e estar sem receios alguns, descansando também a consciência dos adultos. Mesmo quando se faz referência ao trânsito, este não parece impedir as brincadeiras ou condicionar a liberdade e segurança das crianças. Encontramos até uma criança que aceita um presente de um estranho, contrariando tudo os que as crianças reais ouvem dos adultos reais quanto a este tipo de perigo. À semelhança da praia, a rua é também protótipo de local idílico para as crianças destes textos, sendo esta a imagem que se transmite à criança-leitora. Ora, esta imagem pode ter como consequência a frustração dos leitores ao depararem com uma realidade completamente contrária à referida nos textos, não percebendo a contradição entre o que lhes ensinam os manuais escolares (os de Português, pelo menos) e o que lhes ensinam os adultos com quem contactam diariamente. A forma como o enunciador manipula os recursos linguísticos que tem ao seu dispor condiciona a compreensão que se realiza dos textos.

### **7.3.7. Os espaços públicos e coletivos**

Aqui encontramos apenas as referências a espaços como estabelecimentos comerciais, culturais ou de serviços, por exemplo. As atividades que as crianças realizam nestes locais não se repetem, como também não se repetem os locais referidos. Em todos esses espaços as crianças estão acompanhadas, o que parece indicar que não se trata de lugares seguros para as crianças estarem sozinhas, sem vigilância dos adultos. Há textos que referem transportes e locais públicos, biblioteca, hospital, museu e cinema, mas nestes quase não há referência ao facto de as crianças se encontrarem sozinhas ou acompanhadas. No entanto, os conhecimentos que o leitor possui do mundo permitem-lhe inferir que as crianças costumam estar acompanhadas nestes locais. Trata-se de textos instrucionais e, por isso, têm como objetivo ilocutório transmitir normas de conduta e valores capazes de moldar as atitudes das crianças-leitoras.

A modalização que se opera na materialidade linguística permite realizar um *frame* de lugar próprio para adultos em relação ao aeroporto, como tivemos oportunidade de referir anteriormente (ver Parte III, capítulo 3). Este lugar aparece configurado como espaço onde as crianças não se sabem comportar, incomodando os adultos presentes. Ainda neste sentido, constrói-se o espaço das feiras e mercados, uma vez que a criança fica à margem de tudo o que lá se passa, apenas observando, sem nunca participar em nenhuma atividade. Algo do género acontece em relação à padaria, ao apresentarem-se crianças que empurram uma senhora de idade no meio das suas brincadeiras. Quanto à igreja, ao Visionarium e à academia de futebol, estes parecem constituir espaços próprios para as crianças estarem. Os textos instrucionais veiculam normas de conduta para serem seguidas pelas crianças quando estas frequentam os espaços públicos, funcionando como enformadores de “condutas humanas” (Bronckart, 2009). O discurso é dirigido diretamente ao leitor através da utilização do “tu” e o verbo *dever* marca a modalidade deôntica realizada nos textos. É um discurso que se dirige inequivocamente à criança e não ao adulto e lhe diz como se deve comportar nestes espaços, assumindo que esta ainda não sabe, voltando a evocar-se a imagem da criança como ser incompleto, que precisa constantemente da orientação dos adultos. Trata-se do que Bronckart (2009) refere como atividades de linguagem constitutivas do social, que contribuem para moldar a pessoa humana.

Em comparação com os restantes espaços físicos, os públicos e coletivos detêm pouca representatividade nos manuais escolares, o que parece indicar a pouca importância que os autores dos manuais lhes atribuem. Ao contrário da rua e da praia, estes parecem ser locais menos seguros, pois é frequente as crianças encontrarem-se neles acompanhadas e supervisionadas por adultos. Estamos perante novas experiências guiadas ou oferecidas pelo adulto à criança. Nestes espaços a criança não explora os espaços sozinha ou entre pares, como acontece na rua ou na praia; aqui, o adulto encontra-se muito presente: os espaços são idealizados e criados por ele e também é ele que decide se a criança pode lá estar ou não e mediante que regras é permitida a sua presença. A voz da criança continua ausente dos textos, mas vinca-se a obediência que deve aos adultos.



### **7.3.8. Exterior/interior e público/privado**

Para aprofundar o conhecimento sobre as imagens que os textos constroem acerca dos espaços já elencados, nos quais as crianças se movimentam e praticam ações, tentámos perceber como aparecem representados em relação a exterior/interior e público/privado. Os dados recolhidos mostraram que, para a dicotomia exterior/interior, as diferenças de representação entre os dois polos são pouco significativas. Conclui-se que ambos os espaços se encontram representados de forma equivalente nos manuais escolares, construindo-se a imagem de que as crianças se movimentam de igual forma em espaços exteriores e em espaços interiores. No entanto, se olharmos para a realidade dos nossos dias, verificamos que as crianças de hoje passam muito mais tempo “fechadas” nos vários locais onde decorrem as suas atividades diárias (casa e escola principalmente). Não esqueçamos também que as famílias atuais vivem cada vez mais confinadas ao espaço dos apartamentos, facto que condiciona as atividades das crianças no exterior. Desta forma, verifica-se que os textos não constroem imagens “reais”, conformes à vida que leva a maioria das crianças-leitoras, mas antes um cenário idílico, indo ao encontro do que serão os desejos das crianças reais, talvez.

Quanto à dicotomia públicos/privados, aqui encontrámos uma clara tendência para se representarem os espaços públicos em detrimento dos espaços privados onde as crianças-personagens desenvolvem as suas variadas atividades. Os espaços privados resumem-se àqueles que pertencem à casa onde habitam as crianças-personagens, enquanto os espaços públicos contemplam, não só a escola, mas também todos os outros já aqui referidos. No que se refere a esta dicotomia, a realidade das crianças-leitoras encontra reflexo na das crianças dos textos, uma vez que, no mundo real, as crianças realmente passam muito tempo na escola, nos transportes, assim como nas várias atividades que lhes completam os dias. Ou seja, na realidade, a vida das crianças é passada mais em espaços públicos do que em espaços privados. Acresce a esta constatação o facto de que muito do tempo que as crianças passam em casa é gasto a dormir, pouco restando para realizar atividades diversas em espaços privados.

### **7.3.9. Conclusões parciais**

Há espaços físicos muito mais representados nos textos do que outros, podendo considerar que estamos perante um enaltecimento dos espaços mais “visíveis” em

detrimento dos menos “visíveis”. Assim sendo, a imagem que se constrói é que as crianças devem estar, preferencialmente, em casa ou na escola. Só depois destes dois espaços surge o campo e, ainda mais distante, a praia e a rua. No entanto, não nos esqueçamos de que estes dois últimos são apresentados como paradisíacos e ausentes de perigo, logo, onde as crianças gostam de estar e os adultos permitem que estejam. Quanto aos locais públicos e coletivos, estes, por esta ordem de ideias, parecem muito menos próprios para as crianças, o que reflete um pouco a sociedade em que vivemos, uma sociedade que cada vez mais confina as crianças a espaços fechados entre quatro paredes, longe dos perigos do mundo, mas também longe das brincadeiras livres entre pares. No entanto, esta é uma aparente contradição com o que ficou dito sobre as ruas e as praias. Este facto pode ser entendido no sentido de que a rua e a praia não carecem de “explicação” do adulto para a sua compreensão, ao contrário dos restantes espaços públicos, configurando-se os primeiros, apesar de tudo, como lugares de mais fácil acesso às crianças do que os segundos.

Concluindo, embora as crianças reais se encontrem a frequentar diversas atividades realizadas preferencialmente em espaços públicos e coletivos (natação, dança, música, etc.), estes estão muito pouco representados nos textos ou estão mesmo ausentes. No entanto, se olharmos para os espaços públicos em geral (escola, rua e praia, por exemplo), estes estão bem mais representados do que os privados, o que reflete a realidade das crianças reais. Em contrapartida, apesar de as crianças viverem hoje maioritariamente em ambientes citadinos, os textos evocam muito mais a vida no campo/na aldeia. A representação de ambientes exteriores equipara-se à dos interiores, o que também não representa a realidade, como vimos. Quando estamos perante textos ficcionais (como a maioria dos incluídos nestes manuais), «o mundo discursivo é situado em um “outro lugar”, mas esse outro lugar, entretanto, deve permanecer (...) como um mundo *parecido*, isto é, um mundo que deve poder ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos que lerão o texto» (Bronckart, 2009, 153). Ora, quando os textos constroem “realidades” tão diferentes das conhecidas pelas crianças-leitoras, a compreensão dos mesmos e do mundo pode ser comprometida.

#### **7.4. As atividades realizadas pelas crianças**

Pretendendo aferir quais as representações que os textos constroem sobre as atividades próprias para as crianças e a infância, interessou-nos investigar as atividades

realizadas por crianças e não por qualquer outra personagem. Estas atividades ficam inscritas na materialidade linguística e tornam-se visíveis aquando da leitura dos textos, normalizando-as aos olhos da criança-leitora. Depois de analisados todos os textos pertencentes ao *corpus*, verificámos que a atividade largamente mais representada é “brincar”. Seguem-se as atividades “conversar”, “estudar/aprender” e “ajudar os adultos”. Depois destas, temos a atividade “fazer asneiras” e, logo a seguir, “passear/viajar”. Mais distanciadas encontramos as atividades “receber presentes”, “sonhar” e “observar passivamente”. As restantes atividades encontram-se pouco representadas nos textos, o que as configura como pouco significativas (porque menos visíveis) aos olhos do leitor.

#### **7.4.1. Brincar/jogar**

Considerando como sendo brincadeira a referência a todos os jogos realizados pelas crianças-personagens dos textos, identificámos esta atividade como sendo a mais representada, de forma bastante distanciada das restantes. Desta forma, os textos dos manuais normalizam a ideia de que o que as crianças mais fazem é brincar. Mas as crianças não brincam com a mesma frequência nos diferentes locais, sendo uns (segundo os textos) mais propícios para as brincadeiras infantis do que outros.

O lugar mais selecionado pelos textos para apresentar imagens de crianças a brincar é, sem dúvida, a praia, através das marcas linguísticas que permitem ao leitor ativar *frames* de brincadeiras de crianças neste espaço. Uma vez que a praia aparece configurada como lugar seguro para as crianças brincarem, quase nunca se fala dos riscos que este local comporta. Em apenas dois textos (T57 e T58) se fala, de forma subtil, dos perigos que este local apresenta. Para além destes textos, encontramos outro (T41) que desempenha uma função instrucional, apresentando normas de segurança e de conduta social, embora não fale propriamente nos perigos que se encontram na praia. Os restantes textos, que desenhavam imagens de crianças a brincar neste espaço, configuram-no com ausência de perigos aparentes, podendo as crianças lá brincar com, também aparente, segurança. Perante este dado, não é de estranhar que a maior parte das crianças presentes nos textos brinque na praia sem a presença vigilante do adulto e que em apenas um texto se refira claramente a existência de um adulto que acompanha as crianças (T31). De qualquer forma, mesmo nesse texto, encontramos um outro grupo de crianças que joga à bola sem vigilância de qualquer adulto, assim como no texto 57

encontramos neto e avô que vão juntos à praia, mas também uma outra criança que faz castelos de areia, sem se referir nenhum adulto por perto.

Nos textos em que a criança brinca sem a presença de adultos sugere-se que esta tem um maior grau de autonomia, sendo este *frame* construído pela presença exclusiva de outras personagens não adultos. Desenha-se, portanto, um mundo com regras próprias, as regras das crianças, onde elas assumem o seu papel autonomamente, interagindo entre pares, num universo alternativo. Este mundo aqui desenhado é, aliás, um mundo construído pelas crianças reais quando brincam entre si e, frequentemente, vedado à entrada de adultos, e no qual têm de conquistar entre pares o seu espaço e o seu poder. Ao contrário do que acontece na maioria dos textos analisados, os que apresentam crianças a brincarem sozinhas na praia enformam-se sob um ponto de vista mais pedocêntrico do que adultocêntrico. Na verdade, não encontramos nenhum texto em que haja adultos a brincar com as crianças, todas elas brincando sozinhas ou com outras crianças, mesmo quando estão acompanhadas por adultos. Concluídos, portanto, que os papéis assumidos pelas personagens dos textos são papéis estereotipados: as crianças brincam, os adultos não brincam, fazem “coisas” de adultos. Neste sentido, os textos apresentam-se aos olhos do leitor eleito configurados como textos de conformação e nunca como textos de questionamento.

Os textos dos manuais fornecem modelos de identificação subjacentes que se relacionam com a conceção que cada autor faz da sociedade (Madeira, 2005) e as crianças-leitoras encontram neles modelos traçados, que, no que concerne à segurança na praia, se afastam da realidade, podendo condicionar a forma como se posicionam em relação a estes espaços e comprometer a sua segurança física. De qualquer forma, não está em causa apenas a ausência de adultos na praia, uma vez que, em mais de metade destes textos, encontramos crianças que brincam sozinhas, não havendo referência sequer a outras crianças que participem nas brincadeiras. A liberdade e a segurança que estas crianças vivem nestes textos constrói-se através destas ausências mostradas e nunca estranhadas, implicando-se que a praia é um local propício para as crianças estarem sozinhas a brincar. Não esqueçamos que o poder que os manuais assumem na sociedade, um pouco como acontece em relação à imprensa, os configura como instrumentos de construção de um real social (Ramos *et al*, 2009).

Estando as crianças entre pares na praia, seria de esperar que falassem entre si sobre as brincadeiras (o que fazer, com quem brincar, como brincar, etc.). No entanto, apenas quando o enunciador é a voz de uma criança, o assunto “brincadeira” é

introduzido por ela, sendo nos restantes introduzido pelos narradores. Apenas em dois textos (T31 e T32) encontramos personagens, a par do narrador, que falam das próprias brincadeiras e discutem entre si o que devem fazer. Nestes casos, a praia transforma-se em lugar de partilha, de descoberta e até de aventura entre pares. Nos restantes textos, a brincadeira apenas é referida como atividade banal.

Quanto ao reportório interpretativo do campo lexical de “brincar” que os textos selecionam, este aparece criado através de formas explícitas de referir “brincar”, mas também através do recurso à hiponímia, selecionando “jogar a bola” como hipónimo de “brincar”. Mas a referência a “brincar” aparece nos textos, ainda, através da realização de associação de ideias, ao descrever-se as atividades das crianças-personagens, deixando-se implícito que se encontram a brincar. Para isso, conta-se com a enciclopédia de saberes do leitor que lhe permite realizar inferências deste tipo.

Como já referimos, a descrição que se faz das praias assemelha-se à descrição do paraíso, onde qualquer ser humano (adulto ou criança) gostaria de estar (a brincar ou não). Os textos configuram uma orientação discursiva global (J. Fonseca, 2001) e assumem o poder de evocar e até criar (no sentido concetual do termo) um lugar de absoluta tranquilidade, de ausência de perigo e de uma beleza extraordinária, onde qualquer criança gostaria de poder brincar. E é desta forma que a linguagem se assume como forma de ação (Maigueneau, 1997) e o texto como um “macroato de linguagem” (J. Fonseca, 1994). São os processos de modalização a que o enunciador recorre que permitem criar *frames* de lugares tranquilos, maravilhosos e idílicos, nos quais as crianças podem brincar sem serem vigiadas pelos adultos. Se, na senda das ideias defendidas por Halliday, (2001), considerarmos que se pode modelar a consciência do homem através da linguagem, facilmente percebemos a força ilocutória que os textos dos manuais assumem na mente das crianças-leitoras.

A materialidade linguística do nosso *corpus* permite identificar a rua como sendo o segundo lugar onde encontramos mais crianças a brincar. Nestes textos, as crianças-personagens brincam maioritariamente com outras crianças e a rua é configurada como local seguro para as brincadeiras das crianças, já que não se alude aos perigos que estas brincadeiras podem comportar em tais lugares, assim como acontece em relação à praia. Apenas em dois textos se referem adultos perto das crianças que se encontram na rua a brincar (T2 e T24), mas surgem também crianças a brincar sozinhas, sem presença de outras crianças ou adultos por perto. Lembremos que, mesmo no único texto (T64) em que, de alguma forma, se faz alusão aos perigos que a cidade apresenta,

descrevendo a confusão de gente e trânsito, as crianças brincam na rua sem vigilância e até aceitam presentes de estranhos, configurando, apesar de tudo, um lugar seguro e idílico. Verifica-se que a descrição da confusão da rua deste texto é construída como avassaladora, apenas com o objetivo de potenciar o contraste entre os potenciais perigos da rua e a autonomia vivenciada pela criança que dá forma à personagem principal. Apesar da liberdade que as crianças destes textos possuem, a rua não aparece configurada como espaço físico propício à aprendizagem entre pares, à descoberta e à aventura, uma vez que em apenas um texto (T12) estes aspetos são visíveis, ao referir-se a forma como as crianças constroem os seus próprios brinquedos. Também nestes textos, a brincadeira surge como uma atividade semelhante a muitas outras.

É na rua que mais se marcam as diferenças sociais, embora estas sejam pouco visíveis na globalidade dos textos dos manuais. Encontramos três textos (T12, T18 e T64) que referem estas diferenças ao aludirem implicitamente às condições sociais das crianças-personagens. O texto 12 retrata uma criança de estrato socioeconómico médio-alto (ou mesmo alto), mas retrata também um grupo de crianças de estrato médio-baixo e vai mesmo ao ponto de os distinguir entre “meninos ricos” e “meninos pobres” respetivamente. Os textos 18 e 64 retratam crianças pertencentes a um estrato socioeconómico médio-baixo. Como dissemos, as diferenças sociais e económicas não são muito visíveis nos textos, mas encontram-se de forma implícita em alguns deles, sendo mais evidentes as crianças pertencentes a classes socioeconómicas médias-baixas. O mais curioso em relação aos textos aqui mencionados, é que a leitura dos mesmos faz supor que as crianças pobres são mais livres do que as crianças ricas. Apenas em relação ao texto 18 se traça um quadro de pobreza extrema e abandono, criando-se um *frame* de criança solitária e triste. Quanto ao texto 64, configura-se um quadro de pobreza que não acarreta conceções negativas. Faz-se uma descrição da cidade que contribui para anular a individualidade da criança “pobre”, caracterizando-a como uma entre muitas, mas traça-se também a contraexpectativa da autonomia que a criança apresenta em contraste com a falta de individualidade que lhe é atribuída. Este texto apresenta duas linhas de desenvolvimento com orientações contraditórias, potenciando-se uma saída para a massificação – a afirmação individual da personagem. Ou seja, a rua, espaço de perda da individualidade, espaço do anonimato, pode também configurar-se como espaço de afirmação individual.

Este quadro apresenta alguns pontos semelhantes aos do texto 12, mas também alguns diferentes. Uma das diferenças é a referência explícita a “crianças pobres” e

“crianças ricas” e uma das semelhanças é a configuração que apresenta da pobreza que não acarreta concepções negativas, pois são as crianças “pobres” que possuem mais poder do que as “ricas”, podendo decidir como passar os seus dias. Também aqui, as crianças a quem (os adultos) deixam brincar livremente na rua são pobres. No entanto, estas crianças são livres de escolherem as suas brincadeiras, de construir os seus próprios brinquedos e parecem viver em constante aventura, que nos é mostrada através da descrição das brincadeiras e da “inveja” sentida pela criança “rica” por não ter permissão (dos adultos) para se juntar às restantes crianças na rua, tendo necessidade de fugir de casa e mentir para realizar o seu desejo. Nunca se referem os perigos da rua e o que impede a criança rica de lá brincar não são esses perigos, mas a sua condição social. Ou seja, este texto constrói a ideia de que ser “rico” é sinónimo de “não ter liberdade” e viver agrilhado às convenções sociais. Pertencer a uma classe social mais elevada é mostrado como um constrangimento e não como uma mais-valia. Trata-se de um texto conservador em termos ideológicos, louvando o *status quo*, favorável à sustentação da estrutura social pré-estabelecida. Ora, este cenário é muito semelhante ao desenhado pelo manual único do Estado Novo, que defendia as ideologias da época através da apresentação de textos de conformação para que os pobres se sentissem resignados e felizes com o seu estatuto social e económico e não ansiassem qualquer tipo de ascensão social. Como refere Bronckart (2009), o agir comunicativo é ao mesmo tempo um “constitutivo dos mundos representados”, mas também “instrumento” que delimita as ações de linguagem e as materializa nos textos.

De qualquer forma, a rua configura-se como sinónimo de brincadeira livre, como acontece em relação à praia, longe dos olhares dos adultos, onde são as crianças que decidem o que devem ou não fazer. No entanto, como vimos, esta não é uma verdade para todas as crianças, mas apenas para as crianças de extratos sociais mais baixos, pois as que pertencem a extratos sociais mais elevados são muito vigiadas e não podem brincar livremente. Um dado importante aqui, é que é a voz de uma criança (não uma qualquer, mas uma “rica”) a enaltecer as vantagens de ser “pobre”, mas livre; por oposição a “rico”, mas agrilhado à vontade dos adultos. Através desta estratégia linguística promove-se a criação de imagens de liberdade, independência e felicidade aliadas à pobreza; por oposição a imagens de clausura, dependência e infelicidade aliadas à riqueza. É aqui bem visível o poder que o domínio da língua atribui aos indivíduos. Uma vez que o uso da língua pressupõe sempre uma função de persuasão, mesmo que velada, as escolhas linguísticas realizadas pelos autores dos textos/manuais

conduzem a criança-leitora à crença de que são mais felizes e mais livres se forem pobres. É que nas formas como se caracterizam e apresentam as crianças-personagens e as suas ações, se definem e naturalizam modos de agir, de ser e de fazer (Madeira, 2005; Bastos 2005) capazes de influenciar decisivamente os leitores eleitos.

As representações da atividade “brincar” no espaço da escola são bastante reduzidas, o que mostra que a atividade não é associada frequentemente a este espaço, ideia que os autores dos manuais transmitem e reforçam ao selecionarem os textos neles incluídos. Na verdade, nem só o que é dito influencia os leitores, mas também o que não é dito, no sentido em que implica que sejam assumidos alguns subentendidos. As atividades que mais se representam nos textos surgem como mais visíveis aos olhos do leitor, implicando-se que “brincar” não é uma atividade própria para realizar na escola.

Um dado curioso em relação à escola é que em nenhum texto se refere a vigilância dos adultos (professores ou auxiliares, por exemplo) que é suposto estarem na escola e vigiarem os recreios, fazendo crer que as crianças brincam longe dos seus olhares. De qualquer forma, não se dá grande importância à brincadeira na escola – em três dos textos, a referência a esta atividade faz-se de forma banal, ao enumerarem-se várias atividades. Apenas em um texto (T47) isto não se verifica. No entanto, neste texto a brincadeira também não se configura como muito importante e depressa é substituída pelo trabalho, pois as crianças temem que a professora se zangue. A brincadeira é ultrapassada pela necessidade de trabalhar e o enunciador modaliza o discurso, tornando a segunda ação obrigatória e inadiável. Fica também bem vincada a figura autoritária da professora, a quem as crianças se submetem sem se questionarem e demonstrando algum temor até. Um outro dado curioso é que as crianças não ficam tristes, nem frustradas, com a interrupção abrupta da brincadeira, mostrando-se submissas e sem capacidade de questionamento, conformando-se com os poderes instituídos. A ideia que fica sugerida é que, desde que a professora não se zangue, tudo está bem na escola. Esta ideia é reforçada ao ser veiculada pela voz enunciativa de uma criança. Ao estudarmos os dados relacionados com as atividades das crianças, corrobora-se, afinal, o que se concluiu quanto aos espaços físicos sobre a escola – neste espaço é muito mais importante o trabalho, tornando-se a brincadeira uma atividade secundária. Não nos esqueçamos de que os manuais representam as ideologias vigentes na sociedade e que assumem a função de as transmitir aos utilizadores, até porque «communiquer, c'est toujours, à un degré ou à une autre, rivaliser afin de mettre les normes de son côté» (Berrendonner e Parret, 1990).



Com menos representações do que nos casos anteriores, encontramos crianças que brincam perto de ribeiros, sendo estes espaços caracterizados de forma muito semelhante ao que acontece em relação à praia. São locais livres de perigos, pois as crianças podem lá brincar sem supervisão dos adultos, mas são também espaços idílicos e sem qualquer tipo de poluição. No entanto, esta ausência de poluição e espírito ecologista das pessoas que contactam com este espaço fazem parte de uma visão antropocêntrica da natureza – o homem no centro do universo e a natureza ao seu serviço – e não da visão holística defendida por Capra (2002), que pressupõe uma rede de relações complexas (Ramos, 2009) entre os vários elementos da natureza (da qual o homem é apenas um entre muitos outros). Esta visão antropocêntrica da natureza é suportada pela convocação ao discurso de outras vozes, numa clara estratégia de credibilizar o locutor e o que é dito através do recurso à polifonia de que fala Bakhtine (1992) – a voz da sabedoria popular é utilizada para fundamentar o que se diz e atribuir a outros a responsabilidade do que é dito. Ao convocar a sabedoria popular, o enunciador junta a sua voz às vozes que proferem princípios e valores inquestionáveis e positivos (J. Fonseca, 2001). Estas marcas linguísticas que o enunciador inscreve no discurso sublinham as suas ideologias, mas também marcam a sua intenção em fazer-er para levar o alocutário a fazer-fazer. Trata-se, afinal, de uma estratégia que o locutor utiliza para persuadir o alocutário (de forma quase sempre implícita) a aderir às suas orientações ideológicas, configurando-se, assim, a linguagem como forma de agir sobre o outro e sobre o mundo.

#### **7.4.2. Conversar/Dialogar**

Depois da brincadeira, é a conversa ou o diálogo a atividade mais representada nos textos, podendo esta ocorrer tanto entre crianças, como entre criança e adulto. Seja como for, as marcas linguísticas inscritas nos textos permitem-nos desvendar quais as posições discursivas que cada interlocutor assume nos discursos, através das quais se constrói uma imagem desses mesmos interlocutores, imagem essa que reflete, como não podia deixar de ser, os papéis sociais que assumem. E é essa imagem que os textos normalizam da criança e da infância que pode influenciar os leitores eleitos.

Para introduzir nos textos referências a “conversa”, o enunciador tem ao seu dispor várias estratégias linguísticas, sendo a forma explícita a menos utilizada, neste caso. Encontramos também o recurso a sinónimos de *conversar* (ex.: *dizer*, *falar*,

*comentar*, etc.) ou o recurso a hipónimos do mesmo verbo (ex.: *troçar*, *responder*, *abordar*, etc.), bem como a associação de ideias que convocam a enciclopédia de saberes do leitor para lhe tornar possível a compreensão dos textos e neles reconhecer a existência de diálogo entre as personagens. Verifica-se que, quando a conversa ocorre entre crianças de diferentes idades, são as mais velhas que dominam essa mesma conversa e introduzem o tema. Mas, para além disso, a criança mais nova assume uma atitude submissa em relação à vontade dos mais velhos, demonstrando uma certa timidez marcada por adjetivos (ex.: “ansiosos”) e pelas suas atitudes, que demonstram insegurança. As crianças mais velhas assumem uma postura de autoridade, muito semelhante à dos adultos, ficando implícita a ignorância dos mais novos em relação aos assuntos em questão (tal como acontece face aos adultos). São, por exemplo, os mais velhos que “refilam” (hipónimo de “falar” ou “dizer”), conferindo um tom agressivo ao que é dito, através da modalização operada pelo autor do texto. Como vemos, não só são desiguais as relações que se estabelecem entre adultos e crianças, como também o são as que se estabelecem entre crianças de diferentes faixas etárias. Este dado torna-se importante na medida em que parece haver uma certa evolução que se atribui às crianças realizada através da acumulação de saberes que os outros (os mais velhos) lhes transmitem. A criança nunca é apresentada como (co)construtora do seu conhecimento, no sentido que lhe confere a Sociologia da Infância, mas como assimiladora do conhecimento que os outros partilham consigo. Deste ponto de vista, a criança é “formatada” por aqueles que a rodeiam (muito mais conhecedores das coisas e do mundo, porque mais velhos), sem nunca expressar a sua opinião ou a sua vontade. Assume-se assim, e é esta a imagem que se transmite ao leitor, que a criança não tem voz ativa e que se deve submeter à vontade e poder dos adultos (ou dos mais velhos). Nos textos sublinha-se, ainda, a fragilidade dos mais novos, apenas comparada a outras formas de fragilidade (a deficiência física, por exemplo), podendo essas fragilidades ser causadoras de constrangimentos sociais. No entanto, são as crianças mais frágeis as que demonstram maior capacidade de solidariedade para com os outros e, no final, os textos veiculam (quase) sempre determinados valores sociais, como a solidariedade e o auxílio aos mais desfavorecidos, por exemplo.

Nos textos em que as diferenças de idades não são notórias, há quase sempre uma criança que domina o tema da conversa, mostrando ser a mais conhecedora do assunto. Por este motivo, não é ela que inicia a conversa, mas uma outra que lhe faz perguntas sobre coisas/estados de coisas que gostaria de conhecer, reconhecendo-lhe a

autoridade e domínio sobre o assunto. É importante referir que estas crianças não são todas anunciadas da mesma forma nos textos. As crianças que buscam respostas às suas dúvidas são referidas pelos seus nomes próprios, assumindo maior importância aos olhos do leitor; enquanto a criança que desempenha o papel de esclarecedor do outro é mencionada de forma mais genérica, como, por exemplo, “rapaz”, tornando-se alguém muito menos definido. Através desta estratégia linguística, cria-se uma natural identificação do leitor com as personagens “plenas”, que apresentam densidade psicológica (e nome), ao mesmo tempo que se retira algum protagonismo à personagem apresentada sem nome próprio. Assume-se que os leitores também não sabem as respostas às perguntas formuladas e, por isso, facilmente incarnarão o papel daquele que pergunta. Esta não é mais do que uma das formas que o autor dos textos/manuais tem ao seu dispor para atingir um objetivo ilocutório de fazer-saber. O mais curioso é verificar que, embora a voz da sabedoria seja atribuída a uma criança, o enunciador modaliza o seu discurso de forma a aproximá-lo bastante do discurso próprio do adulto (modalização alocutiva). Note-se que, através da utilização deste recurso linguístico, o enunciador constrói uma imagem da criança (a que não sabe nada e pergunta – personagem e leitora) que recebe avidamente os conhecimentos que consigo partilham, assumindo o seu estatuto de “tábua rasa” moldável pelos adultos (mesmo que representados por crianças). É claro que esta estratégia assume ainda mais força por aparecer no texto de forma velada (e, por isso, menos propensa a ser contestada), mas assumida pela própria criança-personagem. São estas formas de modalização que o enunciador inscreve no texto que orientam as interpretações que dele fazem os leitores eleitos (Vion, 2006).

Nas conversas entre crianças realizam-se com frequência atos de fala diretivos não impositivos. Estes atos de fala são enformados de atenuação (através de sugestões; de convites realizados indiretamente; de desatualizações temporais, usando o Imperfeito do Conjuntivo como forma de delicadeza; etc.). Isto sugere que as crianças-personagens enunciam com conhecimento das regras sociais, nomeadamente as normas de cortesia, servindo de modelo às crianças-leitoras. E, mais uma vez, estamos perante textos que assumem o seu papel de transmissores de normas e valores, visando moldar as atitudes das crianças-leitoras.

Como temos vindo a referir, quando as conversas ocorrem entre criança e adulto, é este que lidera o diálogo e se sobrepõe à criança na tomada de decisões, mostrando o seu poder em relação a esta. A criança assume, pois, sempre uma posição subalterna em

relação ao seu interlocutor. Mesmo quando é a criança que inicia o diálogo, este depressa passa a ser dominado pelo que diz o adulto, detentor da sabedoria que predomina sobre a ignorância da criança (é sempre esta que expressa dúvidas). Nunca encontramos uma criança a ensinar algo ao adulto, é sempre este que ensina tudo à criança, criando-se, mais uma vez, o *frame* da criança como “ser em devir”. No entanto, é inegável que as crianças têm muito para ensinar aos adultos. Veja-se o que acontece com as novas tecnologias, por exemplo. É que, na verdade, as crianças herdaram a cultura dos adultos, mas também a transformam e reconstróem todos os dias (Sarmiento, 2004). Neste sentido, como refere Pais (1998), não são só os pais que socializam os filhos, são estes também que socializam os pais. Só que nos textos não é isto que acontece, pois a criança assume claramente um papel de subalterno em relação ao adulto, tanto na forma como o aborda, como ao mostrar uma enorme necessidade em agradar-lhe em todas as atitudes que adota, demonstrando estar à espera de ver reconhecido o seu valor.

Mas o poder do adulto fica também patente nas formas como trata a criança: nunca ouve verdadeiramente a sua opinião sobre o assunto em questão e apenas ele dá ordens, não duvidando da obediência da criança, que, efetivamente, sempre acontece. Repare-se que o enunciador seleciona, por exemplo, verbos como *obrigar*, *recomendar*, *ordenar*, *debitar* e *vencer* para o adulto, enquanto seleciona *acreditar*, *seguir* e  *fingir* para a criança, configurando um *frame* de adulto poderoso e criança submissa. E, se nos textos aparece alguém que contraria um adulto, esse alguém nunca é uma criança, mas outro adulto. Curioso é que, quando acontece haver uma criança que mostra não concordar com as ideias do adulto, ou a mesma acaba por concordar com ele, ou surge outra criança que defende o adulto, demonstrando a sua razão. Como vemos, são variadíssimas as estratégias que o enunciador utiliza para colocar em evidência (mesmo que de forma dissimulada) o poder que atribui ao adulto.

Quanto aos locais onde ocorrem as conversas, o espaço mais referenciado é a praia, seguida da escola. A predominância da praia como cenário das conversas não é de estranhar, uma vez que é um local que representa as férias e os momentos de lazer. Em contrapartida, a escola é o lugar onde as conversas das crianças mais se assemelham às dos adultos, parecendo haver uma reprodução do que é ouvido, contribuindo os textos/manuais para criar “modelos de realidade pública” (Berrendonner e Parret, 1990), que asseguram a manutenção da ordem social.

### 7.4.3. Estudar/aprender

A atividade “estudar/aprender” encontra-se em pé de igualdade quantitativa com “conversar”, logo, é significativamente representada nos textos. O espaço da escola é configurado como aquele onde mais se estuda/aprende, ou seja, é o lugar ideal para realizar essa atividade. Não é, portanto, de estranhar que este seja um local apresentado (quase) sempre como maravilhoso, divertido e muito benéfico para os alunos. Segundo os textos, é na escola que a criança encontra tudo o que precisa de saber, assumindo aqueles um enorme poder, principalmente por estarem enformados pelo estatuto conferido aos manuais escolares, entendidos pelos alunos como verdades absolutas e inquestionáveis. É por este motivo que afirmamos que o que é dito nestes textos condiciona grandemente a forma de ser, pensar e agir das crianças-leitoras.

Encontramos textos enformados de uma clara orientação programática, com o objetivo de transmitir regras e valores e assim modelar os comportamentos das crianças-leitoras. Por vezes, o discurso é apresentado na primeira pessoa, utilizando a voz de uma criança, numa clara estratégia de aproximação entre locutor e alocutário. Nas sequências instrucionais, a enunciação é construída com base em atos diretivos, sendo evidente que se espera convencer o leitor a adotar determinadas atitudes face aos outros e ao mundo. Para conseguir o seu objetivo, o enunciador usa formas linguísticas que indicam ordens, assegurando o seu cumprimento por parte dos leitores ao garantir a sua credibilização através de vários recursos linguísticos: utilização da voz enunciativa infantil, evocação da sabedoria popular, realce do efeito positivo das boas ações, colocação em relevo da aprovação dos pares, tão importante para as crianças, etc. No final, estas estratégias permitem modalizar o discurso de forma a convencer a criança-leitora de que só tem a ganhar se seguir as instruções dadas nos textos.

Em todos os textos onde se fala da escola fica patente a importância que esta assume no que toca a transmissão de conhecimento. São várias as formas que o enunciador utiliza para modalizar o seu discurso, deixando implícito que os conhecimentos que os alunos possuem foram lá recebidos. Sugere-se, portanto, que quem não vai à escola não possui conhecimento. Voltamos a ter o recurso à voz infantil como voz enunciativa e é ela que confirma o que se diz sobre a escola, facilmente convencendo os seus pares da importância que a mesma tem na vida dos indivíduos. Esta é uma estratégia que tende a promover a desresponsabilização do autor do texto (e do manual) pelo que é dito, atribuindo-se o discurso à voz de uma criança que mais

facilmente convencerá os seus pares – os leitores. Mas esta é, sobretudo, uma estratégia camuflada de veicular o discurso dos adultos.

Não admira, portanto, que a escola seja apresentada como “mundo maravilhoso”, onde os professores sentem prazer em ensinar e onde reinam os afetos. Quem não sentirá atração por um mundo assim descrito? A escola é apresentada como um local idílico, onde se concretizam momentos de alegria e de prazer. No entanto, também se fala de trabalho e não só de prazer, em relação à escola, só que o discurso é de tal forma modalizado que até o trabalho parece transformar-se em lazer. E, para cumprir esse objetivo, os textos conferem à escola um certo mistério, configurando-a como um espaço onde se descobrem sempre coisas novas e onde se vivem aventuras.

É neste contexto que encontramos um texto (T45) que cumpre o objetivo de enaltecer a escola portuguesa, assemelhando-se em muito ao que acontecia com o manual único do Estado Novo. Para alcançar o objetivo pretendido, o enunciador apresenta várias sequências textuais, nas quais se mostram os graves problemas que as crianças de vários países enfrentam para irem à escola, em contraste com uma sequência em que se prova a sorte que as crianças portuguesas têm por não conhecerem tais problemas. O enunciador apresenta argumentos incontestáveis a favor da escola portuguesa, comparando-a com as realidades de países menos desenvolvidos nesta matéria, sem nunca apresentar um exemplo sequer correspondente a outro país mais desenvolvido, garantido, assim, a adesão do leitor às suas ideias. Com esta tática cria-se o *frame* de Portugal como único país onde as crianças não têm dificuldade em frequentar a escola, garantindo-se que a criança-leitora não duvidará de que vive num país perfeito e que frequentar a escola é algo maravilhoso. Ou seja, estudar/aprender é algo maravilhoso.

#### **7.4.4. Ajudar os adultos**

A seguir a brincar e conversar, o que as crianças dos textos mais fazem é “ajudar os adultos” em alguma tarefa. Na realização desta atividade elas podem ajudar os pais ou outros adultos, familiares ou não. Em sete textos encontramos crianças-personagens que ajudam os pais em alguma tarefa doméstica e, nestes casos, é quase sempre a mãe que é referida, fazendo sobressair o *frame* mãe/filho. Quando as crianças ajudam os pais, são quase sempre estes que solicitam essa ajuda e não as crianças que tomam a iniciativa de ajudar, sugerindo uma ajuda obrigada ou muito perto disso. É frequente as

crianças demonstrarem alguma incapacidade em ajudarem os adultos e serem retratadas como esquecidas e/ou desastradas por não conseguirem levar a cabo a tarefa solicitada. Nestes casos, fica traçado um *frame* de criança incompetente e com pouca serventia. Por vezes, é a própria criança que reconhece a sua falta de capacidade, facilitando a criação de uma imagem concetual de crianças no geral incompetentes, podendo influenciar a forma de pensar e agir das crianças-leitoras. Quando a voz da enunciação não é a de uma criança, é o narrador quem assume o papel de anunciar a incompetência da criança ou isso fica explícito nas palavras do adulto-personagem. Quando é a própria criança a atestar a sua incompetência, a influência sobre o leitor é muito maior, uma vez que se aproximam as faixas etárias e as formas de pensar. Algo de semelhante acontece quando é a mãe que afirma ter um filho que não serve para a ajudar (T97), uma vez que todas as crianças ambicionam a aprovação dos pais, que aqui é colocada em causa. O enunciador serve-se da voz da mãe, mas também da modalização que imprime ao discurso, através da utilização de adjetivos que qualificam a mãe como “desiludida”, por exemplo, marcando negativamente o sentimento da mãe face ao filho. Desta forma, conclui-se que as crianças-personagens que ajudam os pais não são muito bem-sucedidas, desenhando-se um *frame* de incompetência infantil para desempenhar determinadas tarefas, mesmo as simples. Estamos perante um constante rebaixamento da imagem e condição social da criança em relação aos adultos.

Estão muito menos representadas as crianças que ajudam os avós em relação às que ajudam os pais e é curioso verificar que o quadro de incompetência descrito no ponto anterior não se verifica quando as crianças ajudam os avós. Da mesma forma que também não se verifica a ajuda ser condicionada por um pedido ou ordem dos adultos: ou esse facto fica indefinido ou as crianças tomam a iniciativa de ajudar. No mesmo seguimento de ideias, ao contrário do que acontece no relacionamento com os pais, quando ajudam os avós as crianças parecem perfeitamente capazes de executar a tarefa que lhe fora destinada sem qualquer tipo de incompetência. Nestes casos, criança e adulto ajudando-se mutuamente, ficando equiparados em relação a competência e atitudes. Por este motivo, traça-se um quadro de avós muito mais próximos dos seus netos do que os pais dos seus filhos, como, de resto, acontece frequentemente nas famílias reais. Os avós são apresentados como novas crianças, com disponibilidade e paciência, com menos preocupação com convenções sociais, com mais fragilidades e mais disponibilidade para fazer concessões à criança. Estes fatores facilitam a ajuda da criança aos avós e contribuem para que elas se sintam úteis ao adulto.

Tantas como as que ajudam os pais são as crianças que ajudam outros adultos (não familiares) em alguma tarefa. Ao contrário do primeiro caso, em nenhum destes textos a ajuda da criança é solicitada pelo adulto, parecendo ser ela a tomar a iniciativa de colaborar nas tarefas dos adultos que a rodeiam. Os adultos ajudados parecem ser sempre alguém pertencente à comunidade em que está inserida a criança. No entanto, apenas em dois casos se refere haver uma relação de amizade entre a criança e o adulto ajudado. Nos restantes, não é referida relação de amizade, mas fica patente uma relação social entre ambos (ex.: as crianças ajudam o sacristão ou o padre).

Da análise dos textos concluímos que em apenas cinco textos é o adulto que pede ou exige a ajuda da criança, sendo nos restantes a criança quem toma a iniciativa de ajudar o adulto. Podemos também concluir que as crianças apresentam muito mais sucesso quando ajudam outros adultos do que quando ajudam os pais, que os consideram incompetentes para a realização das tarefas. Quando nos focamos nas que são desempenhadas pelas crianças para ajudarem os adultos, verificamos que não predominam as tarefas relacionadas com a casa, mas sim as realizadas fora desse espaço, o que significa que as crianças-personagens ajudam mais os adultos fora de casa do que dentro do perímetro da mesma, talvez porque em casa só ajudam os pais, mas fora dela podem ajudar outros adultos. Este dado leva-nos de volta à rua e ao que se passa nela. Lembremos que as crianças dos textos brincam na rua livremente, logo, também se supõe que terão liberdade para ajudar os adultos que aí ou noutros locais se encontrem. E mais, se as crianças são mal sucedidas ao ajudarem os pais, é natural que prefiram ajudar outros adultos, que lhes reconheçam o valor e a competência para tal. Fica aqui implícita a autoridade dos pais *versus* a permissividade dos restantes adultos que rodeiam a criança. São os pais que colocam regras e que mais exigem da criança, estando os discursos ao serviço da manutenção da ordem social.

Quando a criança decide ajudar o adulto por iniciativa própria, aparentemente, configura-se um quadro de agentividade atribuído à mesma. Por vezes acontece que a criança se sente na obrigação de fazer algo em troca de algum benefício que tenha recebido do adulto e, por isso, a ajuda é de certa forma condicionada por esse facto. Trata-se, digamos, de uma “troca” entre os dois (adulto e criança). De qualquer maneira, confirma-se a agentividade atribuída ao sujeito “criança”, inscrita na seleção de verbos como *ajudar* ou *oferecer* ou *dar...*, que configura o sujeito como intencional. No entanto, essa intencionalidade encontra-se, por vezes, condicionada por enunciados anteriores que referem esse mesmo sujeito como paciente, ao receber algo do adulto



antes de tomar a iniciativa de o ajudar. Ou seja, o sujeito “criança” pode ser explicitamente paciente e agente em segmentos consecutivos do mesmo texto. Quando se apresenta este tipo de “trocas sociais” entre crianças e adultos, todo o discurso é modalizado no sentido de configurar um ato de retribuição ou um ato de boa educação, favorecendo a avaliação positiva de ambos os interlocutores. Nestes casos, o enunciador marca o seu ponto de vista no discurso, através do recurso à adjetivação, por exemplo, e faz realçar a importância que atribui aos atos de boa educação e boa ação. Desta forma, todo o discurso é orientado no sentido de enaltecer a atitude das crianças, começando desde logo pela seleção do verbo *ajudar* que evoca um *frame* de solidariedade ou de adjetivos como “maravilhoso” para qualificar o ato em si. Estamos, pois, perante uma clara intencionalidade do autor do texto/manual em transmitir normas de conduta e valores às crianças-leitoras. Miranda refere que «o sujeito é a primeira força que determina a ordem social e a língua é um mero reflexo dessa ordem» (2001: 71). Nós acreditamos que a língua não é “um mero reflexo dessa ordem”, antes contribui para construir e manter essa ordem.

Há, ainda, textos nos quais a criança apenas ajuda os adultos para evitar um castigo que julga provável. Trata-se de situações em que a criança reconhece que fez algo de errado (aos olhos do adulto) e resolve repor a situação inicial. Neste caso, a “troca” realizada é muito mais em benefício da criança do que do adulto – a criança assume uma atitude preventiva de salvaguarda da própria face, por antecipação do cenário provável (o ralhete do adulto). O mesmo tipo de “troca” acontece quando a criança decide ajudar o adulto por saber que essa atividade lhe trará prazer. Nestes textos, são os advérbios e os adjetivos, por exemplo, que marcam a ansiedade que as crianças sentem ao anteciparem esse prazer e todo o discurso sofre processos de modalização, que sublinham os ganhos que as crianças têm ao ajudarem os adultos e contribuem para moralizar as crianças-leitoras.

Mas também encontramos textos onde não parece existir essa troca entre adulto e criança, devendo-se a ajuda da segunda a sentimentos de bondade e/ou solidariedade para com o adulto. Nestes casos, o texto não permite perceber a existência de qualquer plano prévio por parte do sujeito, tratando-se de um ato de pura generosidade. No entanto, mesmo nestes casos, apesar de aparentemente não esperar receber nada em troca, a criança acaba por ser recompensada, por exemplo, com a amizade ou reconhecimento do adulto ou, quanto mais não seja, com o sentimento de dever cumprido. Seja como for, o enunciador deixa a sua marca no discurso e orienta-o para a

realização de um macroato ilocutório de fazer-fazer – trata-se de uma forma implícita de ensinar à criança-leitora que as boas ações são sempre recompensadas, incentivando-a (através da persuasão) à realização das mesmas. Para confirmar o que até aqui se disse lembremo-nos de que nos casos em que a criança é “obrigada” a ajudar o adulto (pais), esta ajuda não é recompensada. Ou seja, os textos normalizam a ideia de que só as ajudas generosas e desinteressadas merecem recompensa.

#### **7.4.5. Fazer “asneiras”**

É considerável o número de textos (dez) onde encontramos crianças a “fazer asneiras”, ou seja, em atividades que, normalmente, não são bem aceites pelos adultos, sendo por estes consideradas como desviantes do “bom comportamento”. O mais curioso é verificar que metade desses textos são os mesmos do ponto anterior, ou seja, os textos normalizam a ideia de que as crianças “fazem asneiras” ao tentarem ajudar os adultos. Estes textos apresentam crianças que se esforçam por agradar aos adultos e, assim, conseguir a sua aprovação, sendo, no entanto, consideradas por eles como desajeitadas ou “sem préstimo”.

Neste quadro insere-se também a ideia de castigo, como forma de punição pela ação realizada, embora este nem sempre apareça de forma explícita. Voltamos a ver configurado o *frame* adulto com poder absoluto / criança sem qualquer poder. Para além de serem os adultos que definem o que é ou não considerado “asneira”, são também eles que detêm o poder de decidir se a criança “prevaricadora” merece ou não castigo. Estamos perante o juiz e o réu só que, ao contrário do que acontece em tribunal, aqui o réu não parece ter direito a defesa e a sua voz nunca é ouvida. No entanto, se retomarmos as ideias defendidas pela Sociologia da Infância e dermos verdadeiramente voz à criança sobre as situações apresentadas nos textos, o mais certo é ficarmos espantados com o que é para elas “fazer asneiras” ou com a sua opinião sobre castigos e relações de poder entre adultos e crianças. No entanto, a realidade é que os textos dos manuais normalizam a ideia de que as crianças não têm voz ativa, mesmo nos assuntos que lhe dizem diretamente respeito, e que a infância é apenas um período de transição entre o “não ter poder” e o “ter poder absoluto”.

#### **7.4.6. Passear/viajar**

Uma outra atividade que as crianças dos textos mais realizam é passear/viajar. Encontramos consideravelmente mais menções a viagens referenciais do que a viagens virtuais, relacionadas com a imaginação da personagem. Desta forma, o enunciador aproxima o que é dito no material verbal da vida real das crianças-leitoras, tornando-o mais verosímil aos olhos do leitor. Passear/viajar é configurado como atividade que necessita de algum controle por parte do adulto, uma vez que estas crianças não viajam sozinhas, mas sim (quase sempre) acompanhadas por adultos. Apenas nas viagens imaginárias as crianças-personagens são acompanhadas por amigos imaginários, lembrando ao leitor que está perante narrativas ficcionais, nas quais existem personagens que habitam um ambiente paralelo ao do mundo real na mente das crianças-leitoras.

#### **7.4.7. Receber presentes**

Há oito textos em que encontramos crianças que recebem presentes, maioritariamente em datas festivas como o Natal e o aniversário, por exemplo. Cria-se a imagem de que estes são os momentos por excelência para as crianças receberem presentes, o que se aproxima do que acontece na vida real das crianças. No entanto, também encontramos um texto (T104) em que a criança recebe um presente como recompensa por ter realizado uma boa ação, desenhando-se um *frame* de boa ação/recompensa, a que se associa o *frame* más ações/castigo, que vem, aliás, confirmar o que já aqui se disse sobre o assunto. O mais interessante neste texto é a orientação que o enunciador lhe dá, configurando-o com uma função pragmática de fazer-creer que as más ações merecem castigo e as boas ações não só merecem como obtêm recompensa.

Os presentes que as crianças dos textos mais recebem são brinquedos, o que vai ao encontro do que as crianças reais normalmente gostam mais de receber. Aos brinquedos seguem-se os doces, também bastante apreciados pelas crianças. Repare-se que se constrói a imagem de que não só as crianças gostam de receber brinquedos (e doces), como também os adultos consideram ser esses os melhores presentes, porque lhes oferecem. Portanto, neste aspecto, os textos normalizam esta realidade.

#### **7.4.8. Sonhar**

O sonho é representado em oito textos e representa, essencialmente, a capacidade que as crianças têm em sonhar com o futuro ainda distante. No entanto, em nenhum texto é referido o sonho durante o sono, pois todas as crianças sonham acordadas. Este sonho é, então, configurado como um desejo a realizar. Repare-se que, quando se sonha durante o sono, não se pode atribuir responsabilidade do sonhado a quem sonha. O mesmo não acontece quando se sonha acordado, pois o sonho é consciente e expressa normalmente um desejo de que aconteça algo no futuro. Esta é, pois, uma estratégia que o enunciador utiliza para dar voz aos desejos da criança-leitoras. Mas é também uma estratégia de persuasão que indica com o que as crianças-leitoras devem sonhar – com o que os adultos acham que as crianças-leitoras devem sonhar. Não é, pois, de estranhar que grande parte dos sonhos das crianças dos textos se relacionem com as profissões que irão exercer (ou que se espera que exerçam) quando forem adultas. Neste sentido, desenham-se quadros concetuais que valorizam o homem através do cargo que ele exerce na sociedade e não através do que ele é como pessoa. Lembremos que está normalizado nos textos que o poder está todo nas mãos dos adultos. Pois bem, esse poder tem tudo a ver com os papéis que os indivíduos (crianças ou adultos) desempenham na sociedade, logo, tem tudo a ver com as profissões que cada um exerce também. Por esse motivo não é de estranhar que nenhuma criança-personagem sonhe em ter profissões como, por exemplo, canalizador, varredor, empregado fabril, etc. O enunciador (criança, maioritariamente) marca a sua visão do mundo através dos tempos verbais, frequentemente no Futuro, que criam uma orientação prospetiva. Apesar de esta orientação prospetiva ser necessariamente associada a imprevisibilidade, os enunciados testemunham forte assertividade, manifestando elevado grau de certeza quanto ao que o futuro reserva.

#### **7.4.9. As atividades relacionadas com as questões de género**

A materialidade linguística dos textos mostra diferenças entre as atividades praticadas pelas crianças do sexo masculino e do sexo feminino. Os rapazes surgem mais associados a atividades que se relacionam com aventura, atribuindo-se-lhes coragem e espírito aventureiro, mas também considerável dose de liberdade. Convoca-se, portanto, um *frame* de independência para o sexo masculino. Há, ainda, atividades

que são sempre apresentadas ligadas ao sexo masculino e nunca ao feminino (preparar para reinar ou auxiliar o padre, por exemplo), naturalizando que estas atividades são mais indicadas para rapazes. Ao surgir esta especificidade, faz-se crer que é normal que as raparigas se mantenham afastadas deste tipo de atividades, contribuindo para criar imagens compatíveis com as contingências sociais. As crianças do sexo feminino limitam-se a ajudar os adultos nas tarefas domésticas ou a brincar, não sendo as brincadeiras tão explicitadas, ao contrário do que acontece para o sexo masculino. As raparigas são classificadas com adjetivos que demarcam uma certa frivolidade e passividade, ao mesmo tempo que se evocam *frames* de carência e fragilidade, configurados na materialidade linguística dos textos através da caracterização que delas e das suas ações se faz. A reforçar esta ideia, os textos mostram que são as personagens do sexo masculino que ajudam as do sexo feminino, mas nunca o contrário, assim como são as primeiras as que demonstram maior conhecimento sobre o mundo e ensinam as segundas. São também os rapazes que mais criticam os adultos e as raparigas que mais os defendem, assumindo os primeiros um papel de corajosos e as segundas uma maior submissão.

#### **7.4.10. Conclusões parciais**

Como vimos, a atividade que as crianças mais realizam nos textos é “brincar”, principalmente em espaços como a praia (ou ribeiro) e a rua, caracterizados como seguros: sem risco e sem poluição. As crianças brincam sozinhas ou com os amigos, mas não vigiadas pelo adulto (ao contrário do que frequentemente acontece na vida real das crianças), sendo estes locais configurados como maravilhosos e idílicos. Já na escola, as crianças dos textos pouco brincam, pois o espaço é configurado como espaço de trabalho, sublinhando-se a figura da autoridade do professor. É, aliás, com este que as crianças mais parecem preocupar-se, procurando fazer a sua vontade. A praia e a rua são, então, locais propícios à brincadeira e a escola é espaço destinado à aprendizagem, ao trabalho.

Quanto às conversas, estas podem realizar-se entre crianças ou entre crianças e adultos. Como vimos, são sempre os adultos que dominam os diálogos e tomam decisões, representando a autoridade e sabedoria sobre as coisas e sobre o mundo. Quando as crianças dialogam entre pares, são os mais velhos que se sobrepõem aos mais novos, aproximando-se do papel de adulto, tanto nos comportamentos como nos

conhecimentos. Quando a conversa ocorre entre crianças da mesma faixa etária, algo de semelhante acontece: quase sempre há uma que lidera o diálogo e o conduz. Em suma, as crianças conversam mais entre pares, principalmente em espaços como a praia e a escola. Os assuntos mais selecionados relacionam-se com os projetos para um futuro mais ou menos próximo e os valores, o que demonstra a enorme projeção que se realiza do adulto nos textos. O enunciador enforma os textos com as ideias dos adultos e coloca-se numa “situação de ação pela linguagem” (Ascombe, Bronckart e Maingueneau, 2005), ao pretender modelar os comportamentos da criança-leitora através dos textos.

Quando falamos de “estudar/aprender”, o espaço selecionado é predominantemente a escola, configurando-se como o local por excelência para as crianças adquirirem conhecimentos. Para conseguir este efeito, utiliza-se a voz de uma criança para enunciar, aproximando-se os universos de personagens e leitores. Alguns textos ostentam uma intenção programática explícita, assumindo o objetivo de moldar comportamentos. Para persuadir o leitor, apresenta-se a atividade “estudar/aprender” como algo agradável e proporcionador de prazer e a escola como local idílico, onde se vivem momentos de alegria, prazer e algum mistério. Chega-se, até, ao ponto de se exaltar a escola portuguesa em comparação com a realidade de países menos desenvolvidos.

Quando se trata de “ajudar os adultos”, encontramos bastantes crianças que ajudam os pais, quando estes exigem ou pedem essa ajuda. No entanto, quando ajudam os avós ou adultos não familiares, fazem-no de livre vontade, pois não se refere nenhum pedido por parte deles. Quando as crianças ajudam os pais, aparecem caracterizadas como algo desastradas e inábeis para tais tarefas. Apesar de se esforçarem por ajudar os adultos, obtêm pouco sucesso na concretização das tarefas. Os espaços onde ocorrem todas as ajudas a adultos são mais fora do que dentro de casa.

Em consequência de nem sempre terem sucesso nas ajudas que prestam aos adultos, apresentam-se situações em que a criança faz “asneiras”, criando-se a imagem de incompetência para as crianças em geral. Aliás, esta incompetência chega a ser assumida por uma dessas crianças, reforçando a atribuição de tal característica à infância. A par das “asneiras” aparecem os castigos, decididos e aplicados pelos adultos, reforçando-se a imagem que os textos lhes conferem de detentor do poder e voz da autoridade.

A atividade “passear/viajar” aparece em forma de viagem real ou imaginária, sendo a maioria configurada como viagens por locais referenciais, predominantemente realizadas por terra, viajando as crianças sozinhas ou acompanhadas preferencialmente por adultos. Quando ocorrem viagens imaginárias, as crianças são acompanhadas por personagens pertencentes ao mundo do imaginário infantil.

As crianças recebem presentes principalmente em datas festivas, como Natal e aniversários, e são os adultos quem mais lhes oferecem presentes. Tal como na vida real, as crianças dos textos recebem mais brinquedos do que outros presentes, o que contribuiu para normalizar e valorizar as atitudes de crianças e adultos.

Curiosamente, o sonho aparece associado ao estado acordado e nunca ao sono. Grande parte das crianças dos textos sonham com o seu futuro, mais ou menos próximo, e com as atividades a esse futuro associadas, principalmente as relacionadas com a profissão que irão ter.

Quanto às diferenças registadas na materialidade linguística dos textos entre sexos, encontramos bem definidos os papéis sociais: os textos criam imagens de rapazes exibicionistas, destemidos e corajosos e raparigas tímidas, cautelosas e muito perto da submissão.

### **7.5. A voz das crianças**

Já aqui muito falámos sobre a aceção que a Sociologia da Infância dá à palavra “voz”, quando esta se refere à voz da criança, defendendo que não basta zelar pelos direitos da criança, nomeadamente através da Declaração dos Direitos da Criança. É também importante reconhecer-lhe o direito a ter voz ativa na sociedade para nela participar, exercendo uma cidadania participativa. Segundo esta linha de ideias, a criança deve ter oportunidade de manifestar a sua opinião em qualquer espaço social (em casa, na escola e na sociedade em geral) e exercer influência nas decisões que os adultos tomam sobre os mais variados assuntos. Na verdade, ela deve fazer parte ativa dessa tomada de decisão como qualquer outro cidadão ativo e interveniente.

Foi, então, tendo por base estes princípios da Sociologia da Infância que detivemos o nosso olhar sobre os textos, procurando identificar as marcas linguísticas que nos permitem reconhecer a voz das crianças nos textos dos manuais escolares. A estes princípios junta-se a perspetiva do construtivismo linguístico, que esteve sempre subjacente à nossa investigação, e que nos lembra que é através da língua que o mundo

se constrói linguisticamente e que as ideias e os valores se constroem e a realidade se revela verdadeiramente. É também através da língua que essas ideias e valores se transmitem e influenciam a forma de pensar e agir dos outros, porque, como afirma Halliday (2001 (1990)), é através da linguagem que a consciência do homem é modelada. É, pois, conscientes de tudo isso que consideramos importantíssimas as imagens que os textos dos manuais constroem e veiculam sobre a voz atribuída às crianças.

A voz das crianças pode ser inscrita nos textos de diversas formas. Há textos em que o sujeito da enunciação é uma criança, outros em que aparecem crianças representadas como personagens principais e/ou personagens secundárias. Mas também encontramos textos que elegem como alocutário, mais ou menos explícito, a criança-leitora.

### **7.5.1. A criança como sujeito da enunciação**

Utilizar a voz da criança como sujeito da enunciação é uma estratégia linguística que garante a aproximação do texto ao leitor eleito, pois trata-se de colocar o discurso a realizar-se entre pares, potenciando adesão do leitor às ideias transmitidas. Ora, seria de esperar que estes discursos se construíssem em torno de assuntos de grande interesse para as crianças, o que efetivamente não acontece. É que o discurso destes textos reflete grande parte do discurso dos adultos para as crianças. Trata-se, portanto, de uma estratégia de camuflagem do que é dito e da intenção com que é dito. O enunciador produz um enunciado para fazer entender um outro enunciado e orientar o discurso em determinada direção (Maingueneau, 1996). Trata-se de um discurso que reforça duplamente o discurso: ao repetir-se e ao ser reproduzido entre pares. Para conseguir este efeito nos leitores, o enunciador serve-se de várias estratégias linguísticas. Há textos enformados por características da máxima educativa, ou pedagógica, que se apresentam como prontos a serem decorados e interiorizados, com o intuito de condicionarem as ações dos leitores eleitos. O uso da primeira pessoa oculta o caráter diretivo dos textos e configura o seu conteúdo como uma adoção consciente de uma forma de ser e de agir por parte do enunciador, influenciando o comportamento da criança-leitora. Uma outra estratégia utilizada pelo enunciador é recorrer à máxima que convoca o valor de verdade incontestável do saber popular, usando uma voz comum aceite por toda a sociedade, realizando uma forma de modalidade epistémica. A par



desta modalização dos discursos, encontramos formas de modalidade deôntica, frequentemente inscritas no semantismo do verbo *dever*, que enforma os textos de valores e normas a seguir pelos leitores eleitos. Todas estas formas de modalizar o discurso têm o poder de inculcar nas crianças-leitoras determinadas ideias, normas e valores que a sociedade valoriza. Logo, mesmo quando é de uma criança a voz que enuncia, é a voz do adulto que se ouve, sempre a voz do adulto, que se camufla na voz da criança. Este eco que se ouve proveniente de outros enunciados atesta a característica polifônica dos discursos (Bakhtine, 1992) e contribuiu para esclarecer os posicionamentos do enunciador face ao conteúdo temático (Bronckart, 2009).

Mas nem sempre encontramos nos textos crianças que desempenham o papel de reprodutor das ideias do adulto. Em alguns casos, a voz infantil mostra também a sua discordância para com algumas dessas ideias. Só que esta discordância não passa de uma mera estratégia para ocultar a verdadeira opinião do enunciador, pois, no final do texto, prevalecem sempre as ideias do adulto e, algumas vezes, é a própria criança quem lhe dá razão. Para alcançar os seus objetivos, o autor do texto/manual enuncia através da voz de uma criança e é esta que diz aos seus pares que, afinal, estava errada e reconhece razão aos adultos. Claro que isto não é afirmado explicitamente, mas fica inscrito nas atitudes da criança e nos seus pensamentos. Há, até, crianças que tomam a iniciativa de resolver problemas que não causaram, só por temerem que as culpas lhes sejam atribuídas pelo adulto, demonstrando reconhecer o poder que o adulto tem sobre elas, mas também evidenciando algum temor em relação ao mesmo. Seja como for, no final dos textos, fica sempre confirmado que o adulto tem razão e a criança é sempre caracterizada como ser inexperiente, que precisa de ajuda e de apoio constantes. No entanto, ao demonstrar coragem para contestar as ideias do adulto, o enunciador conquista a simpatia da criança-leitora, o que facilita a tarefa de orientar o discurso no sentido de colocar a criança em consonância de ideias com o adulto, até porque as suas ações irão demonstrar isso mesmo.

Encontramos, ainda, uma outra estratégia utilizada pelo enunciador para legitimar o poder dos adultos em relação às crianças. Trata-se de uma estratégia bastante dissimulada, na medida em se leva o leitor a pensar que se legitimam e desculpabilizam os comportamentos “desviantes” da criança-personagem, atribuindo culpas, supostamente, aos adultos por estes serem tão rigorosos com o estabelecimento e cumprimento de regras. Aparentemente, nestes textos é a criança que ganha protagonismo e os adultos que o perdem, assim como perderão também algum do seu

poder sobre elas. Só que os textos acabam por mostrar crianças que se veem obrigadas a mentir e a fingir para evitar castigos e mostrar obediência ao adulto, acabando por demonstrar, mais uma vez, que não há forma de fugir ao poder por eles exercido. Desta forma, os manuais normalizam a ideia de que o melhor caminho é sempre a obediência.

Como vimos, apesar de o autor colocar a voz de uma criança numa posição de crítica ao adulto, às suas ideias e/ou atitudes, essa mesma criança acaba por aceitar o domínio dele sobre si, pois é quem tem poder para sancioná-la (ralhando ou castigando, por exemplo; nenhum texto apresenta casos de castigos físicos). Do ponto de vista pragmático, estes textos visam um objetivo ilocutório de convencer as crianças de que o adulto tem sempre razão. Estabelecem-se as posições de poder numa forma de endoutrinação ou de aculturação, bem como da manutenção do poder instituído. Esta manutenção do poder instituído fica, então, garantida pelos textos, pelos manuais, pelos professores e, genericamente, pela sociedade que idealiza e escora a escola. Estes textos são, portanto, promotores de aceitação, acomodação e sujeição ao poder.

Quando a voz enunciativa é a voz de uma criança, um dos temas abordados é a escola e o que no seu espaço se passa. Como não podia deixar de ser, é a voz da criança que caracteriza a escola. O que se torna interessante é verificar que também aqui a voz do adulto se encontra disseminada no discurso que enaltece a escola e os seus benefícios. Apresenta-se uma visão idílica da escola atestada na voz de uma criança que fala para outra criança (o leitor).

Nestes textos é frequente encontrarmos discursos introduzidos pela fórmula “quando for grande”, bem conhecida das crianças-leitoras. Estes textos apresentam uma dimensão prospetiva, colocando a criança perante uma visão do futuro que a espera. Facilmente se percebe que essa dimensão sai reforçada por ser a voz de uma criança que enuncia, não só os seus desejos e sonhos, mas também os de todas as outras crianças. Nestes textos a criança é frequentemente configurada como ser em devir – quando for grande, irá fazer muitas coisas – subentendendo-se que, por enquanto, nada ou muito pouco faz, configurando-se a infância como um tempo de espera e a criança como ser incompleto, um ser a quem falta alguma coisa para estar completo (Vidigal, 2005).

Nos textos em que o enunciador é a voz de uma criança pouco se fala de jogo/brincadeira, o que é no mínimo estranho, pois seria de esperar que este fosse o tema preferido das crianças. Quando se fala de brincadeira nos textos em que o narrador é uma criança, este nunca é o assunto principal. O facto é facilmente explicado quando pensamos nos autores dos textos/manuais – é que estes são sempre adultos. Desta

forma, mais uma vez se comprova a eficácia da utilização da voz da criança, enquanto voz da enunciação, como forma de argumentar em favor das ideias adultocêntricas e persuadir as crianças-leitoras a aderirem às mesmas. Apesar de, ou por isso mesmo, ser um jogo de implícitos, as crianças facilmente aderem às ideias, julgando estar a partilhar as ideias dos seus pares, quando estão, afinal, a pensar e a fazer o que os adultos querem que façam. É uma estratégia que se serve de mecanismos de manipulação altamente velados, mas poderosos. É a língua utilizada para influenciar os destinatários e intervir nos seus comportamentos e conhecimentos (Bronckart, 1985).

Como não podia deixar de ser, as crianças dos textos demonstram emoções / sentimentos através do que dizem ou das suas atitudes. Encontramos duas crianças indignadas com a falta de confiança demonstrada pelo adulto, mas pouco ou nada fazem para reverter a situação, e uma criança que se espanta com a liberdade que reconhece às crianças que brincam na rua e sente desejo de conquistar essa liberdade para si, sentindo necessidade de mentir aos adultos para brincar na rua também. Há, ainda, crianças que, para além de estarem felizes, parecem refletir sobre esse estado, num claro exercício de autoanálise muito mais próprio de comportamentos adultos do que de crianças. Desta forma, comprova-se, mais uma vez, o uso da voz infantil somente como veículo para dar voz às ideias dos adultos, levando as crianças-leitoras a aderirem a elas.

Há crianças que sonham e demonstram confiança ao acreditarem na realização desses sonhos. Trata-se principalmente de sonhos que configuram a vida adulta como um estado em que se pode fazer tudo, em que se tem poder. Configura-se a definição do indivíduo pela profissão que exerce e não pelo que é como indivíduo, o que reflete uma forma de construir a sociedade e de nela cada um se inserir. Temos também crianças que demonstram sentido de responsabilidade e se preocupam com questões ambientais ou na resolução de algum problema ou mesmo aconselhando o adulto. No entanto, também este sentido de responsabilidade vai muito de encontro às ideias incutidas pelos adultos: pais e professores, principalmente.

Quando o sujeito de enunciação é uma criança, esta assume-se predominantemente confiante no futuro, responsável e feliz. Em nenhum destes textos encontramos uma criança manifestamente infeliz. No entanto, a infância continua a configurar-se como uma fase da vida dos indivíduos desprovida de poder, em que pouco se pode fazer, a não ser esperar que cresça para poder “ser tudo”: ter uma profissão e ter poder para fazer o que quiser. Desta forma, cria-se da infância uma imagem de período de estagnação e de espera por algo que inevitavelmente ocorrerá no futuro, não se

apresentando à criança outra solução que não seja esperar e confiar no que lhe dizem sobre a “adultez” (Sarmiento, 1997) e os seus benefícios. É curioso verificar que não se refere a necessidade de ter projetos para realizar no futuro, configurando-se a ideia de que basta esperar e crescer, como se “ser grande” fosse um passaporte e garantia para o sucesso. O traço inerente à condição de adulto é, então, ter poder, surgindo os projetos como secundários. Traça-se um *frame* de criança que vive a infância livre e feliz, aparentemente sem precisar de se preocupar com nada, pois um futuro jubiloso está sempre garantido – aparentemente, um dia acordará para a vida “a sério” como adulto e terá poder para fazer o que se quiser. Esta visão da infância configura também uma certa ingenuidade da criança e promove alguma irresponsabilidade da sua parte.

Em suma, nos textos apresentados na primeira pessoa, a imagem que se apresenta das crianças é a de indivíduos socialmente imaturos (Sarmiento, 2007) e da infância como tempo de espera pela vida adulta. Ao atribuir-se todo o poder aos adultos, configuram-se as crianças como indivíduos sem voz e sem autoridade para intervir na sociedade, enformando-se a infância de uma certa negatividade (Sarmiento 2005). Contrariamente ao que seria de esperar perante tal panorama, as crianças dos textos vivem felizes e conformadas com o lugar que ocupam na sociedade, talvez para se mostrar a sua incapacidade para pensar e agir. Por isso mesmo, poucas crianças discordam dos adultos e, mesmo quando discordam, acabam por lhes fazer a vontade e lhes reconhecer o poder absoluto. Esta é uma forma de garantir os poderes instituídos na e pela sociedade, tal como acontecia durante o Estado Novo, apesar das diferenças ideológicas vigentes em cada época.

### **7.5.2. A criança como personagem principal**

Já vimos que uma das estratégias que os autores dos textos/manuais têm ao seu alcance para promover a adesão da criança-leitora às ideias veiculadas é apresentar os discursos na primeira pessoa, colocando a voz da enunciação na voz de uma criança. No entanto, quando temos uma criança que assume o papel de protagonista, ela também assume um papel preponderante na transmissão de ideias, valores e (pre)conceitos. Tal como acontece quando vemos um filme, também durante a leitura é a personagem principal que rapidamente capta a nossa atenção. Desta forma, a criança-leitora é mais facilmente influenciada pelas ideias transmitidas pelas personagens principais, ainda mais se forem crianças como ela. Voltamos a ter ideias que aparentemente se

transmitem entre pares, mas que continuam a veicular as ideias dos adultos. Não nos esqueçamos que estamos perante textos predominantemente oriundos da literatura infantil, que possui um forte poder de aculturar e “normalizar”, potenciado pela sua inclusão nos manuais escolares, que assumem o estatuto de livro didático e oficial depositário do conhecimento que a sociedade considera válido e mais importante (Dionísio, 2000).

Também nestes textos encontramos crianças (as personagens principais) que apresentam discursos muito semelhantes aos dos adultos. Por vezes, a criança recupera (evoca) um discurso anterior de outro enunciador, o professor (T62). Nestes casos, o poder persuasivo do texto é triplicado: diz o professor, diz a criança e diz o manual escolar. Outras vezes, apesar de ser uma criança a falar, o que dizem as personagens principais é em tudo semelhante aos discursos dos adultos, como demonstrámos já.

Ao contrário do que acontece quando a criança é narradora, quando apenas assume o papel de personagem principal, não é frequente esta apresentar um discurso de discordância em relação às ideias e decisões dos adultos. Isto acontece em apenas dois os textos, mas também aqui esta discordância é fictícia, uma vez que o texto acaba por revelar que as personagens estão, afinal, em sintonia com as ideias defendidas pelos adultos. Nunca são textos cujo objetivo ilocutório seja o questionamento ou a crítica, mas a conformação e aceitação por parte das crianças do que pensam, dizem e fazem os adultos, confirmando-se e normalizando-se as relações hierárquicas e de poder instituídas pela sociedade. Nestes casos, quase não encontramos discursos que desculpabilizam os comportamentos menos corretos das crianças.

Nestes textos, o tema mais abordado é a “brincadeira”. No entanto, a voz da criança é muito pouco inscrita no discurso que se faz sobre a própria brincadeira. Nos textos fala-se de brincadeira, mas a par de outros assuntos e parece que as crianças (quase) nunca têm nada a dizer sobre esse assunto específico. Portanto, o quadro de brincadeira é apenas um cenário para falar de outras coisas – a poluição, a solidariedade, etc. – apresentando-se os textos enformados do macro-objetivo ilocutório de moralizar a criança-leitora. Neste conjunto de textos encontramos o único de todo o *corpus* onde se retratam relações não harmoniosas entre crianças (T31). No entanto, a referência a essas relações apenas serve de ponto de partida para se moralizar o leitor, procurando incutir-lhe valores morais de solidariedade. Não há mais textos onde as crianças se zangam ou ridicularizam um companheiro. Pode, pela fraca representatividade, parecer um dado irrelevante. No entanto, a não inclusão de mais textos destes género normaliza o

comportamento infantil – diz aos leitores que as crianças devem dar-se bem umas com as outras – como mais uma tentativa implícita de moldar as consciências e atitudes das crianças-leitoras.

Alguns dos comportamentos das crianças-personagens principais são semelhantes aos dos adultos e, por vezes, chegam até a demonstrar capacidade de afastamento e autorreflexão em relação à sua vida, o que as configura mais perto dos adultos do que das crianças. Encontramos crianças completamente autónomas quanto ao que realizam e quanto às suas atitudes, em tudo semelhantes aos adultos. Apesar disso, quando não cumprem o que os adultos estabeleceram, recebem castigo. A diferença entre adulto e criança volta a afirmar-se nas relações de poder. Quando se atribuiu à criança-personagem um comportamento idêntico ao do adulto, o enunciador faz-crier ao leitor que este é o comportamento correto e a adotar através da imitação, realizando-se um macroato ilocutório de moldar os comportamentos dos leitores eleitos.

Quando as crianças dos textos são personagens principais (embora não narradoras), estas demonstram sentido de responsabilidade, algumas vezes, assumido pela condição social que adotam nos textos: filhos de reis (T4 e T9). Portanto, a responsabilidade aparece intimamente ligada à condição social, mas também ao poder. Mas a responsabilidade também é mostrada a outros níveis, por exemplo, nas atitudes que crianças tomam para com os outros: salvar alguém, resolver problemas, ensinar algo, realizar os trabalhos da escola, ajudar os adultos e não os “atrapalhar”. A responsabilidade atribuída a estas crianças está muito relacionada com os adultos e com o que eles esperam delas, por isso encontramos crianças que demonstram responsabilidade ao tentarem não “atrapalhar” as tarefas dos adultos. O *frame* criança incompetente é desenhado não só pelas atitudes de adultos e crianças, aqueles muito atarefados, estas não fazendo nada, mas também pela modalização operada no material verbal que faz ressaltar a competência dos adultos face à incompetência das crianças.

Estas crianças demonstram também sentimentos de confiança em si e/ou nos outros. Estes sentimentos refletem-se na autoconfiança que demonstram nas atitudes que tomam perante os outros ou nas atitudes que assumem quando estão sozinhas. Há, ainda, crianças que demonstram confiança nos outros e nas relações que se estabelecem entre eles. Os sentimentos de autoconfiança sobrepõem-se aos sentimentos de confiança nos outros, sendo visíveis nas atitudes que estas crianças têm perante os outros, por norma colocando-se num patamar superior aos seus pares, como vimos quando referimos as conversas ocorridas entre crianças, por exemplo. Mas a autoconfiança é

visível também nos sinais corporais já elencados, transmitidos pelas crianças dos textos, que mostram como se sentem superiores aos outros.

As crianças-personagens principais demonstram também sentimentos de conformismo em relação ao que se passa à sua volta e à sua condição face aos outros, adultos principalmente. Estas crianças, assim como as que assumem o papel de narrador, nunca se revoltam, mesmo não concordando com os adultos, e acabam sempre por se revelar obedientes. É neste contexto que surge o texto em que se compara a realidade portuguesa à realidade de países menos desenvolvidos em relação à escola. Repare-se que não são só os alunos portugueses que aparecem felizes e conformados, também as crianças dos outros países, a viverem condições miseráveis, são apresentadas como conformadas perante a sua situação pessoal e social. É verdade que não se pode esperar que as crianças dos textos liderem revoluções, mas estranha-se o facto de nunca se questionarem sobre a sua condição e de, mesmo quando discordam do adulto, acabarem sempre por lhe dar razão.

Encontramos também representados sentimentos de bondade, revelados nas atitudes que as crianças-personagens principais têm para com os outros. São, portanto, crianças boazinhas, o que se coaduna com a obediência já referida. Para fazer notar esta bondade, o enunciador encontra recursos linguísticos como, por exemplo, a utilização de nome próprio para referir a criança bondosa e outro menos definido para se referir às outras personagens. Mas também pode apagar por completo o nome da criança e tornar apenas evidentes as suas qualidades: não importa quem é, mas tem uma bondade extrema. Estas e outras são estratégias que permitem elevar a personagem principal e evidenciar as suas qualidades que poderão ser imitadas pelas crianças-leitoras.

Menos representadas há, ainda, crianças-personagens principais que se mostram espantadas ou deslumbradas perante algo. Nestes casos, não tomam nenhuma atitude em particular, parecendo alheadas e distraídas, quase sempre perante fenómenos da natureza. Este tipo de atitude pode ser uma forma de evocar valores ecológicos, captando a atenção das crianças-leitoras para a beleza da natureza.

### **7.5.3. A criança como personagem secundária**

As personagens secundárias, mesmo quando vestem o papel de crianças, desempenhem um papel menos relevante nos textos e, por essa razão, a sua voz é ainda menos ouvida. À semelhança do que acontece com as personagens principais, também

as crianças que vestem a pele de personagens secundárias reproduzem as ideias próprias de adultos que desempenham funções pedagógicas (professores) ou funções educativas (pais). Os textos servem, portanto, como veículos que o locutor utiliza para transmitir ao alocutário as suas ideias de uma forma muito mais próxima e, por isso, muito mais eficaz. Nestes textos, através da voz das personagens secundárias, idealiza-se a vida no campo em detrimento da vida na cidade, sem nunca se falar também nas desvantagens que esta opção de vida comporta.

Apenas existe um texto (T98) em que os discursos das crianças-personagens secundárias mostram discordância para com os discursos dos adultos. Trata-se de um grupo de alunos que discorda das ideias do professor. No entanto, como mostra a materialidade linguística, os alunos, mesmo não concordando com o professor, sentem-se obrigados a obedecer-lhe. Mas o mais interessante é que o enunciador consegue modalizar o discurso por forma a torná-lo mais credível aos olhos do leitor, tratando também de salvar a face das crianças. Isto porque, no final, faz-se crer que os alunos obedecem ao professor já não contrariados, pois o maravilhoso canto do professor seduz-os. Mais uma vez, estamos perante formas de conservar o poder instituído e manter a ordem social. Quanto à voz da criança, esta é, mais uma vez, esbatida e quase apagada.

Nenhuma criança-personagem secundária produz algum discurso que pareça querer justificar os comportamentos infantis menos corretos. Tal como acontece com as personagens principais, também as personagens secundárias (crianças) nunca se manifestarem sobre as brincadeiras, apesar de participarem delas. Tudo nestes textos aparece pré-definido, como se as brincadeiras não fossem planeadas pelas próprias crianças, mas por outro qualquer indivíduo externo à brincadeira. Um outro dado que importa sublinhar é que as atividades relacionadas com as brincadeiras descritas nos textos parecem profundamente anacrónicas, uma vez que nunca se faz referência a brinquedos ligados às novas tecnologias, por exemplo. Repare-se que temos crianças que nadam nos ribeiros e brincam na praia, temos crianças que jogam à bola e soltam papagaios de papel, temos crianças que brincam aos polícias e ladrões, aos índios e *cowboys*. Até temos crianças a atirar pedras com fisgas, mas nenhuma delas joga, por exemplo, numa *playstation*. Estas são, muito provavelmente, as brincadeiras que os autores dos textos faziam há muito tempo atrás, quando eram crianças. Mas mais importante do que isso, serão as brincadeiras filtradas pelas suas memórias de infância. A este facto junta-se a certeza de que as crianças que participam nestas brincadeiras não



parecem ser tipicamente de meios urbanos, mas antes rurais ou semirurais, onde se brinca livremente na rua entre pares e em contacto com a natureza.

As crianças de que temos vindo a falar são predominantemente conformadas com a sua situação e demonstram uma total ausência de voz sobre os assuntos que lhes dizem respeito, o que, afinal, se assemelha ao que acontece com as crianças que assumem o protagonismo nos textos. Algumas assistem às decisões dos outros sobre a sua vida sem se manifestarem. Outras, apesar de se manifestarem sobre os assuntos que lhes dizem respeito, acabam por se conformar com que decidem por si. Trata-se, portanto, de crianças sem voz ativa na vida social.

Continuamos a ter crianças solidárias com os outros e os discursos são orientados no sentido de evidenciar os mais desfavorecidos, contribuindo para que o leitor desenvolva sentimentos de solidariedade para com eles. Para conseguir esse efeito o enunciador modaliza o discurso através do recurso à adjetivação, que constrói a imagem dos desfavorecidos, e convoca a voz do senso comum para corroborar aquilo que diz.

Seguem-se as crianças que demonstram responsabilidade em situações idênticas às já referidas para as personagens principais. Mas encontramos também dois textos em que as crianças-personagens secundárias demonstram algum desprezo em relação aos outros. Estes textos promovem a aproximação entre as crianças dos textos e as crianças reais, mas deixam implícito que este não é um bom sentimento, procurando sensibilizar a criança-leitora para que adote comportamentos inversos aos apresentados nestes casos. Voltamos a estar perante uma inversão das situações: não se apresenta o que se deve, mas antes o que não se deve fazer. As crianças-personagens secundárias demonstram, ainda, sentimentos de alegria, mas não refletem sobre eles como acontece com as personagens principais.

#### **7.5.4. A criança eleita como alocutário explícito**

Há, ainda, alguns textos que elegem, de forma mais ou menos explícita, a criança-leitora como alocutário, dirigindo-se-lhe o sujeito da enunciação diretamente, fazendo parecer que o texto foi escrito propositadamente para ela. Neste caso, o enunciador (quase) estabelece um diálogo com a criança-leitora e, embora ela não lhe possa responder, essa resposta ficará inscrita nos comportamentos que irá adotar, influenciada pelo que lhe dizem os textos. Serve, então, esta estratégia o objetivo

pragmático de persuadir a criança-leitora a aderir às ideias do enunciador que, como sabemos, representa as ideias dos adultos e as ideologias de determinada sociedade. Para levar a cabo tal tarefa, nada melhor do que optar por textos instrucionais, ideais para atingir o objetivo ilocutório de fazer-fazer.

Estes textos realizam, como já vimos, macroatos ilocutórios diretivos, com a clara intenção de levar a criança a fazer alguma coisa ou a modelar os seus comportamentos. No limite, visam a manutenção de uma sociedade organizada e pacífica e, para isso, difundem normas de conduta e valores que essa sociedade considera essenciais, tal como acontece em qualquer época. Os títulos são os primeiros recursos a que o enunciador deita a mão, pois logo anunciam normas de boa educação nas mais variadas situações sociais, bem como normas de segurança que visam o assumir de comportamentos seguros e responsáveis.

Há também um grupo de textos que elegem a criança-leitora como alocutário, apesar de não parecerem querer moldar os seus comportamentos, mas antes dar-lhes algo a conhecer: o fundo do mar, por exemplo. Mas também podem servir para enaltecer o valor da escola. Neste caso, para além eleger a criança-leitora como alocutário, o enunciador enforma o texto de uma estrutura rítmica própria de cantiga de roda, promovendo uma adesão às suas ideias através do lúdico, pois a criança terá tendência para decorar e repetir o texto.

Lembramos, mais uma vez, que estes textos cumprem uma múltipla função pragmática: fazer-saber, fazer-fazer e, em última análise, saber-ser. É nas últimas dimensões que está a maior e mais influente força ilocutória. O enunciador utiliza várias estratégias que permanecem inscritas na materialidade linguística dos textos: utilização de verbos no Imperativo e expressões com valor modal de *dever*, a forma como familiarmente trata por “tu” o leitor, assim como expressões que ostentam o valor modal de demonstrar as vantagens que o leitor tem ao respeitar as regras sociais, etc. Pretende-se, portanto, formar cívica e moralmente as crianças-leitoras e, para isso, os textos transmitem normas de conduta e valores, visando moldar comportamentos e atitudes.

#### **7.5.5. Conclusões parciais**

Como vimos, a voz das crianças faz-se “ouvir” nos textos através da voz das personagens que os povoam, sendo que estas podem ser personagens principais ou

secundárias, com as respectivas importâncias atribuídas. A voz das crianças pode também ser inscrita nos textos através da voz do narrador, se este for concretizado numa voz infantil. Como temos vindo a mostrar, enunciar através da voz de uma criança aproxima locutor de alocutário, assim como quando o destinatário dos textos é explicitamente a criança, utilizando-se o tratamento familiar “tu”.

É indiscutível que as personagens principais assumem um maior protagonismo nos textos, mas, apesar disso, a (efetiva) voz das crianças é muito pouco inscrita na materialidade linguística dos textos. Ficou acima demonstrado que as crianças dos textos reproduzem ideias tipicamente de adultos e, por vezes, elaborando raciocínios tão sofisticados que se tornam improváveis nas suas vozes. Convém manter presente que os autores dos textos/manuais são adultos e são as suas ideias que verdadeiramente se inscrevem nos textos, daí a estranheza que provocam ao serem veiculadas por vozes infantis. Na verdade, também encontramos discursos infantis que aparentemente discordam das ideias dos adultos, mas esta é uma discordância fictícia, tratando-se de afirmar a concordância/submissão logo a seguir. Algumas vezes, este comportamento demonstrado pelas crianças é motivado pelo receio de uma possível punição, decidida e aplicada pelos adultos.

As atividades destas crianças relacionam-se bastante com a brincadeira e o jogo, mas são referidas de forma breve e pouco evidenciada e quase nunca se torna presente a voz das crianças em discussões sobre o assunto. Raramente as crianças falam sobre a escolha, os parceiros ou o local da brincadeira. Como mostrámos, tudo parece pré-definido antes dos textos e sem participação dos protagonistas das brincadeiras.

A maioria das crianças dos textos parece conformada com a sua situação pessoal e social, mesmo se adversa e (quase) nunca tomam atitudes para modificar essa situação. São crianças “exemplares” que nunca protestam, apesar de, em alguns casos, passarem necessidades básicas ou não terem amigos para brincar ou serem obrigadas pelos adultos a agir contra a sua vontade. Trata-se de crianças boazinhas, sempre dispostas a ajudar os outros (os adultos, principalmente). No entanto, poucas vezes esta ajuda é realizada com sucesso e as crianças são vistas pelos adultos (principalmente os pais) como “sem préstimo”, seres que só atrapalham quando tentam ajudar. Estas são crianças sem poder, pois esse está completamente concentrado nos adultos, e assumem um papel de submissão aos poderes instituídos. Evoca-se o *frame* de infância como tempo de espera entre o não-saber-fazer-nada e o saber-fazer-tudo, entre o não-saber-

nada e o saber-tudo, entre o não-ter-poder-algum e o ter-todo-o-poder sobre si e sobre os outros.

Apesar de serem crianças sem opinião (ou por isso mesmo), vivem felizes até nos cenários mais adversos e nunca se questionam ou questionam o poder instituído. Tudo o que encontramos nos textos em relação à voz das crianças contraria as ideias defendidas pelos sociólogos da infância que reclamam o direito das crianças a uma participação ativa na sociedade, não como consumidoras de cultura, mas fundamentalmente como coprodutoras da mesma. É que a cultura não é um mero acumular de conhecimentos, é algo dinâmico (Sarmiento, 2000), no sentido em que todo o indivíduo (adulto ou criança) interpreta e age sobre a cultura. Apesar disso, é o que fica inscrito nos textos e que reflete o que a sociedade e o poder instituído esperam das crianças, que vai influenciar e moldar a criança-leitora.

## **7.6. As ilustrações**

### **7.6.1. Espaços físicos representados nas ilustrações**

Embora a presente investigação tenha como objetivo a análise linguística dos textos dos manuais de Português, a verdade é que as ilustrações fazem parte de todos esses manuais, estando intimamente ligadas aos textos, sendo difícil a sua dissociação. De qualquer forma, os textos não podem ser considerados isoladamente do resto, ou seja, não podemos deixar de lado o contexto em que ocorrem (e os elementos paratextuais fazem parte desse contexto), assim como o suporte em que se concretizam, a sociedade em que se realizam, os saberes dos leitores e de todos os que contactam com os textos, etc. como, aliás, ficou explícito quando apresentamos os princípios teóricos da Pragmática, da Análise do Discurso, da Análise Textual ou mesmo do Interacionismo Sociodiscursivo. Conscientes disso, comparámos os espaços físicos representados na materialidade linguística dos textos com os representados nas ilustrações e deparámos com uma menor representação e diversidade desses espaços representados nas ilustrações. É que a materialidade linguística é muito mais rica em pormenores lexicais e realizações de implícitos que são difíceis de alcançar através das ilustrações. Por todos estes motivos, a esmagadora maioria das ilustrações revela-se sob a forma de imagens indefinidas quanto aos espaços físicos.

De qualquer forma, observando as ilustrações encontramos mais figurado o espaço da rua, logo seguido do espaço da praia. O campo e a casa estão menos representados, mas de igual modo. Quanto à escola, esta aparece menos visível nestas ilustrações. Os restantes espaços estão muito pouco representados ou mesmo ausentes. Através dos dados recolhidos, podemos verificar, no que diz respeito aos espaços físicos, que as ilustrações destes textos não se encontram ao serviço da sua interpretação e pouco contribuem para a compreensão leitora. Para que pudéssemos considerar as ilustrações ao serviço da compreensão leitora, os espaços representados deveriam coincidir ou aproximarem-se dos dados registados para a materialidade linguística ou, de alguma forma, complementarem-na, o que nem sempre acontece. Como vimos, os espaços da casa são os mais representados no material verbal, mas encontram-se em quarto lugar (igualado com campo/aldeia) nas representações pictóricas. Já o espaço da escola, por exemplo, quase desaparece nas ilustrações. Em relação aos espaços físicos, as ilustrações podem parecer mais um adorno do texto, tornando a página mais agradável ao olhar da criança, sem, no entanto, chegar a ser muito importante para a compreensão do texto.

#### **7.6.2. Os espaços físicos quanto a exterior/interior e público/privado**

Os dados recolhidos mostram-nos que os espaços exteriores são os que têm maior representação quer em textos, quer em imagens e com valores bastante aproximados. Em relação aos espaços interiores, os dados são bastante diferentes, estando estes espaços muito mais representados nos textos do que nas imagens. No que concerne aos espaços públicos, a discrepância não é tão acentuada, mas continua a ser bastante elevada, com maior percentagem para os textos. Por último, os espaços privados são os menos representados, não só nos textos, mas também nas ilustrações, sendo a diferença entre ambas muito significativa, verificando-se mais representações nos textos. Vemos, assim, que tanto textos como ilustrações privilegiam os espaços exteriores em detrimento dos espaços interiores, proporcionando uma imagem de crianças que desenvolvem as suas atividades prioritariamente ao ar livre, o que, como vimos, contraria o que se passa na vida real de muitas crianças. No entanto, quando falamos de espaços públicos/privados, estes encontram maior representação nos textos do que nas ilustrações. Por um lado, como já antes referimos, a materialidade linguística é mais propícia a criar pormenores discursivos que mostrem ou façam inferir alguns

aspectos difíceis de representar nas ilustrações. Por outro lado, também é verdade que as representações pictóricas não podem mostrar todos os pormenores referidos nos textos, tendo por isso de se optar por uns em detrimento dos outros.

Importa, então, saber de que forma estes elementos paratextuais se articulam com os textos, para tentar perceber que funções desempenham na construção da compreensão leitora.

### **7.6.3. O contributo das ilustrações para a construção da compreensão leitora**

Apesar de nem sempre as ilustrações representarem de forma explícita o que se desvenda na materialidade linguística, estes elementos paratextuais podem desempenhar um papel muito importante ao facilitarem ou conduzirem a compreensão dos textos. Mas também pode acontecer o contrário, podem funcionar como elemento distrator dessa compreensão, dificultando-a (se as representações pictóricas não coincidem com as representações linguísticas ou não as complementam). De qualquer forma, não raras vezes, o elemento que primeiro prende a atenção do leitor é a imagem, ainda mesmo antes de o processo de leitura se iniciar. Em todo o caso, como já se disse acima, as ilustrações podem também ser meros adornos dos textos, tendo apenas um valor atrativo, tornando o manual mais agradável aos olhos da criança-leitora, configurando, desta forma, mais apetecível a leitura dos textos. Em todo o caso, este valor atrativo não influencia apenas alunos, mas também professores, uma vez que estes são, afinal, a principal voz na escolha dos manuais escolares. Neste caso, as ilustrações funcionam também como estratégia de *marketing*.

Em todos os manuais encontramos textos em que o material verbal não permite ao leitor ter certeza absoluta de que se fala de uma criança ou de um adulto. Apesar disso, há sempre algumas pistas que o leitor encontra na materialidade linguística, às quais junta os seus conhecimentos prévios, que lhe permitem inferir falar-se de uma criança ou do universo da infância. Nestes casos, as ilustrações, embora não imprescindíveis, assumem um papel muito importante, uma vez que possibilitam a confirmação das inferências realizadas, contribuindo para a construção dos sentidos e da compreensão leitora. Estas não são imagens de meros adornos dos textos e/ou dos manuais, desempenhando uma função importante ao complementarem o material verbal, preenchendo lacunas ou evidenciando alguns pormenores do texto (por exemplo, a construção da ideia de escola enquanto lugar idílico, onde as crianças são felizes).

Como já várias vezes referimos, há textos em que deparamos com um referente de “criança”, apesar de não se tratar mesmo de uma criança, que tanto pode ser um animal como alguma entidade com características humanizadas. Estes textos não causam estranheza à criança-leitora, uma vez que as mesmas estão habituadas a encontrar estes elementos nas histórias que leem/ouvem. Textos deste género são atravessados por fenómenos de correferencialidade e estas personagens funcionam como referentes de “crianças”. Em todos estes textos o material verbal fornece pistas ao leitor, permitindo-lhe estabelecer uma relação entre as características e atitudes da personagem e as características e atitudes das pessoas reais e são também essas pistas que permitem que ocorram os processos de identificação. Nestes casos, a compreensão leitora é potenciada pelas imagens que acompanham os textos e contribuem para sedimentar as inferências que o leitor faz durante a leitura, uma vez que confirmam os cenários descritos no material verbal ao apresentarem as imagens dos seres referidos, conferindo-lhes, ainda, características humanas, tanto no seu aspecto físico, como nas ações que realizam.

Há alguns textos em que apenas a realização de inferências permite a percepção de que se fala de crianças, não estando as ilustrações ao serviço da construção deste sentido, precisando o leitor de recorrer, ainda mais, à sua enciclopédia de saberes para realizar as inferências necessárias. Falamos dos (poucos) textos em que não há qualquer tipo de ilustração e o leitor só pode contar com o material verbal, mas também dos textos ilustrados, cujas imagens nada dizem sobre a faixa etária das personagens, apenas representando alguns dos elementos a que o texto faz referência. Nestes casos, podemos afirmar que as ilustrações não ajudam a perceber a idade das personagens, mas que é possível inferir essa informação através das marcas linguísticas inscritas no material verbal.

Há, ainda, a registar um fenómeno curioso em relação às ilustrações. É que há casos em que as mesmas contradizem o texto que acompanham, infirmando o que o material verbal torna claro ou permite ao leitor inferir. Quando isto ocorre, coloca-se em causa a construção dos sentidos dos textos e a compreensão leitora. Não estão aqui em causa as ilustrações que não colaboram na construção da compreensão leitora, mas antes aquelas que a dificultam ou impossibilitam em alguns pontos, por diferirem do material verbal. Como demonstramos através dos exemplos apresentados (ver Parte III, capítulo 6), há nove textos onde este fenómeno ocorre, nos quais podemos encontrar uma nítida contradição que se verifica entre o material verbal e as ilustrações.

#### **7.6.4. Conclusões parciais**

Depois de tudo o que ficou dito acerca das ilustrações, podemos concluir que estas, na maioria das vezes, não são indispensáveis para a compreensão leitora. O material verbal é (quase sempre) abonado em marcas linguísticas que permitem ao leitor a realização de inferências suportadas nessas mesmas marcas, mas também nos conhecimentos que o mesmo tem do mundo e da vida social. Os elementos pictóricos podem contribuir para a confirmação dessas inferências ou não. No entanto, há também casos em que as ilustrações não só não confirmam o que é dito no material verbal, como chegam ao ponto de o contradizerem. Nestes casos, a compreensão leitora pode estar seriamente comprometida, causando, no mínimo, alguma confusão no leitor, principalmente quando se trata de uma criança ainda com pouca experiência de vida e de leitura.

Não esqueçamos que os manuais são os difusores legítimos do que é considerado importante transmitir nas escolas (Apple, 2002), sendo os seus textos os principais veículos da reprodução ideológica dominante (Madeira, 2005). Acrescentamos, ainda, que o mesmo papel é desempenhado pelas ilustrações, uma vez que são parte integrante desses manuais (não aparecem apenas a acompanhar os textos, mas em todo o manual, começando na capa do mesmo). O ideal é que as ilustrações confirmem e/ou complementem o que é dito nos textos ou, pelo menos, que não os contradigam, sob pena de colocarem em risco a compreensão leitora realizada pelas crianças. De contrário, podemos estar a favorecer a construção de conhecimento incorreto sobre os textos e sobre o mundo, comprometendo-se a construção de uma enciclopédia de saberes coerente capaz de facilitar à criança a realização de processos de intertextualidade e interdiscursividade. É que, como já antes referimos, apesar de cada enunciado ser individual em si mesmo, não deixa de estar em permanente relação com outros enunciados passados e futuros (Bakhtine, 1992). E se isto é verdade para os textos, também o é para as imagens, sendo cada uma individual em si mesma ao mesmo tempo que se encontra em relação com as outras imagens passadas e futuras.



## CONCLUSÃO

É pela linguagem que o social toma forma, e é pela palavra que os sujeitos se socializam e se apropriam das formas de vida social» (Guerra, 2006: 32).

Sendo a presente investigação inserida no âmbito de um doutoramento em estudos da criança, tem como consideração fundamental a centralidade da criança que se assume transversal a todo o estudo. Dentro deste campo tão abrangente, o presente trabalho inscreve-se no espaço mais restrito dos Estudos da Língua Portuguesa e pretendeu realizar uma abordagem pluridisciplinar e interdisciplinar. Assumiu-se como objeto de estudo os textos dos manuais escolares com que as crianças contactam diariamente na escola por acreditarmos que estes influenciam as formas de ser, estar e agir dessas mesmas crianças, no sentido em que normalizam “mundos infantis”, desde logo pelo estatuto que assumem os manuais escolares – o de detentores da versão oficial do saber considerado válido e importante transmitir às novas gerações. No domínio dos Estudos da Língua Portuguesa, ancorámos a nossa investigação na Análise Linguística do Discurso, que se encontra numa área de confluência de diferentes estudos dos usos da língua, a par do estudo do sistema linguístico, estabelecendo pontes com ciências de âmbitos próximos, nomeadamente a Pragmática, a Linguística Textual, o Interacionismo Sociodiscursivo, entre outros. Neste sentido, o objetivo deste trabalho não foi o de trabalhar apenas os aspetos linguísticos, mas uma área mais abrangente, buscando contributos de vários estudos realizados em torno dos Estudos da Criança. Assumimos que os manuais escolares só fazem sentido ao funcionarem em sociedade e os textos neles contidos são entendidos na sua globalidade, considerando os discursos em contexto.

O contributo da Sociologia, em particular a Sociologia da Infância, ao conceber o homem (particularmente a criança) em sociedade, tornou-se muito importante para a presente análise, uma vez que os estudos dos textos dos manuais e/ou das imagens que neles se constroem das crianças e da infância não fazem sentido se desligados dos aspetos sociais. As atividades realizadas pelos indivíduos só são visíveis quando inscritas num contexto de permanente interação social. Para assegurar a coesão social, todas as sociedades são regidas por normas que norteiam as condutas dos indivíduos, assegurando-se que nenhum ser humano age completamente à margem das convenções

sociais (Moore, 2002). Qualquer sociedade possui uma cultura, que herda dos seus antepassados e transmite aos seus sucessores (Pais, 1998; Sarmiento, 2000) e isso reflete-se na implementação de determinadas normas, valores e representações sociais ou ideologias, pelos quais as sociedades e os indivíduos se regem. Cultura é, então, a forma como vivem os membros de determinada sociedade, sendo esta o sistema de inter-relações que liga os seus membros e os torna num grupo coeso. São, portanto, as normas e os valores que regem uma sociedade que norteiam o comportamento individual e coletivo dos indivíduos que a constituem. Associado a este conjunto de normas e valores há um certo sentido de “moralidade” que vive na mente dos indivíduos, orientando as suas condutas enquanto seres humanos inseridos em determinada sociedade. Ora, a criança, como qualquer outro indivíduo, é herdeira da cultura que orienta a sociedade em que está inserida e que vai condicionar a sua forma de ser e de estar perante os outros. Mas a criança é muitas vezes vista por um olhar mais centrado no adulto, do que nela mesma e é considerada como ser em construção ou incompleto.

Em contraste com esta visão, a Sociologia da Infância vem, em primeiro lugar, definir os conceitos de “criança” e “infância”, considerando o primeiro cronológico e o segundo como categoria social (Sarmiento e Pinto, 1997; Sarmiento, 2007). Neste quadro, a criança é vista não como ser em devir, mas como ator social, sendo-lhe atribuído o papel de coconstrutora da infância e da sociedade em geral. Deixa, portanto, de ter um papel passivo para passar a participar ativamente na vida da sociedade em que está inserida, participando também na tomada de decisões juntamente com os adultos. A criança, ao interagir com os outros (crianças e adultos), recebe estímulos que contribuem para a sua integração social, mas não se limita a assimilá-los como saberes, transforma-os antes em juízos e valores que contribuem de forma ativa para a configuração e transformação da própria sociedade. Ao longo da presente investigação, assumimos esta visão sobre a criança, deixando completamente de lado a ideia de que ela é comparável a uma “tábua rasa” na qual os adultos vão inscrevendo o que consideram mais apropriado. Consideramos, na senda dos mais recentes trabalhos da Sociologia da Infância, que a criança é um ser coprodutor de cultura e, assim sendo, só faz sentido que ela esteja plenamente envolvida na vida da sociedade à qual pertence e que lhe seja dada oportunidade para fazer ouvir a sua voz sobre os assuntos que lhe dizem respeito.

Mas, quando pensamos em crianças e infância, logo pensamos também na instituição social que foi criada por excelência para a infância, a escola. Temos vindo a assistir à generalização da institucionalização da escola pública, assumindo o Estado o papel de proteger e educar as crianças, atribuindo à escola a função de transmissora do saber socialmente válido e imprescindível para veicular essa mesma educação. A escola teve e continua a ter uma função socializadora, visando a formação moral e cívica das crianças, apesar das profundas modificações ideológicas que se vão operando ao longo dos tempos. É neste contexto que surge o “aluno” como construção social criada pelos adultos, pois são eles que têm o poder de organizar as vidas dos indivíduos não-adultos e que concebem e orientam tudo na sua vida. Não admira, portanto, que a imagem que temos do que é ser criança seja também fruto da experiência dos adultos enquanto crianças. Contribuindo para a ordem social, a categoria “aluno” é enformada pelos papéis que se pressupõe que cada um desempenha e, assim, “aluno” e “infância” (re)constróem-se mutuamente. É tendo subjacentes estes princípios que nos centrámos no que os textos fazem chegar aos alunos (crianças); mas mais do que isso, nos centrámos no que os textos fazem-criar e fazem-fazer os alunos, pois são poderosos veículos de transmissão e construção de ideias e ideais. São modelos que normalizam formas de pensar e de agir socialmente aceites e valorizadas. É importante lembrarmos que, quanto melhor conhecermos os textos e a forma como eles funcionam, melhor os podemos entender, mas também menos nos deixaremos influenciar por eles, fortalecendo a nossa capacidade de análise e crítica sobre o que nos rodeia.

Norteou sempre o nosso trabalho o princípio segundo o qual, do ponto de vista linguístico, é através da língua que configuramos o mundo e agimos sobre ele (Hallyday, 2001). Neste sentido, os discursos configuram a realidade que os locutores consideram dominante ou relevante e que tentam transmitir aos alocutários, persuadindo-os a aderir às suas ideias. É também deste modo que se constrói a cultura que serve de base às gerações e à evolução do homem. É por isso que os discursos presentes nos vários manuais são muito idênticos e veiculam ideias/ideologias muito semelhantes também. Trata-se de defender as crenças e os valores que a sociedade considera importantes. Neste sentido, os manuais escolares contêm muitas vezes informações e ideias estereotipadas e uniformes que são transmitidas aos alunos e formatam a sua forma de ser, pensar e estar. Não é de admirar, portanto, que ao longo dos anos se tenham verificado sucessivas reorganizações curriculares, decorrentes das mudanças políticas e, conseqüentemente, ideológicas, que foram condicionando e

orientando a vida dos alunos. Seria, portanto, de esperar que hoje tivéssemos manuais muito diferentes uns dos outros para que pudesse haver uma maior diversidade na escolha, consoante a comunidade educativa que visam servir. Mas não é isso que se verifica, diz-nos a investigação realizada, bem como a nossa experiência pedagógica.

Em Portugal, até à instauração da democracia, em 1974, a escola do Estado Novo regeu-se pela esteira de um poder centralizador e autoritário, de ideologia nacionalista, sob o lema “Deus, Pátria e Família”. Neste quadro político e ideológico, a escola tinha muito pouco de “obrigatório” e o povo permanecia analfabeto, forma eficiente de controlar os pensamentos e ações dos indivíduos, limitando-lhes o acesso ao conhecimento e a possibilidade de refletir e rebelar-se contra o sistema. Neste sentido, instaurou-se o uso do Manual Único autorizado pelo Estado Novo, que, como o próprio nome indica, era único para todas as escolas do país, garantindo assim o controlo da transmissão de ideologias, normas e valores que o poder político considerava válidas, contribuindo para a manutenção da ordem social.

A disciplina de Português foi sempre fundamental nesta aculturação realizada pela escola e é através do manual de Português que se dão a conhecer aos alunos a seleção de textos que os poderes instituídos consideram como relevantes para a transmissão das mesmas normas e valores já referidos. Mas, se isto era verdade antes do 25 de Abril, também o é agora, apesar das enormes diferenças ideológicas entre as duas épocas. Os manuais de Português foram sofrendo alterações ao longo dos tempos, mas continuaram (continuam) a ser enformados pelas ideologias vigentes na sociedade que representam. É claro que já não temos um manual único, mas a diversidade de manuais de Português não implica uma diversidade de ideias/ideologias ou de imagens de infância que se constroem. Muito pelo contrário, apesar da diversidade de manuais hoje existente, mantém-se a criação de uma imagem única (ou quase) das crianças e da infância. Desta forma, os manuais constroem a imagem que os poderes instituídos e a sociedade consideram ideal para transmitir às crianças-leitoras, contribuindo para modelar as suas consciências e condicionar as suas condutas sociais. Todos sabemos que não são os decisores políticos que elaboram os manuais, mas são estes que estabelecem as normas a que os mesmos deverão obedecer. Embora os manuais em análise, aquando da sua elaboração, ainda não estivessem sujeitos às regras que atualmente vigoram, a verdade é que, neste momento, o poder político voltou a assumir uma enorme autoridade sobre os manuais escolares. Nos últimos anos foi criado o Plano Nacional de Leitura (PNL), que aconselha as obras literárias a serem estudadas nas

escolas, e este plano tem vindo a assumir um estatuto (quase) impositor sobre o que se lê nas escolas portuguesas. Presentemente temos em vigor as Metas Curriculares que, para além de instituírem os conteúdos curriculares que os alunos devem prioritariamente dominar, também estipulam as obras literárias que os alunos devem estudar na escola. Já não é só aconselhar, mas, de certa forma, também impor. A par disso, foram criadas equipas de avaliação de manuais e é o poder político que estabelece as regras a que devem obedecer. É verdade que os manuais em estudo ainda não obedeciam a estas regras, mas o que aqui ficou dito mostra o quanto os poderes instituídos se preocupam em controlar o estatuto dos manuais escolares.

Apesar de as crianças de hoje serem constantemente “bombardeadas” com informação que lhes chega por diversos meios (e diversos textos/discursos (publicitários, por exemplo)), a verdade é que o manual escolar adquiriu ao longo da sua história de existência um estatuto social de “fiel depositário” do que a sociedade considera como sendo “conhecimento válido” e autorizado (Dionísio, 2000). Neste sentido, por tudo o que já aqui ficou dito, o manual de Português congrega os textos que veiculam esse mesmo conhecimento, sendo visto pelos alunos (e até pais e professores) como verdade indiscutível, o que lhe atribuiu um papel importantíssimo na formação das crianças e na formatação das suas mentes. Estes livros assumem uma função socializadora em relação às crianças, procurando inculcar-lhes normas e valores que os adultos consideram fundamentais, determinando muito do que se passa não só dentro da sala de aula, mas também no seio das famílias, no pouco tempo que os pais/encarregados de educação passam a ajudar os filhos/educandos nos trabalhos da escola e nas tarefas gerais de educação. Na verdade, ainda há crianças no nosso país para quem os manuais escolares são os únicos livros existentes em casa. É também verdade que este facto é muito menos real hoje do que há umas dezenas de anos. Mesmo assumindo que (todas) as crianças possam ter outros livros em casa, para além dos manuais escolares, a verdade é que a publicidade leva cada vez mais os pais a comprarem os livros aconselhados pelo PNL (estrategicamente marcados com o selo deste plano de leitura), que são os mesmos que servem de base à seleção dos textos/excertos para os manuais escolares de Português. Logo, cria-se um ciclo vicioso, e os textos dos manuais de Português são, cada vez mais, os que maior poder têm de influenciar as crianças-leitoras. Se, por um lado, influenciam pelas ideias que transmitem e as condutas que normalizam, por outro, influenciam pela insistência com que são dados a conhecer (nos manuais e nas diferentes formas de publicidade). No

limite, assiste-se a uma publicidade tão intensa sobre os livros com a chancela do PNL, que os pais quase não compram outros que não tenham tal carimbo. Mas o mais curioso é que a mesma onda percorre as escolas e poucos livros são comprados para as bibliotecas escolares que não pertençam à lista do PNL. Ou seja, cada vez mais os poderes instituídos decidem o que as crianças devem ou não ler. Ora, os manuais de Português, ao assimilarem coletâneas destes textos, são os meios por excelência para transmitir as normas e os valores que a sociedade considera mais importantes a preservar. É conscientes de tudo isto que nos propusemos analisar os textos dos manuais de Português em busca das imagens da infância que neles se constroem e através das quais se normalizam ideias e atitudes e se moldam as condutas humanas, assim como em busca dos recursos linguísticos/discursivos mais produtivos na construção dessas mesmas imagens.

Ancorámos a análise realizada em várias correntes teóricas e metodológicas que assumem como base de estudo os textos/discursos enquanto produções de indivíduos inseridos em grupos sociais. Não é possível conceber um ato discursivo que não vise qualquer finalidade ilocucional e, por isso, o locutor constrói o seu discurso segundo as coordenadas enunciativas: “eu”, “tu”, “aqui”, “agora”, “assim”. É neste sentido, e tendo em conta as estratégias mobilizadoras utilizadas aquando da construção textual, que consideramos o texto como um macroato de linguagem (J. Fonseca, 1992, 1994; Marques 2000, 2001, 2003; Ramos 2001, 2002, 2009). Desta forma, toda a expressão linguística é marcada argumentativa e enunciativamente (Maingueneau, 1976, 1990, 1996, 1997) e tornam-se fundamentais todas as orientações pragmáticas: o que é dito, a forma como é dito, a intenção com que é dito, a imagem que o locutor constrói/transmite de si ao alocutário, a imagem que o locutor tem do alocutário, a enciclopédia de saberes e de valores que o locutor convoca para o seu discurso, bem como todas as referências temporais e espaciais inscritas no texto. Concentrámo-nos, portanto, numa Linguística do uso e do funcionamento do sistema da língua. É neste sentido que assumimos a Análise Linguística do Discurso como interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, considerando a linguagem em contexto, visando uma efetiva aproximação aos fenómenos comunicativos – dimensões linguísticas, cognitivas, psicológicas, sociais e culturais do uso da língua. A Análise do Discurso só faz sentido se considerarmos a linguagem enquanto construtora de sentido para os indivíduos inscritos em determinadas estratégias interlocutivas, em posições sociais assumidas e conjunturas históricas concretas. Os produtos verbais dos sujeitos são, então,

“formações discursivas” enquadradas em “formações sociais” (Bronckart 1985, 2005, 2007, 2009), como nos mostram os estudos realizados no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo. Neste sentido, os “agentes humanos” constroem as suas capacidades mentais no quadro estrutural das ações que praticam e estas, por sua vez, constroem-se no contexto das formações sociais.

Tornam-se fundamentais os pressupostos teóricos da Linguística Textual, principalmente nos trabalhos de Adam (1990, 1991, 1992), entendendo os textos/discursos como unidades de comunicação fortemente heterogêneas, complexas, mas coerentes. Neste sentido, os textos/discursos assumem-se como configurados e regulados por planos de organização em constante interação, funcionando como “pontes” entre indivíduos socialmente determinados e surgem como incontornáveis conceitos como “géneros de discursos”, “tipologias textuais”, “contexto”, “coesão” e “coerência”. Os textos surgem como tessituras que se organizam em torno de sequências prototípicas dominantes e organizam-se em estruturas composicionais, confluindo para um significado global. No entanto, não há textos criados do nada, pois todas as produções discursivas são produtos de outros discursos anteriores (Bakhtine, 1992), que se inter-relacionam e se inscrevem em determinadas conjunturas sociais. Estamos perante uma heterogeneidade enunciativa, que inscreve nos textos/discursos outras vozes através de estratégias linguísticas mais ou menos explícitas. Falamos de processos de modalização que se concretizam nos reportórios interpretativos (Potter e Wetherell, 1987) que o enunciador seleciona e que permitem o desenho de *frames* (Fillmore, 1975) que não são mais do que quadros mentais que se evocam aquando da produção e receção dos textos, tendo por base a enciclopédia de saberes de locutor e alocutário, fruto de produções e leituras anteriores e experiência individuais e sociais.

Foi tendo por base todos os pressupostos teóricos e metodológicos já elencados que selecionámos os textos dos manuais escolares de Português para perceber que imagens se constroem neles das crianças e da infância, convictos de que essas imagens, pelo estatuto que os manuais assumem na sociedade, influenciam a forma de pensar, ser e agir das crianças-leitoras, bem como normalizam essas mesmas imagens, que não são mais do que construtos sociais e ideológicos. Estes textos foram por nós organizados segundo sequências prototípicas dominantes e de acordo com a classificação oficial sugerida pelo Dicionário Terminológico: narrativos, descritivos, instrucionais, literários e expositivos. Não foram identificados no *corpus* de análise textos argumentativos, preditivos e conversacionais. Os textos dos manuais são sempre enformados por dois

enfoques distintos: o do autor do texto-origem e o do autor do manual. Os autores dos manuais selecionam determinadas tipologias textuais condicionados pelas diretrizes emanadas do poder político (através dos currículos vigentes) e pela necessidade de transmitir determinados conceitos, valores e atitudes, tradicionalmente associados à escola e dos quais ela se assume como promotora. Embora os pais sejam os primeiros educadores, a escola sempre assumiu o papel de educadora de massas, educadora de uma consciência coletiva que se quer harmoniosa e consistente, para garantir unidade e estabilidade social. Mas o autor do texto/manual inscreve nele também as suas crenças e os seus valores pessoais e o texto/manual assume-se como modelador de mentes e de condutas.

Independentemente da tipologia que enforma os textos, o enunciador assume-se como voz autorizada e configura o texto tornando-o protótipo de condutas socialmente aceites. É neste sentido que os textos/discursos assumem o seu estatuto de construtos sociais, no quadro de um Interacionismo Sociodiscursivo. O enunciador convoca a enciclopédia de saberes que partilha com os leitores eleitos e recorre a processos de modalização para conferir ao seu discurso o valor de irrefutável, fazendo crer que perfilha ideia e valores hegemónicos. É nesta enciclopédia de saberes que estão “arquivados” e disponíveis os reportórios interpretativos adotados e compartilhados pelos membros da sociedade, cujo reconhecimento possibilita a construção de *frames* que garantem a compreensão leitora através da realização de inferências.

Em relação às tipologias textuais, vimos que predominam os textos narrativos e que isso vem sendo hábito na conceção dos manuais escolares de Português, que constituem verdadeiras antologias textuais. Nestes textos encontramos sempre crianças muito boazinhas, obedientes e bem comportadas, semelhantes às apresentadas nos manuais do Estado Novo. Os textos instrucionais, também significativamente representados, vêm corroborar esta ideia e deixam instruções a seguir pelas crianças-leitoras que mais parecem conselhos dados às crianças do início do século XX. São, portanto, textos desatualizados da realidade em que as crianças-leitoras vivem e, a par deste facto, falta uma maior diversidade de tipologias textuais: os textos publicitários são escassos, faltam textos com hiperestruturas (como o hipertexto da internet, por exemplo), faltam textos autênticos com que as crianças se deparam no dia a dia e faltam textos verdadeiramente escritos por crianças. Mas falta também diversidade nos temas tratados. As crianças não precisam só de contactar com textos que lhes deem conselhos e lhes indiquem o caminho a seguir, como se a vida fosse feita de uma só possibilidade



de caminho e não de múltiplas escolhas com múltiplas consequências. Neste sentido, faltam textos que abordem temas questionadores ou fraturantes, que promovam a reflexão e a crítica (mas sem que seja dada a resposta à criança, como acontece em muitos dos casos analisados). Faltam textos que saiam da dicotomia certo/errado e que deixem margem para a criança pensar por si só, possibilitando-lhe a oportunidade de se manifestar sobre o que lê e sobre o mundo.

Os reportórios interpretativos concretizam-se em expressões lexicais que o enunciador seleciona, por exemplo, para se referir a crianças. Verificámos que os referentes de criança mais utilizados são os nomes próprios, que designam as personagens infantis, que, na maior parte das vezes, indicam o nome de quem se conta a história, uma vez que são muitos os textos narrativos presentes nos manuais. Os nomes próprios indicam um ser, ao contrário das restantes expressões que se podem referir a qualquer criança, como por exemplo, “criança(s)”, “amigos”, “meninos” e “alunos”. Como vimos, são mais frequentes as expressões que referem o sexo masculino, ampliando-se a criação de imagens que representem este género em detrimento do feminino, colocando-se um problema de representatividade de géneros. Verificámos também que o sexo feminino é apresentado como mais delicado, em comparação com o sexo masculino e isso reflete-se não só na forma de os nomear, mas também nas atividades que desempenham.

Quanto aos espaços físicos, uns aparecem mais representados do que outros, tornando-se mais “visíveis” os que mais surgem nos textos. Deste ponto de vista, constrói-se a imagem de que as crianças devem estar, preferencialmente, em casa ou na escola, pois são estes os espaços mais representados. Só depois surge o campo, a praia e a rua. No entanto, estes dois últimos são apresentados como espaços paradisíacos e ausentes de perigo, logo, onde as crianças se sentem felizes e os adultos permitem que estejam sem vigilância. Por esta ordem de ideias, os locais públicos e coletivos aparecem configurados como menos próprios para as crianças, porque menos representados e mais vigiados. Destes, excetuam-se, no entanto, as ruas e praias já referidas, sobre as quais (quase) não se fala de perigos. Uma outra característica destes textos é que idealizam a vida no campo em detrimento da vida citadina, apesar da liberdade que as crianças aparentemente usufruem para brincar nas ruas de ambos os locais. Os ambientes exteriores equiparam-se, em termos de representações, aos interiores, fazendo crer que as crianças passam tanto tempo em ambientes fechados como em ambientes exteriores.

Quando olhamos para os textos em busca das atividades mais realizadas pelas crianças, percebemos que se trata de “brincar”, principalmente na praia (ou ribeiro) e na rua, espaços caracterizados como seguros. Constrói-se o *frame* de crianças que brincam sozinhas ou entre pares, mas com ausência de vigilância por parte do adulto, sendo estes locais configurados como maravilhosos e idílicos. Acontece o contrário na escola, pois as crianças dos textos pouco brincam lá, uma vez que este espaço é configurado como espaço de trabalho e não de brincadeira, sublinhando-se a autoridade do professor.

Outra atividade bastante desenvolvida pelas crianças é “conversar”: entre crianças ou entre crianças e adultos. Quando os adultos estão presentes, são sempre eles que dominam os diálogos e tomam decisões, sendo eles também as imagens da sabedoria sobre as coisas e sobre o mundo. Quando as conversas se realizam entre pares, são os mais velhos que dominam as conversas, assumindo um papel muito semelhante ao do adulto. As conversas realizam-se mais entre pares e em espaços como a praia e a escola. Os assuntos que estão na base dos diálogos relacionam-se frequentemente com os projetos para o futuro e os valores, demonstrando a enorme projeção que se realiza das ideias dos adultos nos textos.

Na escola, configurada como local por excelência para aquisição de conhecimentos, o que as crianças mais fazem é “estudar/aprender”. Mas a atividade surge sempre associada a momentos de prazer e a escola é caracterizada como local idílico, espaço de alegria e mistério. Faz-se o enaltecimento da escola portuguesa, comparando-a com a realidade de países menos desenvolvidos, numa clara exaltação de Portugal, tal como acontecia nos manuais do Estado Novo. Mas a escola não é local de prazer porque lá se brinca e se tem espaço e tempo para estar com os pares, ela representa um local associado ao prazer porque “estudar/aprender” é um prazer. É esta a mensagem inscrita nestes textos.

No que respeita à atividade “ajudar os adultos”, encontramos crianças que ajudam os pais, os avós e outros adultos, em mais espaços fora de casa do que dentro. Apenas os pais solicitam a ajuda da criança e, nos restantes casos, a mesma parece ajudar os adultos de livre vontade. No entanto, não é ajudando os pais que as crianças obtêm maior sucesso, pois são frequentemente caracterizadas como desastradas e inábeis. São várias as situações em que se apresentam crianças a fazer “asneiras”, criando-se uma imagem de incompetência, algumas vezes, assumida pela criança, reforçando o quadro já referido. Nesta sequência, surgem os castigos (ou o receio deles), sempre

decididos e aplicados pelos adultos, criando-se o *frame* adulto detentor do poder e voz da autoridade, a quem a criança se vê obrigada a obedecer.

Há, ainda, crianças que passeiam/viajam e as viagens surgem em forma de viagens reais ou imaginárias, sendo as primeiras mais frequentes, predominantemente realizadas por terra. Quase sempre as crianças viajam/passeiam acompanhadas por adultos, amigos reais ou imaginários. Uma outra atividade praticada pelas crianças é “receber presentes”, principalmente quando se trata de datas festivas, e são os adultos quem mais os oferecem. Brinquedos e doces são os presentes mais oferecidos pelos adultos às crianças, contribuindo para normalizar e valorizar estes em detrimento de outros. Quando se fala de sonho, este aparece associado ao estado acordado e não ao sono. As crianças dos textos sonham preferencialmente com o seu futuro, principalmente no que toca à profissão que irão ter, configurando-se o ser humano pelo que faz profissionalmente e não pelo que é, pelo grupo social a que pertence, pela cor da pele ou pelo grau de instrução que obteve.

A voz das crianças inscreve-se nos textos através da voz das personagens principais e secundárias ou através da voz do narrador (frequentemente, também personagem principal). Enunciar através da voz de uma criança é uma das estratégias para aproximar locutor de alocutário e o mesmo acontece quando o destinatário dos textos é explicitamente a criança-leitora. Apesar de as personagens principais assumirem grande protagonismo nos textos, a voz das crianças (no sentido conferido pela Sociologia da Infância) está muito pouco representada na materialidade linguística dos textos. Como se mostrou, as crianças tendem a reproduzir as ideias dos adultos, chegando, até, a elaborar raciocínios extremamente sofisticados, logo, improváveis em vozes infantis. No final, constata-se que os discursos das crianças apenas servem para reproduzir as ideias dos autores dos textos/manuais. Mesmo quando encontramos discursos infantis que aparentemente discordam das ideias dos adultos, acabamos por verificar que não passa de discordância fictícia, voltando a repor-se a “normalidade” – as crianças concordam sempre com os adultos e submetem-se às suas ordens e vontades, sem contestação. Os recursos linguísticos surgem, portanto, ao serviço da construção da imagem da criança ideal.

As atividades infantis estão muito ligadas à brincadeira e ao jogo, mas sempre referidas de forma breve, quase nunca se tornando mote para conversas entre crianças. Não é frequente as crianças falarem entre si sobre a escolha da brincadeira a realizar ou

sobre os parceiros ou o local. É como se tudo estivesse pré-definido por uma entidade qualquer que não as protagonistas das brincadeiras.

São crianças exemplares que fazem tudo o que os adultos lhes mandam e são bem educadas. Para além disso, são crianças boazinhas, que ajudam com frequência os outros (principalmente adultos). Curiosamente, apesar da boa vontade demonstrada, quase nunca a ajuda é bem-sucedida e a imagem que se constrói das crianças é a de indivíduos “sem préstimo” para ajudar os adultos, que só atrapalham quando teimam em ajudar. A este dado associa-se o facto de serem crianças sem poder, assumindo um papel de submissão aos poderes instituídos. Nestes textos é constantemente criado o *frame* da infância enquanto tempo de espera entre o não-saber-fazer-nada e o saber-fazer-tudo, entre o não-saber-nada e o saber-tudo, entre o não-ter-poder-algum e o ter-todo-o-poder sobre si e sobre os outros. Estamos perante crianças sem opinião, que vivem quase sempre felizes e nunca se questionam ou questionam o poder instituído, contribuindo para a manutenção da ordem social.

No limite, os textos contrariam todas as mais recentes ideias defendidas pelos sociólogos da infância, já elencadas acima, em relação à voz das crianças: estas não apresentam uma participação ativa na sociedade e são mais configuradas como consumidoras de cultura, do que coprodutoras da mesma. Os mais recentes estudos da Sociologia da Infância mostram que as crianças são capazes de ter opinião sobre o mundo, quando lhes dão oportunidade para isso. Mostram também que as crianças têm a capacidade de refletir sobre o que as rodeia e colaborar na (re)construção da sociedade e dos seus ideais. Contudo, o que fica inscrito nos textos reflete o que a sociedade em geral e o poder instituído esperam das crianças – que sejam seres obedientes e conformados, não colocando em risco os poderes instituídos – e tem o poder de influenciar e até moldar as crianças-leitoras. Voltamos a estar no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, sendo os textos/discursos ancorados em “formações sociais”, que condicionam não só a produção textual/discursiva, mas também a receção que dos textos/discursos se potencia. Em termos pragmáticos, trata-se, afinal, de considerar os textos em contexto.

Apesar de os manuais se apresentarem profundamente ilustrados, verificámos que, na maioria das vezes, as ilustrações não são indispensáveis para a compreensão leitora, apesar de terem um papel fundamental na motivação para a leitura. A materialidade verbal é recheada de marcas linguísticas que permitem a realização de inferências, aquando do ato de leitura, suportadas nos conhecimentos do mundo e da

vida social partilhados entre locutor e alocutário. Os elementos pictóricos contribuem (ou não) para a confirmação dessas inferências, mas também encontramos casos em que as ilustrações contradizem os textos que acompanham. Quando isto acontece, compromete-se a compreensão leitora, podendo gerar confusão na criança-leitora.

A presente investigação partiu de duas questões centrais: qual a imagem que os manuais escolares apresentam da criança e da infância; e quais são os recursos linguísticos/discursivos mais produtivos na construção dessa imagem? Depois da análise realizada, ficou demonstrado que a criança é configurada pelos textos como indivíduo sem voz, sem poder e sem participação ativa na vida em sociedade. Limita-se a fazer o que os adultos lhe mandam e obedece-lhes sempre, mesmo quando contrariada. Nos textos criam-se *frames* que favorecem a manutenção do poder instituído: adulto-todo-poderoso / criança-sem-poder-qualquer. Os textos normalizam a ideia de que a infância é um período de espera até ser adulto e passar a ter direito a ter poder sobre a sua vida e sobre os outros (as crianças, pelo menos). Os adultos podem contestar tudo e todos, enquanto as crianças não podem contestar ninguém, apenas obedecer, porque os adultos sabem o que é melhor para eles e para as crianças.

Para conseguir levar o alocutário a acreditar nas suas ideias, o enunciador utiliza estratégias de aproximação ao leitor: recorre à voz da criança para enunciar ou dirige-se diretamente ao leitor através da utilização do “tu”. É frequente encontrarmos crianças que reproduzem discursos próprios de adultos, o que aumenta a eficácia do que é dito, pois passa a ser um discurso entre pares. Muitos dos textos são enformados por uma intenção programática explícita, assumindo o objetivo pragmático de fazer-fazer. Também é frequente a convocação da voz coletiva, irrefutável e aceite por todos os membros da sociedade, que contribui para credibilizar o enunciador e o que é dito.

Os reportórios interpretativos selecionados nos textos tornam possível a criação de *frames* que vão condicionar a leitura e influenciar a forma de ser, pensar e agir das crianças-leitoras. Os manuais enformam-se do seu estatuto de depositários do conhecimento reconhecido socialmente como válido e autorizado pelos poderes instituídos, assumem-se como exemplos para atingirem o objetivo ilocutório de modelar condutas e contribuir para garantir a ordem social. Torna-se, pois, pertinente refletir sobre o papel dos manuais no processo de ensino e na sua adequação aos novos modos de leitura. Mas também se torna crucial refletir sobre a sua adequação à sociedade e às expectativas de alunos, professores e pais/encarregados de educação.

É neste sentido que a presente investigação pretendeu ser um contributo para se compreender melhor o poder que os textos/manuais assumem no processo de ensino e aprendizagem e a influência que podem ter na educação e modelagem das crianças. A verdade é que, se conhecermos melhor como funcionam os textos, podemos ser mais criteriosos na sua seleção.

Mas estamos também conscientes das falhas que um trabalho deste tipo sempre acarreta, desde logo pela alargada consideração de áreas de estudo que contribuíram para ancorar teoricamente a investigação realizada. A verdade é que se tornaria mais fácil circunscrever o trabalho a um único campo do saber. No entanto, esse caminho não faria sentido no âmbito de um doutoramento em estudos da criança, em particular, na área específica dos estudos da língua portuguesa, sendo a Análise Linguística do Discurso o ramo da Linguística que oferece os fundamentos teóricos e a metodologia mais adequados para a análise do *corpus* em questão – revelando-se ela, igualmente, espaço de confluência de vários saberes.

Temos consciência de que poderíamos ter ido mais longe, por exemplo, nas questões relacionadas com o género ou a classe socioeconómica das crianças dos textos, por exemplo, mas tal acarretaria alongar demasiado a investigação. Também estamos conscientes de que analisámos manuais em “fim de vida” e que seria interessante verificar o que acontece com os textos dos manuais de Português que recentemente entraram em circulação para o 4.º ano de escolaridade ou, por exemplo, com manuais não tão “populares” entre os professores e, conseqüentemente, usados por menos alunos. Seria importante verificar se os manuais de hoje, muito mais controlados pelos decisores políticos, mantêm as mesmas imagens da criança e da infância, ou se manuais menos utilizados oferecem concepções alternativas da infância. Fica o mote para possíveis estudos comparativos.

## BIBLIOGRAFIA ATIVA

- PEREIRA, C. *et al* (2006): *Pasta Mágica – Língua Portuguesa 4.º ano*. Porto: Areal Editores
- ROCHA, A.; LAGO, C. e LINHARES, M. (2006): *Amiguinhos – Língua Portuguesa 4.º ano*. Lisboa: Texto Editores
- MARQUES, M. J.; SANTOS, M. A. e GONÇALVES, A. (2006): *Giroflé – Língua Portuguesa 4.º ano*. Lisboa: Santillana-Constância

## BIBLIOGRAFIA PASSIVA

- ABREU, L. M. e MIRANDA, A. J. R. (coord.) (2001): *O Discurso em Análise – Actas do 7.º Encontro de Estudos Portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- ADAM, J.-M. (1990): *Éléments de Linguistique Textuelle – Théorie et Pratique de L’analyse Textuelle*. Liège: Mardaga
- ADAM, J.-M. (1991): *Langue et Littérature – Analyses Pragmatiques et Textuelles*. Paris: Hachette
- ADAM, J.-M. (1992): *Les Textes: Types et Prototypes*. Liège: Mardaga
- ADAM, J.-M. (1996): «L’argumentation dans le Dialogue». *Langue Française*, n.º 112. Borda: Larousse, pp. 31-49
- ADAM, J.-M. e REVAZ, F. (1997): *A Análise da Narrativa*. Lisboa: Gradiva
- ADAM, J.-M. (1999): *Linguistique Textuelle. Des Genres de Discours aux Textes*. Paris: Nathan
- ADAM, J.-M. e LORDA, C.-U. (1999): *Lingüística de los Textos Narrativos*. Barcelona: Ariel Lingüística
- ADÃO, A. (2005): «A Regulação da Convivência e da Disciplina nos Liceus Oitocentistas – O Discurso Normativo» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 211-218
- ALMEIDA, M. E. (2006): «Valores Modais do Imparfait de L’indicatif e do Conditionnel Passé (deuxième forme) na Tradução Portuguesa de Três Obras d’Albert Camus» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2006, pp. 57-69
- ÁLVAREZ, M. (1994): *Tipos de Escrito I: Narración y Descripción*. Madrid: Arco/Libros
- ANSCOMBRE, J.-C.; BRONCKART, J.-P. e MAINGUENEAU, D. (2005): *Análise do Discurso*. Lisboa: Hugin (organização de Fernanda Miranda Menendez)

- APPLE, M. (2002): *Manuais Escolares e Trabalho Docente – Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Plátano Editora
- ARIÈS, P. (1960): *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do Things With Words*. Oxford: Clarendon
- AZEVEDO, A. M. T. (2005): «Veja o MST! – Um *Frame* Revelado». Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 5, n.º 2. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 141-153
- AZEVEDO, F. (org.) (2006): *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel
- AZEVEDO, F. (2006a): «Educar para a Literacia. Para uma Visão Global e Integradora da Língua Materna» in AZEVEDO, F. (org.), 2006, pp. 1-10
- BAKHTINE, M. (1992): *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes
- BARBEIRO, L. F. e PEREIRA, L. A. (2007): *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- BASTOS, G. (2005): «Práticas Sociais – Imagens na Literatura para Crianças» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 257-265
- BEAUGRANDE, R.-A. e DRESSLER, W. U. (1997): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel Lingüística
- BENTO, M. C. R. L. (2008): *A Língua Portuguesa na Educação Básica. O Discurso sobre a Reorganização Curricular e a sua Recontextualização Pedagógica*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento)
- BENVENISTE, E. (1975): *Problèmes de Linguistique Générale*, I. Paris: Gallimard
- BERRENDONNER, A. e PARRET, H. (1990): *L'interaction Communicative*. Paris: Peter Lang
- BISBAL, M. R. (2006): «Modalización y Representaciones Sociales (La Representación del Día Internacional de las Mujeres en los Telediarios Españoles)» in MARQUES, M. A. et al (org.), 2006, pp. 37-53
- BRITO, A. P. (1999): «A Problemática da Adopção dos Manuais Escolares – Critérios e Reflexões» in CASTRO, R. V. et al (org.), 1999, p. 139-148
- BRONCKART, J.-P. (1985): *Le Fonctionnement des Discours*. Paris: Delachaux & Niestlé
- BRONCKART, J.-P. (1985a): *Les Sciences du Langage: un Défi pour L'enseignement ?*. Paris: Unesco - Delachaux & Niestlé



- BRONCKART, J.-P. (2005): «Os Géneros de Texto e os Tipos de Discurso como Formatos das Interações de Desenvolvimento» in ANSCOMBRE, J.-C.; BRONCKART, J.-P. e MAINGUENEAU, D., 2005, pp. 37-79
- BRONCKART, J.-P. (2007): «A Atividade de Linguagem em Relação à Língua: Homenagem a Ferdinand de Saussure» in GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A. R. e COUTINHO, A., 2007, pp. 19-42
- BRONCKART, J.-P. (2009): *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. São Paulo: Educ
- BROUGÈRE, G. (1998): «A Criança e a Cultura Lúdica». Revista da Faculdade de Educação. S. Paulo, Vol. 24, n.º 2, julho/dezembro de 1998. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01022555199800020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01022555199800020) (consultado em 04/07/2012)
- BÜHLER, K. (1979): *Teoria del Lenguage*. Madrid: Alianza Editorial
- CALSAMIGLA-BLANCAFORT, H. e TUSÓN-VALLS, A. (2004): *Las Cosas del Decir*. Barcelona: Ariel
- CAPRA, F. (2002): *A Teia da Vida*. São Paulo: Editora Cultrix
- CARVALHO, G. S. et al. (org.) (2003): *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores*. Actas das Jornadas DCILM 2002. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna / Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho
- CARVALHO, J. A. B. (1999): «A Escrita nos Manuais de Língua Portuguesa – Objecto de Ensino/Aprendizagem ou Veículo de Comunicação?» in CASTRO, R. V. et al (org.), 1999, p. 179-187
- CASANOVA, J. et al (1994): *La Diversidad Textual*. J. V. Ediciones
- CASTRO, R. M. C. V. (1994): *Para a Análise do Discurso Pedagógico – Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*, vol. I e II. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento)
- CASTRO, R. V. et al (org.) (1999): *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- CASTRO, T. (2007). *Texto e Fragmento Textual: Processos de Re(con)textualização*. Braga: Universidade do Minho (Tese de mestrado)
- CASTRO, T. (2008). «Texto e Fragmento Textual: Processos de Re(con)textualização». *Diacrítica: Série Ciências da Linguagem*, n.º 22/1. Braga: Universidade do Minho, pp. 157-184
- CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. (2006): *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto

- CHILTON, P. (2004): «Metarepresentation, Discourse and Discourse Spaces» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2004, pp. 63-93
- CHOPPIN, A. (1992): *Les Manuels Scolaires – Histoire et Actualité*. Paris: Hachette
- CLAUDINO, S. (2011): «Os Manuais Escolares da 1ª República à Actualidade. Os Insubmissos» in DUARTE, J. B. (org.), 2011, pp. 73-95
- CORREIA, A. C. L. (2005): «A Normalidade Imaginada – A Fabricação da Anormalidade Escolar Através do Processo de Implementação da Escolaridade Universal e Obrigatória, na Viragem do Século XIX para o Século XX» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 192-210
- COUTINHO, M. A. (2002): «De que Falamos Quando Falamos de Textos» in MATEUS, M. H. M. e CORREIA, C. N. (org.), 2002, pp. 265- 270
- COUTINHO, M. A. (2005): «Para uma Linguística dos Géneros de Texto». *Diacrítica*, n.º 19/1. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, pp. 71-88
- CRISPIM, M. L. (2002): «Edição e Informatização de Textos» in MATEUS, M. H. e CORREIA, C. N. (org.), 2002, pp. 271-278
- CUNHA, V. (2007): *O Lugar dos Filhos: Ideais, Práticas e Significados*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- DELGADO, B. (2000): *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel
- DIONÍSIO, M. L. T. (2000): *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra: Almedina
- DUARTE, I. M. (2003): *O Relato de Discurso na Ficção Narrativa – Contributos para a Análise da Construção Polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- DUARTE, I. (2008): *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- DUARTE, J. B. (org.) (2011): *Manuais Escolares: Mudanças nos Discursos e nas Práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- ECO, U. (1986): *Obra Aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva
- FARIA, I. H. (2003): «O Uso da Linguagem» in MATEUS, M. H. M. *et al*, 2003, pp. 55-84
- FELGUEIRAS, M. M. L. (2005): «Da Aldeia para a Cidade. A Transição para um Internato Feita por Filhas e Filhos de Professores Primários na Década de 30» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 169-190

- FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord) (2005): *Infantia et Pueritia – Introdução à História da Infância em Portugal*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém
- FILLMORE, Ch. (1975): «An alternative to Checklist Theories of Meaning» in *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*. Berkeley, pp. 123-131
- FONSECA, F. I. (1992): *Deixis, Tempo e Narração*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida
- FONSECA, F. I. (1994): *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Col. Linguística, n.º 2, Porto: Porto Editora
- FONSECA, F. I. (1994a (1985)): «Competência Narrativa e Ensino da Língua Materna» in FONSECA, F. I., 1994, pp. 107-115
- FONSECA, F. I. (1994b (1987)): «Ensino da Língua Materna: do Objecto aos Objectivos» in FONSECA, F. I., 1994, pp. 117-131
- FONSECA, J. (1992): *Linguística e Texto/Discurso – Teoria, Descrição Aplicação*. Lisboa: ICALP
- FONSECA, J. (1992a (1981)): «Coerência e Coesão nas Unidades Linguísticas» in FONSECA, J., 1992, pp. 7-103
- FONSECA, J. (1992b (1987)): «Ensino da Língua Materna como Pedagogia dos Discursos» in FONSECA, J., 1992, pp. 235-248
- FONSECA, J. (1993): *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português*. Col. Linguística, n.º 1, Porto: Porto Editora
- FONSECA, J. (1993a): «Sintaxe, Semântica e Pragmática das Comparações Emblemáticas e Estruturas Aparentadas» in FONSECA, J., 1993, pp. 63-101
- FONSECA, J. (1993b): «A Centralidade do Verbo no Enunciado» in FONSECA, J., 1993, pp. 103-125
- FONSECA, J. (1993c): «Pragmática dos Enunciados Vazados nas Sequências ‘p! e q’ e ‘p! ou q’» in FONSECA, J., 1993, pp. 149-179
- FONSECA, J. (1993d): «Coerência do Texto» in FONSECA, J., 1993, pp. 181-203
- FONSECA, J. (1994): *Pragmática Linguística, Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Col. Linguística, n.º 5, Porto: Porto Editora
- FONSECA, J. (1994a): «O Lugar da Pragmática na Teoria e na Análise Linguísticas» in FONSECA, J., 1994, pp. 95-104
- FONSECA, J. (1994b): «Dimensão Accional da Linguagem e Construção do Discurso» in FONSECA, 1994, pp. 105-131

- FONSECA, J. (2001): *Língua e Discurso*. Col. Linguística, n.º 14, Porto: Porto Editora
- FONSECA, J. (2001a): «'O Grau Zero': Discurso, Representações Ideológicas e Construção do Sentido» in FONSECA, J., 2001, pp. 51-95
- FONSECA, J. (2001b): «'Viva a Guiné-Bissau': A Construção do Sentido e da Força Persuasiva do Discurso» in FONSECA, J., 2001, pp. 96-142
- FOUCAULT, M. (1969): *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard
- FUENTES-RODRÍGUEZ, C. (2000): *Linguística Pragmática y Análisis del Discurso*. Madrid: Arco/Libros
- GATA, A. *et al* (2010): «Hétérogénéité Énonciative dans les Textes Médiatiques sur les Enfants Exposés à des Risques» in SILVA, A. S. *et al.* (org.): *Comunicação, Cognição e Media*. Braga: Faculdade de Filosofia: Universidade Católica Portuguesa, pp. 137-152
- GÉRARD, F.-M. (2011): «Changements dans les Manuels. Des Situations-Problèmes aux Compétences et aux Concepts» in DUARTE, J. B. (org.), 2011, pp. 23-40
- GÉRARD, F.-M. e ROEGIERS, X. (1998): *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora
- GIASSON, J. (2007): *La Lecture – De la Théorie à la Pratique*. Bruxelles: Boeck
- GIDDENS, A. (1997): *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GRICE, H. P. (1975): «Logic and Conversation», in P. Cole e J. L. Morgan (eds.): *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York
- GUERRA, I. C. (2006): *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos de Formas de Uso*. Lisboa: Princípia
- GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (2007): *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras
- GUMPERZ, J. e HYMES, D. (éds.) (1964): *The Ethnography of Communication*. Publication special de L'American Anthropologist, n.º 66/6
- HALLYDAY, M. (2001): «New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics» in A. Fill & P. Mühlhäusler (eds.): *The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment*. London / New York: Continuum, pp. 175-202
- HALLIDAY, M. e HASAN, R. (1990): *Cohesion in English*. London: Longman
- HARRIS, Z. S. (1952): «Discourse Analysis» in *Language*, vol. 28, pp. 1-30
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996): *La Conversation*. Paris: Seuil
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005): *Os Atos de Linguagem no Discurso – Teoria e Funcionamento*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006): *Análise da Conversação – Princípios e Métodos*. São Paulo: Parábola
- LAKOFF, G. (2010): «Why it Matters How We Frame the Environment». *Environmental Communication – A Journal of Nature and Culture*, vol. 4: 1, pp. 70-81. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17524030903529749> (consultado em 03/08/2012)
- LO-CICERO, M. H. (2006): «Étude de Quelques Spécificités de l’Expression des Modalités d’Énoncé dans le Discours Spécialisé: la Linguistique» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2006, pp. 137-148
- LOPES, A. M. (2005): «”Crianças ao Desamparo” – A Representação da Criança Pobre na Imprensa Regional de Setúbal (1900-1935)» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 67-98
- LÓPEZ-QUERO, S. e LÓPEZ-QUERO, A. (1997): *Comentários Lingüísticos de Textos Españoles*. Granada: Port Royal
- MADEIRA, S. (2005): «Crianças nos Bancos da Escola. Os Modelos Sobre a Infância nos Manuais de Língua Portuguesa em Dois Momentos Históricos Diferenciados» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 227-247
- MAGALHÃES, J. P. (1997): «Um Contributo para a História da Educação da Infância em Portugal» in PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (coord.), 1997, pp. 115-145
- MAINGUENEAU, D. (1976): *Initiation Aux Méthodes de L’analyse du Discours*. Paris: Librairie Hachette
- MAINGUENEAU, D. (1990): *Pragmatique pour le Discours Littéraire*. Paris: Bordas
- MAINGUENEAU, D. (1996): *Aborder la Linguistique*. Paris: Seuil
- MAINGUENEAU, D. (1997): *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes
- MAINGUENEAU, D. (2005): «As Categorias da Análise do Discurso» in ANSCOMBRE, J.-C. ; BRONCKART, J.-P.; MAINGUENEAU, D., 2005, pp. 81-105
- MAINGUENEAU, D. (2005a): *Gênese dos Discursos*. Curitiba: Criar Edições
- MARQUES, M. A. (2000): *Funcionamento do Discurso Político Parlamentar – a Organização Enunciativa no Debate da Interpelação ao Governo*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho
- MARQUES, M. A. (2001): «Percursos de Análise do Discurso». *Diacrítica*, n.º 16. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, pp. 279-287
- MARQUES, M. A. (2003): «Renovação dos Discursos – Novas Formas de Interação e Legitimação dos Interlocutores». *Diacrítica*, n.º 17/1. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, pp. 189-219

- MARQUES, M. A. (2006): «Modalização/Modalidade: (In)definições da Área» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2006, pp. 149-162
- MARQUES, M. A. *et al* (org.) (2004): *Práticas de Investigação em Análise Linguística do Discurso*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho
- MARQUES, M. A. *et al* (org.) (2006): *Processos Discursivos de Modalização – Actas do III Encontro Internacional de Análise Linguística do Discurso*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho
- MARTINHA, C. (2011): «Os Manuais Escolares e o Desenvolvimento de Competências nos Alunos – Um Desafio de Investigação» in DUARTE, J. B. (org.), 2011, pp. 9-22
- MARTINS, E. C. (2005): «O Retrato Histórico-Educativo da Criança Abandonada (Monarquia Constitucional e 1.ª República)» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 151-167
- MATEUS, M. H. M. e CORREIA, C. N. (org.) (2002): *Saberes no Tempo – Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*. Lisboa: Edições Colibri
- MATEUS, M. H. M. *et al* (2003): *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho
- MCKENZIE, P. J. (s. d.): «Interpretative Repertoires» in <http://publish.uwo.ca/~pmckenzi/McKenzie.pdf> (consultado em 25/04/2012)
- MEAD, M. (1970): *O Conflito de Gerações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- MENÉNDEZ, F. M. (2006): «Algumas Funções da Modalização em Textos de Divulgação Científica» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2006, pp. 163-171
- MESQUITA, S. M. P. (2009): *A Vida dos Manuais Escolares. Processos de Renovação dos Manuais de Língua Portuguesa*. Braga. Universidade do Minho (Tese de mestrado)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990): *Reforma Educativa. Ensino Básico. Programa do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
- MIRANDA, A. J. R. (2001): «Análise do Discurso Normativo: o “Despacho”» in ABREU, L. M. e MIRANDA, A. J. R. (coord.), 2001, pp. 65-78
- MOIRAND, S. (1992): «Autour de la Notion de Didacticité», Les carnets du *CEDISCOR*, n.º 1 (Un lieu d’inscription de la didacticité. Les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 9-20
- MOORE, S. (2002): *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América
- MORAIS, A. (2006): «Então não é ? Aspectos Avaliativos na Produção de Narrativas em Situação de Interação Oral» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2006, pp. 173-192

- MORGADO, J. C. (2004): *Manuais Escolares – Contributo para uma Análise*. Porto: Porto Editora
- MORRIS, C. W. (1938): *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago: University Press
- OLIVEIRA, F. e DUARTE, I. M. (org.) (2004): *Da Língua e do Discurso*. Porto: Campo das Letras
- OLIVEIRA, M. *et al* (2011): «Infância Protegida? A Imagem Mediática das Crianças aos Olhos do Provedor» in PEREIRA, S. (2001): *Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, pp. 683-693. <http://literaciamediatica.pt/congresso/livro-de-actas> (consultado em 03/08/2012)
- PAIS, J. M. (coord.) (1998): *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
- PAIS, J. M. (2002): *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
- PÊCHEUX, M. (1978): *Hacia el Análisis Automático del Discurso*. Madrid: Editorial Gredos
- PEREIRA, L. A. (2008): *Escrever com as Crianças. Como Fazer Bons Leitores e Escritores*. Porto: Porto Editora
- PEREIRA, M. E. (2006): «Acerca do Discurso Político: os Limites da Comunicação Estratégica» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2006, pp. 193-199
- PINTO, M. (1997): «A Infância como Construção Social» in PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (coord.), 1997, pp. 33-73
- PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (coord.) (1997): *A Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho
- PINTO, R. (2006): «As Modalidades Lingüísticas e os Gêneros de Texto: que Previsibilidade?» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2006, pp. 201-217
- PIRES, S. B. (2011): *A Abordagem da Adição e Subtracção em Manuais Escolares de Matemática do 2.º Ano do 1.º CEB*. Braga: Universidade do Minho (Tese de mestrado)
- POTTER, J. e WETHERELL, M. (1987): *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage
- PRESTES, T. F. (2004/2005): «Frames, Esquemas Textuais e Argumentação em Acórdãos de Apelações Cíveis» in [http://www.tjrs.jus.br/site/poder\\_judiciario/tribunal\\_de\\_justica/centro\\_de\\_estudo\\_s/doutrina/index.html](http://www.tjrs.jus.br/site/poder_judiciario/tribunal_de_justica/centro_de_estudo_s/doutrina/index.html) (consultado em 03/08/2012)

- RAMOS, R. (1996). «Estratégias argumentativas: as Perguntas Retóricas» in ABREU, L. M. (coord.) (1996): *Diagonais das Letras Portuguesas Contemporâneas*. Actas do 2.º Encontro de Estudos Portugueses. Aveiro: Associação de Estudos Portugueses/Fundação João Jacinto de Magalhães, pp. 171-186
- RAMOS, R. (2000): «Discurso, Cognição e Prática Social na Infância» in COQUET, E. (Coord.) (2000): *Actas do Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, vol. III, pp. 349-356
- RAMOS, R. (2001): «Dimensões do Discurso Ambientalista nos *Media*: uma Abordagem Exploratória» in ABREU, L. M. e MIRANDA, A. J. R. (coord.), 2001, pp. 137-159
- RAMOS, R. (2002): «Linguística e Ensino da Língua Materna: Evidências e Projectos no IEC» in CARVALHO, G. S. *et al* (org.), 2003, pp. 87-102
- RAMOS, R. (2009): *O Discurso do Ambiente na Imprensa e na Escola: Uma Abordagem Linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia
- RAMOS, R. *et al* (2009): «Crianças em Risco – Elementos para a Constituição de um Reportório Interpretativo da Imprensa» in FIÉIS, A. e COUTINHO, M. A. (org.) (2009): *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 393-409
- RASMUSSEN, K. (2004): «Places for Children – Children’s Places». *Childhood*, 2004: 11. <http://chd.sagepub.com/content/11/2/155.abstract> (consultado em 17/07/2012), pp. 155-173
- REIS, C. (coord.) (2009): *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- RODRIGUES, D. F. (2006): «Charles Bally e a Cortesia Linguística» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2006, pp. 243-252
- ROULET, E. (1991): «Une Approche Discursive de L’hétérogénéité Discursive» in *Études de Linguistique Appliquée*, 83, pp. 117-130
- SACRISTÁN, J.G. (2003): *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora
- SANTO, E. M. (2011): «No Trilho dos Manuais Escolares: A Doutrinação pela Imagem, no Estado Novo» in DUARTE, J. B. (org.), 2011, pp. 97-108
- SANTOS, H. M. C. (2010): *“Limite”: Um Estudo Sobre Manuais Escolares e Exames, em Portugal*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Mestrado)
- SARMENTO, M. J. (2000): *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da educação



- SARMENTO, M. J. (2003): «Imaginário e Culturas da Infância» in ARAÚJO, A. F. e ARAÚJO, J. M. (org.) (2003): *Educação e Imaginário: Actas do VI Colóquio de História, Educação e Imaginário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 55-72
- SARMENTO, M. J. (2004): «As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade» in SARMENTO, M. J. e CERISANA, A. B. (coord.) (2004): *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, pp. 9-34
- SARMENTO, M. J. (2005): «Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância». *Educação & Sociedade (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças)*. CESDES. Brasil, vol. 26, n.º 91: pp. 361-378
- SARMENTO, M. J. (2007): «Visibilidade Social e Estudo da Infância» in VASCONCELLOS, V. M. R. e SARMENTO, M. J. (org.) (2007): *Infância (In)visível*. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 25-49
- SARMENTO, M. J., FERNANDES, N. e TOMÁS, C. (2007): «Políticas Públicas e Participação Infantil». *Educação, Sociedade e Culturas: Cidades, Género e Infância: Abordagens Pluridisciplinares*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, n.º 25, pp. 183-206
- SARMENTO, M. J. e PINTO, M. (1997): «As Crianças e a Infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo» in PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (coord.), 1997, pp. 7-30
- SAVOLAINEN, R. (2004): «Enthusiastic, Realistic and Critical: Discourses of Internet use in the Context of Everyday Life Information Seeking» in <http://informationr.net/ir/10-1/paper198.html> (consultado em 25/04/2012)
- SEBASTIÃO, J. (2005): «A Infância em Portugal: Alguns Equívocos e Interrogações» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 99-110
- SERRA, J. C. (2005): «Navegando entre Narraciones: Voces que Construyen y Socavan la Credibilidad en el Ámbito Jurídico». *Athenea Digital*, n.º 8, pp. 109-128. <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/222> (consultado em 25/04/2012)
- SILVA, A. S. (2004): «Semântica Cognitiva e Análise do Discurso» in OLIVEIRA, F. e DUARTE, I. M. (org.), 2004, pp. 601-622
- SILVA, L. M. (2006): «O Contributo da Modalização Discursiva Lexical para o Desenvolvimento do Espírito Crítico do Leitor: o Aproveitamento das Figuras de Retórica, *Metonímia* e *Sinédoque*» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2006, pp. 285-296
- SILVA, R. L. T. C. C. (1999): *Estudos Linguísticos dos Títulos de Imprensa em Portugal – a Linguagem Metafórica*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento)

- SIM-SIM, I., DUARTE, I. e FERRAZ, M. J. (1997): *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica
- SIM-SIM, I. (2007): *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- SOUSA, M. E. S. (1999): «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.), 1999, pp. 507-513
- SOUSA, M. L. D. (1999): «Níveis de Estruturação e Dimensões de Transmissão dos Livros de Português» in CASTRO, R. V. *et al* (org.), 1999, pp. 495-505
- SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. e MELLO, R. P. (2002): «Perigo, Probabilidade e Oportunidade: A Linguagem dos Riscos na Mídea». *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 15, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 151-164. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a17v15n1.pdf> (consultado em 02/09/2013)
- TEIXEIRA, J. (2003): «O Q É Q É + Importante N1 MSG? (Mensagens SMS e Novos Usos da Escrita)». *Diacrítica: Série Ciências da Linguagem*, n.º 17/1. Braga: Universidade do Minho, pp. 387-405
- TEIXEIRA, J. (2004): «O Equilíbrio Caótico do Significado Linguístico». *Diacrítica: Série Ciências da Linguagem*, n.º 18/1. Braga: Universidade do Minho, pp. 189-207
- VAN DIJK, T. A. (éd.) (1985): *Handbook of Discourse Analysis*, 4 volumes. London: Academic Press
- VERSCHUEREN, J. (2004): «Discourse, Pragmatics and the Methodology of Ideology Research» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2004, pp. 15-36
- VIDIGAL, L. (2005): «A Infância e a sua Historiografia – Problemas e Desafios» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 15-24
- VIDIGAL, L. (2005a): «O Ensino Primário no Distrito de Santarém na Era Contemporânea – Considerações Sobre o Processo de Escolarização e Portugal» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 219-225
- VIDIGAL, L. (2005b): «O Jardim do Jorge – Imagens e Vivências da Infância Republicana» in FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord), 2005, pp. 267-294
- VIGNER, G. (1980): «Une Unité Discursive Restreinte: Le Titre». *Le Français dans le Monde*, n.º 156, octobre, 1980. Paris: Hachette/Larousse, pp. 30-60
- VILELA, M. (1984): *Gramática de Valências*. Coimbra: Almedina

- VILELA, M. (1994): «A «Cena» da «Acção Linguística» e a sua Perspectivação por Dizer e Falar». Revista da Faculdade de Letras “Línguas e Literaturas”, XI. Porto: Faculdade de Letras, pp. 65-97
- VION, R. (2006): «Dimensions Énonciative, Discursive et Dialogique de la Modalisation» in MARQUES, M. A. *et al* (org.), 2006, pp. 16-36

### **Sites consultados**

Censos 2011:

[http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)  
(consultado em 12-02-2013)

Dicionário Terminológico: <http://dt.dgidc.min-edu.pt/> (consultado em 12-02-2013)



## ÍNDICE ONOMÁSTICO

### A

Adam, 3, 4, 69, 72, 91, 97, 100, 101, 102, 103, 110, 111, 112, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 136, 141, 151, 154, 158, 167, 171, 173, 179, 196, 387, 388, 389, 396, 398, 457  
Adão, 2, 24, 128  
Almeida, 135, 469  
Álvarez, 123  
Anscombe, 3, 90  
Apple, 3, 51, 52, 60, 65, 66, 76, 77, 89, 159, 268, 386, 450  
Ariès, 2, 13, 24  
Austin, 3, 83  
Azevedo, 3, 39, 48, 49, 52, 66, 144, 145

### B

Bakhtine, 4, 87, 96, 97, 98, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 127, 130, 139, 140, 141, 145, 152, 153, 154, 202, 206, 387, 398, 401, 419, 435, 450, 457  
Barbeiro, 3, 47  
Bastos, 67, 73, 89, 275, 418  
Beaugrande, 105, 107, 111, 145  
Bento, 3, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 51, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 76, 77  
Benveniste, 3, 83, 86, 92, 112, 126, 131, 136, 152  
Berrendonner, 113, 135, 398, 418, 422  
Brito, 51, 52, 63, 65, 67  
Bronckart, 3, 53, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 99, 104, 106, 108, 113, 114, 115, 120, 121, 124, 131, 132, 136, 139, 141, 152, 153, 154, 185, 206, 392, 398, 400, 402, 406, 410, 412, 417, 432, 435, 437, 457  
Brougère, 2, 32, 320  
Bühler, 83

### C

Calsamigla-Blancafort, 105, 106  
Capra, 96, 278, 287, 419  
Carvalho, 51, 52  
Casanova, 123  
Castro, 3, 52, 54, 64, 70, 75, 77, 79, 127, 159, 168, 174, 176, 366, 376, 389  
Charaudeau, 3, 84, 91, 105, 109, 112, 117, 131, 134  
Chilton, 83, 401  
Choppin, 3, 51, 52, 57, 61, 62, 64, 66, 76, 77, 159  
Claudino, 3, 55, 60, 63  
Correia, 2  
Coutinho, 101, 110, 118  
Crispim, 3, 62  
Cunha, 12

### D

Delgado, 14  
Dionísio, 3, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 60, 74, 75, 76, 78, 334, 388, 393, 439, 455  
Duarte, 3, 42, 45, 47, 80, 101, 107, 126, 236, 405

### E

Eco, 147, 174, 244, 377, 408

### F

Faria, 110, 155  
Felgueiras, 16  
Fernandes, 2, 3, 17, 19, 25, 36, 320  
Fillmore, 4, 142, 143, 206, 398, 457  
Fonseca, 1, 3, 43, 47, 83, 85, 86, 87, 89, 100, 103, 108, 110, 170, 183, 190, 191, 204, 225, 228, 229, 244, 246,

268, 278, 341, 390, 392, 396, 401,  
402, 415, 419, 456  
Foucault, 3, 25, 91, 93, 99  
Fuentes-Rodríguez, 115, 122, 123, 124

## G

Gata, 20  
Gérard, 3, 50, 60, 63, 68, 71  
Giasson, 109  
Giddens, 1, 2, 9, 24, 26, 34  
Grice, 139  
Guerra, 451  
Guimarães, 177, 384, 485  
Gumperz, 3, 91

## H

Hallyday, 453  
Harris, 91, 92, 151

## K

Kerbrat-Orecchioni, 3, 91, 111, 119,  
245, 408

## L

Lakoff, 146  
Lo-Cicero, 136  
Lopes, 2, 12, 29, 200, 228  
López-Quero, 123

## M

Madeira, 3, 25, 29, 36, 67, 69, 72, 88,  
89, 262, 268, 275, 386, 414, 418, 450  
Magalhães, 2, 24, 64, 474  
Maigneueau, 268, 404, 415  
Marques, 3, 90, 113, 117, 130, 131,  
134, 142, 185, 232, 403, 456  
Martinha, 79  
Martins, 12, 14, 466  
McKenzie, 148, 472  
Mead, 2, 14, 15, 23  
Menéndez, 134  
Mesquita, 53, 62, 63, 64, 78

Ministério da Educação, 36, 38, 40, 42,  
46, 47, 49, 55, 57, 59, 77, 466, 468,  
472, 474, 476  
Miranda, 147, 427, 465  
Moirand, 127  
Moore, 1, 9, 34, 35, 452  
Morais, 140  
Morgado, 40, 66, 67, 76  
Morris, 3, 83, 85

## O

Oliveira, 15

## P

Pais, 1, 2, 10, 19, 23, 33, 71, 97, 142,  
143, 147, 150, 186, 289, 392, 422,  
452  
Pêcheux, 92, 100, 151, 152  
Pereira, 3, 47, 49  
Pinto, 2, 13, 14, 15, 17, 18, 116, 135,  
187, 198, 320, 392, 395, 452  
Pires, 78  
Potter, 4, 142, 147, 148, 155, 206, 398,  
457  
Prestes, 144, 145

## R

Ramos, v, 3, 33, 48, 52, 66, 67, 77, 86,  
90, 97, 127, 128, 141, 147, 148, 149,  
151, 152, 154, 156, 170, 183, 201,  
204, 228, 268, 278, 390, 396, 401,  
402, 414, 419, 456  
Rasmussen, 2, 20, 22, 23  
Rodrigues, 153  
Roulet, 123

## S

Sacristán, 2, 27, 28, 29, 30, 34  
Santo, 55, 56  
Santos, 78  
Sarmiento, 2, 10, 15, 17, 18, 25, 31, 186,  
187, 198, 289, 320, 331, 332, 369,  
392, 395, 422, 438, 446, 452  
Savolainen, 147, 148

Sebastião, 11  
Serra, 147, 148, 237, 486  
Silva, 53, 63, 107, 137, 189  
Sim-Sim, 3, 42, 45, 47  
Sousa, 51, 52, 68, 69, 70, 71  
Spink, 148, 149

## **T**

Teixeira, 117, 118, 119

## **V**

Van Dijk, 3, 91, 145  
Vidigal, 2, 3, 13, 17, 19, 24, 67, 73, 89,  
328, 436  
Vigner, 189  
Vilela, 143, 144, 155, 302  
Vion, 131, 132, 133, 135, 139, 192,  
235, 285, 405, 421





# **ANEXOS**



**Anexo I**  
**Lista dos textos pertencentes ao manual *Pasta Mágica***

<b>N.º do texto</b>	<b>N.º da página</b>	<b>Título do texto</b>	<b>Tipo de texto</b>
T1	8	A casa de férias	descritivo
T2	10-11	----- <sup>50</sup>	narrativo
T3	14	A recepção aos novos alunos	descritivo
T4	16-17	D. Afonso Henriques	narrativo
T5	18-19	Ser bem-educado... na escola!	instrucional (pp. 18-19)
T6	22	A Isabel na quinta	descritivo
T7	26	Pequeno-almoço atribulado	narrativo
T 8	30	-----	descritivo
T9	34-35	D. João	narrativo
T10	36-37	Ser bem-educado... com a família!	instrucional
T11	38	A família pontuação	instrucional
T12	50-51	Um pátio de diversões	narrativo
T13	56-57	Ser bem-educado... com os amigos!	instrucional
T14	58	-----	narrativo
T15	62	Tocam os sinos no céu	literário
T16	64	Há ouriços e ouriços!	narrativo
T17	68-69	Ser bem-educado... na sociedade!	instrucional
T18	72	A vendedora de fósforos	narrativo
T19	78	O lago	descritivo
T20	80	Quero ser de tudo um pouco...	literário
T21	90-91	Aprender a escutar... como deves escutar!	instrucional
T22	92-93	Galaró, meu amigo...	narrativo
T23	100-101	Aprender a escutar... e ser Cidadão do Mundo!	instrucional (p. 100-101)
T24	102	Superstição...	narrativo
T25	104	A bordo de um vaivém	literário
T26	108	O pastor do vale	descritivo
T27	110	O eclipse do Sol	narrativo
T28	114	A cozinheira	descritivo
T29	116-117	D. Carlos	narrativo
T30	118-119	Compreender os outros... e os seus sentimentos!	instrucional
T31	124	O jogo dos Bons Piratas	narrativo
T32	130	A mensagem	narrativo
T33	136-137	O silêncio é de ouro!... A Natureza também!	instrucional
T34	140	A caixa mágica	narrativo
T35	142	Netos precisam-se	narrativo
T36	146	-----	literário
T37	148	Memória aos canecos...	narrativo
T38	154-155	Sinais a conhecer... Cuidados a ter	instrucional
T39	156	O “Cãoputador”	narrativo
T40	158	À procura da Menina do Mar	narrativo
T41	160	Praia divertida... mas contida!	instrucional

<sup>50</sup> Os textos que são referenciados como não tendo título são aqueles cujo título não aparece disponível para os alunos (nem através da proposta de uma atividade que faça surgir um título igual para todos), apesar de estar referido no índice do manual. No seguimento desses textos, há propostas de trabalho em que se pede aos alunos para escolherem um título para o texto, o que dará oportunidade para o surgimento de diferentes títulos para um mesmo texto. Esta nota é válida para os três manuais.

**Anexo II**  
**Lista dos textos pertencentes ao manual *Amiguinhos***

<b>N.º do texto</b>	<b>N.º da página</b>	<b>Título do texto</b>	<b>Tipo de texto</b>
T42	6	O regresso	expositivo
T43	8	O regresso às aulas	literário
T44	10	Sobe o pano, mais um ano	instrucional
T45	12	Cerca de 120 milhões de crianças não podem ir à escola!	expositivo
T46	14	O esqueleto ambulante	descritivo
T47	16	O esqueleto inquieto	narrativo
T48	26	Espírito desportista	narrativo
T 49	28	Academia de futebol	instrucional
T50	30	Uma história à solta	narrativo
T51	34	E Portugal... era uma vez	narrativo
T52	38	Voar em Guimarães	narrativo
T53	44	As rosas brancas do Natal	descritivo
T54	48	Bartolomeu marinheiro	descritivo
T55	60	A chover e a fazer sol	literário
T56	75	P'ra que sirva de castigo	narrativo
T57	78	Na praia da Galé	narrativo
T58	82	Uma onda curiosa	narrativo
T59	86	A menina do mar	descritivo
T60	90	Na barra de Aveiro	expositivo
T61	94	Os caminhos da minha vida	narrativo
T62	98	O que é a cidadania?	expositivo
T63	100	Os direitos das crianças	expositivo
T64	102	Miguel recebe uma prenda	descritivo
T65	106	A pequena cientista	narrativo
T66	112	Colossos de ferro	expositivo
T67	118	Trabalho de grupo	descritivo
T68	119	Programa educativo	instrucional
T69	134	-----	descritivo
T70	140	O antiecolologista na praia	descritivo
T71	144	Um fósforo...?	expositivo
T72	146	A poluição	descritivo

**Anexo III**  
**Lista dos textos pertencentes ao manual *Giroflé***

<b>N.º do texto</b>	<b>N.º da página</b>	<b>Título do texto</b>	<b>Tipo de texto</b>
T73	11	Giroflé	literário
T74	12	O adeus à praia	descritivo
T75	16	Professor, diz-me porquê?	literário
T76	20	O Caderno Sabichão	narrativo
T77	24	Noite de temporal	descritivo
T78	34	O Outono	descritivo
T79	38	A desfolhada	descritivo
T 80	40	As bocas do mundo	narrativo
T81	47	São Martinho	literário
T82	48	O dia do terramoto	descritivo
T83	50	Um ar de Inverno no ar	descritivo
T84	54	A menina e Titó	descritivo
T85	58	Os ouriços	narrativo
T86	62	Branca de Neve e os sete anões	narrativo
T87	69	Uma ceia para um Menino	descritivo
T88	72	Natal na aldeia	narrativo
T89	76	Dia de Natal	expositivo
T90	78-79	-----	narrativo
T91	84	Ano Novo	instrucional
T92	88	A viagem à serra	narrativo
T93	92	A menina caprichosa	expositivo
T94	97	No reino das serpentinas	literário
T95	98	O viajante clandestino	narrativo
T96	104	A corrida do Amor	narrativo
T97	108	Pedro das Malasartes	narrativo
T98	114	Toada da Primavera	narrativo
T99	122	Plantar uma floresta	literário
T100	130	As compras no supermercado	narrativo
T101	133	Páscoa na aldeia	descritivo
T102	134	Livro fechado	narrativo
T103	138	Oriana e a velhinha	descritivo
T104	140	A galinha dos ovos de ouro	narrativo
T105	146	Antes de dormir	descritivo
T106	159	Adeus escola, vou de férias	descritivo
T107	160	A cor que se tem	literário
T108	162	Fogo na Serra	descritivo
T109	164	O rapaz dos moinhos	narrativo
T110	166	Amizade	narrativo

**Anexo IV**  
**Expressões referenciais de “criança” no manual *Pasta Mágica***

<b>Género indefinido</b>	<b>Género masculino</b>	<b>Género feminino</b>
<b>meninos</b> (pp. 10-11 – 2 vezes, pp. 50-51 – 3 vezes, p. 64 – 3 vezes, pp. 56-57 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 9</b>	<b>rapazito</b> (p. 8 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>raparigas</b> (pp. 50-51 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>
<b>alunos</b> (pp. 10-11 – 1 vez, p. 14 – 5 vezes, pp. 18-19 – 1 vez, pp. 116-117 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 8</b>	<b>rapazinho</b> (p. 8 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>jovem menina</b> (p. 72 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>
<b>crianças</b> (pp. 10-11 – 1 vez, pp. 50-51 – 3 vezes, p. 110 – 3 vezes, p. 142 – 5 vezes, pp. 154-155 – 1 vez, p. 156 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 15</b>	<b>3 anos</b> (pp. 16-17 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>menina</b> (p. 72 – 2 vezes; p. 156 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 3</b>
<b>os mais novos</b> (p. 14 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 2</b>	<b>menoridade</b> (pp. 16-17 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>filha</b> (p.156 – 3 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 3</b>
<b>colegas</b> (p. 14 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>até aos 12 anos</b> (pp. 16-17 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>oito anos</b> (p.156 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>
<b>amigos</b> (p. 30 – 1 vez, pp. 56-57 – 8 vezes, p. 110 – 1 vez, pp. 118-119 – 3 vezes, p. 130 – 1 vez, pp. 136-137 – 1 vez, p. 156 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 16</b>	<b>aos 14 anos</b> (pp. 16-17 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 2</b>	<b>filhinha</b> (p. 146 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 2</b>
<b>irmãos mais novos</b> (p. 30 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>rapaz(es)</b> (p. 30 – 5 vezes; pp. 50-51 – 2 vezes; p. 72 – 1 vez; p. 78 – 2 vezes; p. 124 – 1 vez; p. 140 – 5 vezes; p. 148 – 4 vezes; p. 158 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 22</b>	<b>Nome próprio:</b> <b>Babá</b> (p. 14 – 1 vez) <b>Isabel</b> (p. 22 – 6 vezes, p. 114 – 2 vezes) <b>Menina</b> (p.140 – 5 vezes) <b>Menina do Mar</b> (p.140 – 2 vezes, p. 158 – 2 vezes) <b>M-33-33</b> (p.156 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 19</b>
<b>infância</b> (p. 104 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>o tagarela</b> (p. 38 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	
<b>netos</b> (p. 142 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>pinto</b> (p. 92 – 5 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 5</b>	
	<b>filho</b> (p. 92 – 1 vez, pp. 116-117 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 2</b>	
	<b>pastor</b> (p. 108 – 4 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 4</b>	
	<b>pastor ainda mocinho</b> (p. 108 –	

	1 vez) <b>N.º de ocorrências: 1</b>	
	<b>pastorzinho</b> (p. 108 – 1 vez) <b>N.º de ocorrências: 1</b>	
	<b>desde os sete anos de idade</b> (pp. 116-117 – 1 vez) <b>N.º de ocorrências: 1</b>	
	<b>príncipe</b> (pp. 116-117 – 2 vezes) <b>N.º de ocorrências: 2</b>	
	<b>infante</b> (pp. 116-117 – 1 vez) <b>N.º de ocorrências: 1</b>	
	<b>miúdo</b> (p. 124 – 3 vezes) <b>N.º de ocorrências: 3</b>	
	<b>rapazola</b> (p. 124 – 1 vez) <b>N.º de ocorrências: 1</b>	
	<b>garoto</b> (p. 124 – 1 vez) <b>N.º de ocorrências: 1</b>	
	<b>Nome próprio:</b> <b>Chico</b> (p. 14 – 3 vezes) <b>Pedro</b> (p. 14 – 2 vezes) <b>Afonso</b> (pp. 16-17 – 2 vezes) <b>Ricardo</b> (pp. 50-51 – 1 vez) <b>João</b> (p. 110 – 3 vezes) <b>Zé Migalha</b> (p. 124 – 4 vezes) <b>Giz</b> (p. 148 – 5 vezes) <b>N.º de ocorrências: 20</b>	

**Anexo V**  
**Expressões referenciais de “criança” no manual *Amiguinho***

<b>Género indefinido</b>	<b>Género masculino</b>	<b>Género feminino</b>
<b>colegas</b> (p. 6 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>rapaz(es)</b> (p. 16 – 2 vezes, p. 26 – 1 vez, p. 90 – 1 vez, p. 100 – 1 vez, p. 140 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 6	<b>menina(s)</b> (p. 14 – 2 vezes, p. 86 – 3 vezes, p. 140 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 6
<b>amigos</b> (p. 8 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>amigo</b> (p. 26 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>estrelinhas</b> (p. 75 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1
<b>leitor amigo</b> (p. 10 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 2	<b>concorrente</b> (p. 26 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 2	<b>estrela(s)</b> (p. 75 – 3 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 3
<b>meninos</b> (p. 12 – 3 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 3	<b>Infantis</b> (p. 28 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>onda(s)</b> (p. 82 – 4 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 4
<b>alunos</b> (p. 12 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>Minis</b> (p. 28 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>ondinha</b> (p. 82 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1
<b>criança(s)</b> (p. 12 – 2 vezes, p. 82 – 1 vez, p. 100 – 6 vezes, p. 146 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 10	<b>Iniciados</b> (p. 28 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>irmãs</b> (p. 82 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1
<b>garotada</b> (p. 30 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>Juvenis</b> (p. 28 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>rapariga</b> (p. 100 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1
<b>1.º e 2.º ciclo</b> (p. 119 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 2	<b>garoto</b> (p. 30 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>pequena cientista</b> (p. 106 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1
<b>2.º e 3.º ciclo</b> (p. 119 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>filho</b> (p. 34 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 2	<b>Nome próprio:</b> <b>Menina do Mar</b> (p. 86 – 1 vez) <b>Vera</b> (p. 118 – 2 vezes) <b>Vivi</b> (p. 118 – 1 vez) <b>Viviana</b> (p. 118 – 2 vezes) <b>Vanda</b> (p. 118 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 7
<b>3.º ciclo</b> (p. 119 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 2	<b>jovem</b> (p. 34 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	
<b>secundário</b> (p. 119 – 3 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 3	<b>menino pequenino</b> (p. 48 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	
	<b>menino(s)</b> (p. 60 – 1 vez, p. 78 – 1 vez, p. 102 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 3	
	<b>miúdo</b> (p. 112 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	
	<b>aos 16 anos</b> (p. 112 – 1 vez)	



	<b>N.º de ocorrências: 1</b>	
	<b>porquinho</b> (p.148 – 1 vez)	
	<b>N.º de ocorrências: 1</b>	
	<b>Nome próprio:</b> <b>Manuel</b> (p. 26 – 2 vezes) <b>João</b> (p. 26 – 1 vez) <b>Afonso</b> (p. 34 – 3 vezes) <b>Afonso João</b> (p. 38 – 6 vezes) <b>Bartolomeu</b> (p. 48 – 4 vezes) <b>Miguel</b> (p. 102 – 5 vezes) <b>Vasco</b> (p.118 – 2 vezes) <b>Pedro</b> (p. 134 – 2 vezes) <b>Chico</b> (p. 134 – 1 vez) <b>Leitão</b> (p. 140 – 2 vezes)	
	<b>N.º de ocorrências: 28</b>	

**Anexo VI**  
**Expressões referenciais de “criança” no manual *Giroflé***

<b>Género indefinido</b>	<b>Género masculino</b>	<b>Género feminino</b>
<b>amigos</b> (p. 20 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>rapazinho(s)</b> (p. 24 – 2 vezes, p. 97 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 3</b>	<b>menina(s)</b> (p. 34 – 1 vez, p. 54 – 1 vez, p. 62 – 1 vez, p. 92 – 2 vezes, p. 97 – 1 vez, p. 134 – 3 vezes, p. 140 – 5 vezes, p. 146 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 16</b>
<b>criança(s)</b> (p. 38 – 1 vez, p. 48 – 1 vez, p. 54 – 1 vez, p. 72 – 1 vez, pp. 78-79 – 1 vez, p. 98 – 1 vez, p. 122 – 1 vez, p. 138 – 1 vez, p. 166 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 9</b>	<b>rapazito</b> (p. 24 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>rapariga(s)</b> (p. 38 – 1 vez; p. 104 – 5 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 6</b>
<b>meninos</b> (p. 58 – 5 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 5</b>	<b>rapaz(es)</b> (p. 24 – 1 vez, p. 38 – 1 vez, p. 40 – 4 vezes, p. 104 – 6 vezes, p. 108 – 2 vezes, p. 164 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 15</b>	<b>ciganinha</b> (p. 54 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>
<b>miúdos</b> (p. 72 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 2</b>	<b>menino(s)</b> (p. 34 – 1 vez, p. 69 – 1 vez, p. 98 – 5 vezes, p. 133 – 1 vez, p. 140 – 3 vezes, p. 164 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 12</b>	<b>garota</b> (p. 54 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>
<b>leitor amigo</b> (p. 84 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências: 2</b>	<b>filho</b> (p. 40 – 3 vezes, p. 88 – 1 vez, p. 98 – 2 vezes, p. 108 – 2 vezes, p. 138 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 9</b>	<b>amiguinha</b> (p. 58 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>
<b>jovens namorados</b> (p. 104 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>irmão</b> (p. 88 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>	<b>pequena</b> (p.138 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências: 1</b>
<b>passarada</b> (p. 114 – 1 vez)	<b>companheiro</b> (p. 88 – 1 vez)	<b>filha</b> (p.138 – 1 vez)

<b>N.º de ocorrências:</b> 1 pássaros (p. 114 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>N.º de ocorrências:</b> 1 miúdo (p. 98 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 2	<b>N.º de ocorrências:</b> 1 <b>Nome próprio:</b> Maysa (p. 54 – 4 vezes) Margarida (p. 58 – 3 vezes) Branca de Neve (p. 62 – 13 vezes) Coruja (p. 114 – 1 vez) Bela (p.130 – 4 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 25
<b>alunos</b> (p. 114 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>irmãozito</b> (p. 162 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	
<b>garotos</b> (p. 138 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>amigo</b> (p. 166 – 2 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 2	
<b>doze anos</b> (p. 166 – 1 vez)  <b>N.º de ocorrências:</b> 1	<b>Nome próprio:</b> Vasco (p. 12 – 2 vezes) João (p. 20 – 6 vezes) André (p. 20 – 1 vez) Manuel (p. 58 – 1 vez) Deus Menino (p. 69 – 2 vezes) Jesus (p. 72 – 2 vezes, pp. 78-79 – 16 vezes) Menino Jesus (p. 76 – 2 vezes, pp. 78-79 – 1 vez) Carlos (p. 88 – 1 vezes) Mário (p. 104 – 1 vez) Xavier (p. 104 – 1 vez) Pedro (p. 108 – 2 vezes) Pedro das Malasartes (p. 108 – 2 vezes) Chapim Azul (p. 114 – 1 vez) Tentilhão (p. 114 – 1 vez) Xico (p. 130 – 3 vezes) Joaquim (p. 164 – 3 vezes)  <b>N.º de ocorrências:</b> 48	

**Anexo VII**  
**Espaços físicos onde se movimentam as crianças dos textos**  
**Manual *Pasta Mágica***

N.º do texto	Casa	Jardim	Praia	Escola	Rua, Largo, Pátio	Castelo, Palácio Real	Quinta, Campo, Aldeia	Públicos Coletivos	Cidade	Rio, Ribeiro, Mar	Espaço	Indefinido
T1	X	X	X									
T2				X	X							
T3				X								
T4						X						
T5				X								
T6							X					
T7	X											
T8	X						X					
T9						X						
T10	X											
T11				X								
T12	X				X							
T13	X											
T14	X						X					
T15	X											
T16				X								
T17								X				
T18	X				X				X			
T19	X									X		
T20												X
T21				X								
T22	X											
T23	X			X								
T24	X				X							
T25												X
T26	X						X					
T27	X				X						X	
T28	X											
T29						X						
T30												X
T31			X									
T32			X									
T33								X				
T34			X									
T35	X	X						X				
T36												X
T37				X			X					
T38					X							
T39	X			X								
T40			X							X		
T41			X									

Total de ocorrências		
Casa – 18	Quinta / Campo / Aldeia – 5	Rio / Ribeiro / Mar – 2
Escola – 9	Públicos / Coletivos – 3	Jardim – 2
Praia – 6	Indefinido – 4	Cidade – 1
Rua / Largo / Pátio – 6	Castelo / Palácio Real – 3	Espaço – 1

**Anexo VIII**  
**Espaços físicos onde se movimentam as crianças dos textos**  
**Manual *Amiguinhos***

N.º do texto	Casa	Praia, Barra	Escola	Rua, Largo, Pátio	Castelo, Palácio Real	Quinta, Campo, Aldeia	Públicos Coletivos	Vila, Cidade	Rio, Mar, Ribeiro	Espaço	Indefinido
T42			X								
T43			X								
T44	X		X								
T45	X										
T46											X
T47			X								
T48											X
T49							X				
T50				X							
T51					X						
T52	X									X	
T53	X										
T54		X									
T55											X
T56										X	
T57		X									
T58		X							X		
T59		X									
T60		X									
T61			X			X		X			
T62	X		X								
T63											X
T64	X			X				X			
T65	X										
T66											X
T67			X								
T68							X				
T69									X		
T70		X									
T71											X
T72						X					

<b>Total de ocorrências</b>		
Escola – 7	Rua / Largo / Pátio – 2	Rio / Ribeiro / Mar – 2
Casa – 7	Quinta / Campo / Aldeia – 2	Espaço – 2
Praia / Barra – 6	Públicos / Coletivos – 2	Castelo / Palácio Real – 1
Indefinido – 6	Vila / Cidade – 2	

**Anexo IX**  
**Espaços físicos onde se movimentam as crianças dos textos**  
**Manual Giroflé**

N.º do texto	Casa	Jardim	Praia	Escola	Rua, Largo, Pátio	Campo, Aldeia	Públicos, Coletivos	Cidade	Indefinido	Acampamento
T73				X						
T74	X		X	X		X				
T75				X						
T76									X	
T77	X		X							
T78						X				
T79						X				
T 80					X					
T81									X	
T82	X				X					
T83	X			X	X					
T84						X	X	X		X
T85			X	X		X				
T86	X					X				
T87	X									
T88					X		X			
T89	X									
T90									X	
T90	X			X						
T92	X				X	X				
T93									X	
T94									X	
T95							X			
T96	X			X						
T97	X				X	X				
T98				X		X				
T99									X	
T100	X					X	X			
T101						X				
T102	X									
T103						X			X	
T104	X	X				X				
T105	X									
T106				X						
T107									X	
T108	X				X	X				
T109	X		X	X						
T110									X	

<b>Total de ocorrências</b>		
Casa – 17	Rua / Largo / Pátio – 7	Cidade – 1
Quinta / Campo / Aldeia – 14	Públicos / Coletivos – 4	Acampamento – 1
Escola – 10	Praia – 4	
Indefinido – 9	Jardim – 1	

**Anexo X**  
**Espaços físicos em que se movimentam as crianças dos textos, quanto a exterior/interior e público/privado**  
**Manual *Pasta Mágica***

<b>Exterior</b>	<b>Interior</b>
Textos: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 12, 17, 18, 19, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41	Textos: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 33, 35, 37, 39
Total de ocorrências: 22	Total de ocorrências: 28
<b>Público</b>	<b>Privado</b>
Textos: 1, 2, 3, 5, 8, 12, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41	Textos: 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 35, 39
Total de ocorrências: 23	Total de ocorrências: 22

**Anexo XI**  
**Espaços físicos em que se movimentam as crianças dos textos, quanto a exterior/interior e público/privado**  
**Manual *Amiguinhos***

<b>Exterior</b>	<b>Interior</b>
Textos: 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 67, 69, 70, 71, 72	Textos: 42, 43, 44, 45, 47, 51, 52, 53, 61, 62, 64, 65, 67, 68
Total de ocorrências: 24	Total de ocorrências: 14
<b>Público</b>	<b>Privado</b>
Textos: 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72	Textos: 44, 45, 51, 52, 53, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69
Total de ocorrências: 27	Total de ocorrências: 13

**Anexo XII**  
**Espaços físicos em que se movimentam as crianças dos textos, quanto a exterior/interior e público/privado**  
**Manual *Giroflé***

<b>Exterior</b>	<b>Interior</b>
Textos: 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 108, 109, 110	Textos: 73, 74, 75, 76, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 95, 96, 97, 100, 102, 104, 105, 106, 108, 109
Total de ocorrências: 24	Total de ocorrências: 25
<b>Público</b>	<b>Privado</b>
Textos: 73, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 109	Textos: 74, 76, 77, 79, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 96, 97, 100, 102, 104, 105, 108, 109
Total de ocorrências: 25	Total de ocorrências: 21

**Anexo XIII**  
**Atividades realizadas pelas crianças nos textos**  
**Manual *Pasta Mágica***

N.º do texto	Brincar/jogar	conversar	preparar para reinar	estudar	ajudar adultos	fazer “asneiras”	receber presentes	resolver problemas	observar passivamente	sonhar	ouvir histórias	passar viajar	Chorar
T1	X												
T2	X												
T3		X											
T4			X										
T5		X		X									
T6	X				X								
T7					X	X							
T8	X												
T9			X										
T10		X											
T11													
T12	X												
T13													
T14							X						
T15										X			
T16				X									
T17													
T18					X								
T19	X												
T20										X			
T21													
T22					X								
T23													
T24	X												
T25										X			
T26					X								
T27	X							X				X	
T28							X		X				
T29			X										
T30													
T31	X	X											X
T32	X	X											
T33													
T34		X											
T35	X				X								
T36													
T37		X			X	X							
T38													
T39											X		
T40												X	
T41	X												

Total de ocorrências		
brincar/jogar – 12	estudar – 2	observar passivamente – 1
conversar – 7	fazer “asneiras” – 2	ouvir histórias – 1
ajudar adultos – 7	receber presentes – 2	chorar – 1
preparar para reinar – 3	passar/viajar – 2	
sonhar – 3	resolver problemas – 1	

**Anexo XIV**  
**Atividades realizadas pelas crianças nos textos**  
**Manual Amiguinhos**

N.º do texto	brincar-jogar	conversar	preparar para reinar	estudar/aprender	ajudar adultos	fazer “asneiras”	receber presentes	resolver problemas	observar passivamente	sonhar	ouvir histórias	Passear/viajar	chorar	Fazer experiências
T42	X			X										
T43	X	X		X										
T44	X			X										
T45				X								X		
T46														
T47	X							X						
T48	X													
T49	X													
T50					X				X					
T51			X							X				
T52	X											X		
T53							X		X					
T54									X					
T55														
T56						X								
T57	X				X							X	X	
T58	X								X					
T59	X													
T60		X												
T61				X						X				
T62		X		X										
T63														
T64	X													
T65					X									X
T66														X
T67		X		X										
T68														
T69									X					
T70						X								
T71		X		X										
T72									X					

<b>Total de ocorrências</b>		
brincar/jogar – 11	passear/viajar – 3	receber presentes – 1
estudar – 8	fazer “asneiras” – 2	resolver problemas – 1
observar passivamente – 5	sonhar – 2	chorar – 1
conversar – 5	fazer experiências - 2	
ajudar adultos – 3	preparar para reinar – 1	



**Anexo XV**  
**Atividades realizadas pelas crianças nos textos**  
**Manual Giroflé**

N.º do texto	Brincar-jogar	conversar	preparar para reinar	estudar	ajudar adultos	fazer “asneiras”	receber presentes	resolver problemas	observar passivamente	sonhar	ouvir histórias	Passear/viajar	comer	questionar	dormir	fugir	cantar	chorar	dar presentes
T73				X															
T74	X												X						
T75														X					
T76				X			X												
T77	X														X				
T78					X														
T79	X																		
T 80												X							
T81																			
T82																			
T83				X						X			X						
T84	X											X							
T85	X	X		X								X							
T86																X			
T87																			
T88					X	X													
T89							X						X						
T90	X						X										X		
T91	X			X															
T92	X				X	X												X	
T93																			
T94	X																		
T95	X	X				X						X							
T96	X									X									
T97					X	X													
T98				X													X		
T99																			
T100		X			X														
T101					X														
T102											X								
T103	X					X													
T104	X					X	X												
T105											X								
T106				X															
T107										X									
T108					X								X						
T109	X	X											X						
T110	X	X					X												X

<b>Total de ocorrências</b>		
brincar/jogar – 15	receber presentes – 5	dar presentes – 1
estudar – 7	passear/viajar – 4	dormir – 1
ajudar adultos – 7	sonhar – 3	chorar – 1
fazer “asneiras” – 6	ouvir histórias – 2	questionar – 1
conversar – 5	cantar – 2	
comer – 5	fugir – 1	

**Anexo XVI**  
**A voz das crianças nos textos**  
**Manual *Pasta Mágica***

A criança como sujeito da enunciação	A criança como personagem principal <sup>51</sup>	A criança como personagem secundária	A criança eleita como alocutário explícito
T7, T12, T14, T15, T20, T24, T25, T41	T1, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T12, T14, T15, T16, T18, T19, T22, T24, T26, T27, T29, T31, T32, T34, T37, T40	T2, T3, T12, T16, T28, T29, T31, T34, T35, T36, T39, T40	T5, T10, T11, T13, T17, T21, T23, T30, T33, T38, T41
<b>Total: 8 textos</b>	<b>Total: 25 textos</b>	<b>Total: 12 textos</b>	<b>Total: 11 textos</b>

**Anexo XVII**  
**A voz das crianças nos textos**  
**Manual *Amiguinhos***

A criança como sujeito da enunciação	A criança como personagem principal <sup>52</sup>	A criança como personagem secundária	A criança eleita como alocutário explícito
T42, T43, T47, T57, T59, T65, T70, T71	T45, T46, T48, T51, T52, T53, T54, T56, T57, T58, T59, T60, T62, T64, T65, T66, T67, T69, T71	T47, T48, T50, T55, T58, T60, T67, T69	T44, T49, T59, T70
<b>Total: 8 textos</b>	<b>Total: 19 textos</b>	<b>Total: 8 textos</b>	<b>Total: 4 textos</b>

**Anexo XVIII**  
**A voz das crianças nos textos**  
**Manual *Giroflé***

A criança como sujeito da enunciação	A criança como personagem principal <sup>53</sup>	A criança como personagem secundária	A criança eleita como alocutário explícito
T73, T75, T81, T83, T89, T92, T96, T105, T106, T107, T108	T74, T75, T77, T83, T84, T85, T86, T87, T88, T89, T90, T92, T93, T94, T95, T96, T97, T100, T104, T105, T108, T109, T110	T76, T79, T80, T82, T85, T88, T89, T92, T96, T98, T100, T101, T102, T103, T104, T105, T108, T110	T73, T81, T91
<b>Total: 11 textos</b>	<b>Total: 23 textos</b>	<b>Total: 18 textos</b>	<b>Total: 3 textos</b>

<sup>51</sup> Há textos que têm umas crianças como personagens principais e outras como personagens secundárias. Nestes casos, foram considerados os dois tipos de personagens. Foram considerados o “pinto” e a “galinha” como referentes a crianças.

<sup>52</sup> Há textos que têm umas crianças como personagens principais e outras como personagens secundárias. Nestes casos, foram considerados os dois tipos de personagens. Foram consideradas as “estrelas” e as “ondas” como referentes a crianças. Há textos que não encontram representatividade em nenhuma coluna desta tabela (T61, T63, T68 e T72).

<sup>53</sup> Há textos que têm umas crianças como personagens principais e outras como personagens secundárias. Nestes casos, foram considerados os dois tipos de personagens. Foram considerados o “pássaros” (texto 98) como referente a crianças. Há textos que não encontram representatividade em nenhuma coluna desta tabela (T78 e T99).

**Anexo XIX**  
**Espaços físicos representados nas ilustrações**  
**Manual *Pasta Mágica***

N.º do texto	Casa	Praia	Escola	Rua, Largo Pátio	Castelo, Palácio, Real	Quinta, Campo, Aldeia	Públicos, Coletivos	Rio, Ribeiro, Mar	Espaço	Indefinido
T1		X								
T2						X				
T3			X							
T4					X					
T5			X							
T6						X				
T7	X									
T8									X	
T9					X					
T10	X									
T11									X	
T12				X						
T13	X								X	
T14	X									
T15	X									
T16									X	
T17	X						X			
T18				X						
T19							X			
T20									X	
T21			X	X						
T22	X									
T23	X		X						X	
T24				X						
T25								X		
T26						X				
T27								X		
T28									X	
T29									X	
T30							X		X	
T31		X								
T32		X								
T33							X			
T34		X								
T35									X	
T36									X	
T37						X				
T38				X						
T39				X						
T40									X	
T41		X								

<b>Total de ocorrências</b>		
Indefinido – 12	Escola – 4	Castelo / Palácio Real – 2
Casa – 8	Quinta / Campo / Aldeia – 4	Rio / Ribeiro / Mar – 1
Rua / Largo / Pátio – 6	Públicos / Coletivos – 3	
Praia – 5	Espaço – 2	

**Anexo XX**  
**Espaços físicos representados nas ilustrações**  
**Manual *Amiguinhos***

N.º do texto	Casa	Praia	Escola	Quinta, Campo, Aldeia	Rio, Ribeiro, Mar	Espaço	Indefinido	Cidade
T42							X	
T43		X	X					
T44							X	
T45							X	
T46							X	
T47							X	
T48							X	
T49							X	
T50							X	
T51	X							
T52						X		
T53							X	
T54		X					X	
T55							X	
T56						X		
T57		X						
T58		X						
T59					X			
T60					X			
T61							X	
T62							X	
T63							X	
T64								X
T65							X	
T66							X	
T67							X	
T68							X	
T69					X			
T70		X						
T71				X				
T72							X	

<b>Total de ocorrências</b>		
Indefinido – 19	Espaço – 2	Cidade – 1
Praia / Barra – 5	Escola – 1	Casa – 1
Rio / Ribeiro / Mar – 3	Quinta / Campo / Aldeia – 1	

**Anexo XXI**  
**Espaços físicos representados nas ilustrações**  
**Manual Giroflé**

N.º do texto	Casa	Praia	Escola	Rua, Largo, Pátio	Quinta, Campo, Aldeia	Públicos, Coletivos	Rio, Ribeiro, Mar	Indefinido
T73								X
T74							X	
T75				X				
T76								X
T77				X				
T78					X			
T79				X				
T 80				X				
T81								X
T82								X
T83				X				
T84				X				
T85				X				
T86								X
T87								X
T88								X
T89	X							
T90								X
T91								X
T92								X
T93								X
T94								X
T95								X
T96								X
T97								X
T98			X					
T99					X			
T100						X		
T101								X
T102								X
T103								X
T104					X			
T105								X
T106								X
T107								X
T108					X			
T109		X						
T110					X			

Total de ocorrências		
Indefinido – 21	Casa – 1	Públicos / Coletivos – 1
Rua / Largo / Pátio – 7	Praia – 1	Rio / Ribeiro / Mar – 1
Quinta / Campo / Aldeia – 5	Escola – 1	

### **Anexo XXII**

#### **Espaços em que se movimentam as crianças, quanto a exterior/interior e público/privado, representados nas ilustrações** **Manual *Pasta Mágica***

<b>Exterior</b>	<b>Interior</b>
Textos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41	Textos: 5, 7, 10, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 29, 30, 33
Total de ocorrências: 28	Total de ocorrências: 13
<b>Público</b>	<b>Privado</b>
Textos: 1, 2, 3, 5, 9, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 41	Textos: 4, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 17, 22, 23
Total de ocorrências: 21	Total de ocorrências: 10

### **Anexo XXIII**

#### **Espaços em que se movimentam as crianças, quanto a exterior/interior e público/privado, representados nas ilustrações** **Manual *Amiguinhos***

<b>Exterior</b>	<b>Interior</b>
Textos: 42, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 72	Textos: 43, 44, 34, 51, 53, 68
Total de ocorrências: 24	Total de ocorrências: 6
<b>Público</b>	<b>Privado</b>
Textos: 42, 43, 45, 48, 49, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 70, 71, 72	Textos: 44, 51, 52, 53
Total de ocorrências: 18	Total de ocorrências: 4

### **Anexo XXIV**

#### **Espaços em que se movimentam as crianças, quanto a exterior/interior e público/privado, representados nas ilustrações** **Manual *Giroflé***

<b>Exterior</b>	<b>Interior</b>
Textos: 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 92, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 108, 109, 110	Textos: 86, 89, 100, 102, 105
Total de ocorrências: 20	Total de ocorrências: 5
<b>Público</b>	<b>Privado</b>
Textos: 74, 82, 83, 100, 109	Textos: 89
Total de ocorrências: 5	Total de ocorrências: 1