

# CONFIGURAÇÕES DA INFÂNCIA EM TEXTOS DE MANUAIS ESCOLARES

**Teresa Castro**

**Universidade do Minho – UM, Portugal**

**Rui Ramos**

**Universidade do Minho – UM, Portugal**

## **Resumo**

A presente investigação inscreve-se predominantemente nos Estudos da Criança. Convoca pressupostos da Sociologia da Infância, mas privilegia a análise da materialidade linguística dos textos, no quadro da Análise do Discurso de tradição francófona. Retoma um estudo anterior (disseminado em Castro e Ramos 2014, 2017 e 2018) e aplica os mesmos métodos e objetivos nele adotados a uma nova geração de manuais/livros escolares usados no sistema de ensino português (língua portuguesa, 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico). Analisa as estratégias de construção da imagem das crianças nestes suportes, fundamentando tal análise nos recursos linguísticos mais relevantes associados a tal construção, nomeadamente os tipos textuais dominantes. Complementando o referido estudo anterior, permite um olhar diacrónico sobre aspetos dos textos dos manuais escolares. Dos resultados podem decorrer reflexões úteis a autores de manuais, editoras, professores e investigadores. A análise permite verificar que houve um ganho de diversidade nos tipos de texto presentes nos manuais escolares entre os dois momentos de observação, pelo menos entre os textos que colaboram de forma relevante na construção da imagem da infância. Conclui que, apesar disso, as crianças dos textos continuam a ser seres resignados e obedientes, consumidores mas não coprodutores de cultura e que os textos inculcam valores conformadores da manutenção da ordem social estabelecida. Assim, estes manuais tendem mais facilmente a criar cidadãos amorfos e acríticos do que cidadãos ativos e alerta na construção da sociedade.

**Palavras-chave:** Educação básica; Análise do discurso; Livro didático; Texto didático; Criança.

## **Abstract**

The present research is framed within the comprehensive field of child studies. It evokes several assumptions from sociology of childhood, but emphasizes analysis of the linguistic materiality of texts, within the framework of French tradition discourse analysis. It resumes a previous study (disseminated in Castro and Ramos 2014, 2017 and 2018) and applies the same methods and objectives to a new generation of school textbooks in use in the Portuguese education system (Portuguese language, 4th year of 1st cycle of basic education). It analyses the strategies for constructing the image of children on these supports, grounding this analysis on the most relevant linguistic resources associated with this construction, namely the dominant textual types. Complementing the aforementioned study, it allows a diachronic view of relevant aspects of textbooks. The results may lead to useful reflections for authors of textbooks, publishers, teachers and researchers. The analysis shows that there is a gain in diversity in the types of text present in the textbooks between the two moments of observation, at least among the texts that play in a relevant role in the construction of the image of childhood. The conclusion is that, despite this, the children in the texts are still resigned and obedient beings, consumers but not co-producers of culture; and that the texts inculcate values that conform to the maintenance of the established social order. Thus, these textbooks are more likely to create amorphous and uncritical citizens than active and aware citizens in the process of building society

**Keywords:** Basic education; discourse analysis; textbook; didactic text; child.

## 1 Introdução e Enquadramento Teórico

A presente investigação retoma e complementa um estudo anterior (disseminado em CASTRO e RAMOS 2014, 2017 e 2018) sobre a construção das imagens das crianças e da infância operada por manuais/livros escolares usados nas escolas portuguesas até ao final do ano letivo de 2012/2013 e os recursos linguísticos/textuais que assistem a tal construção. Replicando a análise numa nova geração de manuais escolares, atualmente em vigor, o presente estudo pretende verificar se houve algum tipo de evolução nas imagens da infância construídas e quais são os recursos linguísticos mais relevantes nessa construção. É importante compreender esse processo por se acreditar que tais imagens são capazes de influenciar as perceções das crianças-leitoras, as suas ações e as suas posturas perante os outros e perante si mesmas.

A análise comparativa ganha pertinência pelo facto de, nos últimos anos, terem sido objeto de discussão na esfera pública diversas questões fraturantes na sociedade portuguesa, associadas à identidade dos indivíduos e à sua integração social (ou às dificuldades de integração), nomeadamente os papéis estereotipados de meninos e meninas que circulam no espaço mediático. O estudo anterior concluiu que os manuais escolares selecionados ofereciam uma imagem das crianças como

[seres conformados] com a sua situação pessoal e social, mesmo se adversa, (...) crianças exemplares que nunca protestam, (...) bem comportadas, sempre dispostas a ajudar os outros (os adultos, principalmente), embora poucas vezes essa ajuda seja realizada com sucesso (...). São crianças sem poder, pois este está completamente concentrado nos adultos, e que assumem um papel de submissão aos poderes instituídos. (...) Os textos dos manuais refletem essa visão dos estados de coisas; neles se evoca 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. (Castro e Ramos 2018: 12).

A abordagem teórica e metodológica mantém-se pluri e interdisciplinar, considerando a centralidade da criança como eixo orientador da investigação. Parte da análise da materialidade linguística dos textos, no quadro da Análise do Discurso, que proporciona os fundamentos teóricos e a metodologia mais adequados para os fins em vista. O *corpus* é composto por textos dos manuais escolares de Português mais utilizados nas escolas portuguesas no 4.º ano de escolaridade, o que lhes confere representatividade e assegura pertinência ao estudo. O objetivo desta investigação não fica, contudo, limitado a aspetos linguísticos, mas visa chegar a conclusões mais abrangentes, numa busca de contributos de várias pesquisas concretizadas em volta dos Estudos da Criança (com óbvias conexões com

a Educação). Assume-se que os manuais escolares são instrumentos de reprodução social, com poder normalizador considerável.

A escola assume frequentemente o papel de reprodutora das normas e práticas instituídas na sociedade, mais vezes do que desejável sem critério nem espírito crítico; normas asseguram a coesão social e regulam as condutas dos indivíduos, garantindo que ninguém age completamente à margem da “normalidade”; e também a criança se torna, à nascença, herdeira involuntária da cultura subjacente à sociedade em que está inserida e esta vai condicionar grandemente a sua forma de ser e de estar no mundo. Mas há que considerar igualmente que a criança não é apenas assimiladora de cultura, ela interpreta e participa na construção dessa mesma cultura, como lembram os estudos realizados no âmbito da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2000, 2004, 2005, 2007, 2016; RASMUSSEN, 2004; FERNANDES e VIDIGAL, 2005; PIRES, 2013). A criança não é um ser passivo, mas um indivíduo com capacidade para participar na vida da sociedade e intervir ativamente nesta. Contudo, como refere Sarmento numa entrevista, “as crianças têm sido colocadas no lugar de quem escuta e não no lugar de quem fala” (2016: 10).

Dentro da escola, apesar de muitos outros materiais estarem disponíveis para o ensino, os manuais escolares continuam a assumir extrema importância (CHOPPIN, 1992; CASTRO *et al* (org.), 1999; DIONÍSIO, 2000; APPLE, 2002; CRISPIM, 2002; CASTRO, 2008; RAMOS, 2009; CLAUDINO, 2011) e continuam a determinar muito do que se passa em contexto de sala de aula, contribuindo para a socialização dos alunos.

A perspetiva discursiva que se adota, reconhecendo o incontornável papel da materialidade linguística dos produtos verbais em qualquer análise consistente, é subsidiária dos estudos sobre tipos e géneros textuais e sobre os usos regulares da língua nas interações que fazem a sociedade. Mais considera que o mundo é construído no e pelo discurso e que os textos/discursos são instrumentos de construção desse mundo. Como assinala F. I. Fonseca, “significar não é representar um mundo preexistente, é **configurar** mundos possíveis e conferir-lhes uma existência textual” (1994: 92).

Na análise efetuada, adquirem particular relevo os estudos de Adam (1990, 1992, 2011), no quadro da Linguística Textual, entendendo os textos/discursos enquanto unidades configuracionais heterogéneas e complexas, mas também coerentes.

## 2 Metodologia e *Corpus* de Análise

Os textos em análise foram recortados de dois manuais de Português do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB) de Portugal:

- LIMA, E. *et al* (2018) (14.ª reedição): **Alfa – Português 4**. Porto: Porto Editora (doravante *Alfa*);

- MELO, P. e COSTA, M. (2013) (1.ª edição): **A Grande Aventura – Português 4.º ano**. Lisboa: Texto Editores (doravante *GA*).

Estes manuais foram selecionados com base em informações facultadas pela Direção-Geral da Educação, segundo a qual são atualmente os mais utilizados no 4.º ano do 1CEB:

cobrem um total de 60,17% (respetivamente 40,58% e 19,59%) dos alunos matriculados no 4.º ano de escolaridade no ano letivo 2018/2019 e, genericamente, podem ser considerados como amostra representativa da totalidade dos manuais utilizados no país.

O 4.º ano foi o selecionado por constituir a última etapa do 1CEB, fundamental para todo o percurso educativo do indivíduo, com capacidade de repercutir as boas e más experiências por toda a vida. Nesse ano letivo, os alunos já possuem competências para lerem textos extensos com autonomia e pressupõem-se que são capazes de refletirem sobre eles.

Depois de analisados todos os 140 textos presentes nesses manuais escolares, procedeu-se à seleção do *corpus* da presente investigação. O critério adotado foi o de recortar todos os que, de alguma forma, constroem, apresentam ou convocam, de forma explícita ou implícita, figuras ou imagens de crianças, marcados pela presença de personagens infantis, de crianças como narradores ou sujeitos de enunciação, ou pela construção de “mundos” prototípicos da infância: brincadeiras, atitudes, relações, linguagem, cenários, etc. Assim, obteve-se um *corpus* global de 75 textos (53,57% do total de textos dos dois manuais).

Na apresentação que se segue, as observações do *corpus* são organizadas em função dos tipos textuais em que os textos se materializam. Como critério de classificação tipológica, usou-se o articulado no Dicionário Terminológico (<http://dt.dge.mec.pt>), para o qual “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 oficial, da responsabilidade do Ministério da Educação (ME) português, é orientador das práticas letivas no ensino básico e secundário e apresenta uma classificação tipológica dividida em oito categorias, com base nas sequências dominantes (para o que se inspira, essencialmente, em Adam, 1992): textos conversacionais, narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, instrucionais ou diretivos, preditivos e literários. Os programas e restantes documentos orientadores das práticas profissionais desde há muito tempo que enfatizam que os alunos devem ter contacto com diversos tipos de textos, contrariando uma prática de décadas de quase exclusividade de abordagem de textos narrativos nos primeiros anos de escolaridade. Pretende-se verificar se a forma como o texto se organiza (o seu tipo textual) é relevante na diferenciação de construções de imagens das crianças.

### 3 Tipos Textuais

A análise realizada permitiu verificar que o *corpus* inclui textos dos seguintes tipos:

- a) narrativo: 35;
- b) literário: 11;
- c) descritivo: 10;
- d) expositivo: 8;
- e) conversacional: 4;
- f) instrucional: 3;
- g) argumentativo: 2;

h) preditivo: 2.

Em termos quantitativos, valorizam-se os textos narrativos. No entanto, há uma notória evolução na nova geração de manuais escolares: é que se encontram todos os oito tipos elencadas pelo Dicionário Terminológico, ainda que em número reduzido em alguns casos. Esta evolução está provavelmente relacionada com as novas orientações do ME, que preconizam que os alunos do 4.º ano deverão ter contacto com e estudar textos representativos de diferentes tipos (BUESCU et al, 2015; MARTINS, 2017; Ministério da Educação, 2018). Convém, no entanto, referir que nem todos os documentos oficiais em vigor seguem a mesma terminologia linguística no que concerne aos tipos textuais, o que pode causar alguma confusão, como refere Pinhão (2015).

### *3.1 Os Textos Narrativos*

A predominância dos textos narrativos pode ser explicada pelo facto de quase todos serem excertos recortados de contos de potencial receção infantil. Este tipo de produção literária caracteriza-se por apresentar uma dimensão pedagógica, que a escola potencia, a par das dimensões lúdica e estética (BASTOS, 1998; DIONÍSIO, 2000; RAMOS, 2009; RAMOS e RAMOS, 2015).

No entanto, continua a ser frequente estes textos apresentarem-se como narrativas incompletas, faltando-lhes uma ou mais fases da estrutura narrativa, sendo pouco frequente que, entre as atividades propostas em torno do texto, se peça aos alunos que a completem. Neste aspeto, não houve grande evolução da geração de manuais anteriores para a atual, apenas se sugerindo ao aluno a leitura do texto original/integral no caso dos textos destinados explicitamente à educação literária, sendo estes recortados das obras literárias de estudo obrigatório (Cf.: Metas Curriculares de Português do Ensino Básico).

Do conjunto dos 35 textos narrativos, apenas sete são textos completos, sendo cinco deles inéditos e um contém supressões e é adaptado. Face à geração anterior de manuais, a percentagem de textos integrais caiu para menos de metade (20% atualmente e 44,4% nos manuais anteriores). Ou seja, os autores dos manuais têm vindo a optar por dar prioridade aos excertos sobre os textos integrais, apesar dos problemas linguísticos e de compreensão leitora que essa escolha frequentemente acarreta, como temos vindo a alertar em trabalhos anteriores (CASTRO, 2007, 2008, 2014 e CASTRO e RAMOS, 2017).

Os restantes textos são, portanto, excertos recortados de narrativas mais longas; 12 foram recortados do início da narrativa, 15 da parte destinada à intriga e apenas um excerto do final do texto original. Estas opções geram em alguns casos problemas de coesão, de coerência e de compreensão leitora, visto que nem sempre é assegurada a continuidade textual. O exemplo seguinte (início do excerto transporto para o manual) mostra uma dificuldade deste tipo, pela existência de expressões com valor anafórico sem referente identificável no contexto: “A gritaria era tanta que os piratas, que entre gemidos e ais aguardavam a sua vez, vieram espreitar à porta” (Alfa, p. 102).

Os artigos definidos que precedem os nomes comuns **gritaria**, **piratas** e **porta** (neste caso, em contração) marcam habitualmente referentes já conhecidos do leitor, indicando, portanto, relações anafóricas que não se concretizam no texto. Neste caso, não se tratando de referentes genéricos, e não podendo funcionar como anafóricos, os artigos assumem um valor catafórico, potenciador da tensão e da correspondente atração pela leitura, pelo aguçar da curiosidade. Mas a lacuna informativa não é resolvida nos segmentos seguintes do texto, o que pode provocar, pelo contrário, confusão e desmotivação para continuar a leitura. Este problema é agravado pelas expressões “aguardavam a sua vez” e “vieram espreitar à porta”, que pressupõem que o leitor sabe o que aguardam as personagens e tem conhecimento de que esta **porta** pertence a um espaço conhecido e concreto. Estas dúvidas conduzem a um outro problema, portanto, o de localizar a narrativa no espaço, tarefa nada fácil ou, eventualmente, impossível. Veja-se a continuação do texto: “- Pelas barbas de Neptuno! Rei de todos os mares! – implorou o doutor Fateixa. – Acalmem-se por uma vez!” (*idem, ibidem*).

Se, por um lado, a referência anterior a **piratas** e agora a **Neptuno** e a **rei de todos os Mares** parecem situar a ação no mar/num barco, por outro lado, o nome **doutor** parece situá-la num consultório médico. Esta ideia é reforçada pela expressão inicial “aguardavam a sua vez”. A confusão continua, porque se faz referência repetida a piratas e a elementos alusivos ao mar (ex.: “maremoto” e “Tridente”), ao mesmo tempo que se alude a um consultório médico. Tal dualidade em relação ao local da ação mantém-se até ao final do texto, nunca chegando o leitor a poder ter certeza do cenário que serve de pano de fundo à diegese.

Quando os excertos usados nos manuais correspondem às aberturas das narrativas originais, os problemas de coesão e coerência são tipicamente atenuados. A reduzida extensão dos excertos, contudo, não costuma permitir apresentar toda a informação relevante e/ou todas as partes constituintes da narrativa; textos incompletos podem dificultar a compreensão leitora e defraudar as expectativas do leitor.

Dos 35 textos narrativos deste *corpus*, 26 apresentam um enunciador externo do tipo omnisciente. Face aos dados da investigação anterior, ocorreu um ligeiro aumento desta frequência relativa (cerca de 74% no *corpus* atual, para cerca de 68% no *corpus* anterior). Mas este não é o único tipo de enunciador existente nos textos narrativos, surgindo nove casos em que o mesmo é interno ao texto, apresentando cinco textos um narrador autodiegético e quatro um narrador homodiegético. Nestes textos, à semelhança do que acontecia aquando da investigação anterior, encontra-se sempre um narrador que enuncia fazendo recurso à primeira pessoa e, quase sempre, através da voz de uma criança.

Esta continua a ser uma dupla estratégia de aproximação à criança-leitora: por um lado, o enunciador relata algo que vivenciou; por outro, esse enunciador é uma criança. Configura-se, desta forma, um diálogo entre a criança-enunciadora e a criança-leitora. Potencia-se a aproximação entre os universos respetivos (espaços, ações, sentimentos, experiências, crenças, valores...) e possibilita-se à criança-leitora a incorporação das novas experiências mediadas/imaginadas pela literatura no seu universo de referências, nas suas experiências e nos seus saberes concretos.

Como é expectável, estes textos continuam a apresentar-se como narrativas que giram em torno de universos infantis, inscritos em diversos cenários, com ligeira predominância

dos exteriores face aos interiores, tendência que se inverteu em relação ao estudo anterior. Neste grupo de narrativas, destacam-se os quadros cénicos de cidade, aldeia, rua e jardim.

No que se refere aos cenários interiores, os mais representados são os que convocam a realização de *frames* de espaços da casa (quarto, cozinha e sala, principalmente). Também neste caso, os resultados obtidos são semelhantes aos da investigação anterior. Tanto os espaços exteriores quanto os interiores podem ser configurados de forma explícita ou implícita.

### 3.2 Os Textos Literários

Com 11 casos e à semelhança do verificado no *corpus* anterior, este grupo de textos é constituído exclusivamente por poemas rimados, com cadência e musicalidades marcadas. Continua a verificar-se o uso recorrente de onomatopéias e repetições, estratégias frequentes nos textos poéticos destinados à infância, por potenciarem a sua memorização ao aproximá-los das lengalengas e das cantilenas infantis. Ao contrário do verificado anteriormente, nestes textos não é utilizada a conhecida fórmula “quando eu for grande”, de orientação prospetiva, evocativa do *frame* de criança como “ser em devir” e, portanto, como “ser em estado incompleto” ou “imperfeito”. Neste aspeto, neste grupo de textos (e apenas neste grupo), identificam-se indícios de evolução na conceção que se faz da criança, indo ao encontro das ideias preconizadas pelos investigadores ligados à Sociologia da Infância, que veem a criança como ser pleno de direitos, capaz de participar na sociedade, cuja voz deve ser ouvida e que tem o direito de participar ativamente na construção dessa mesma sociedade. Nesta perspetiva, reconhece-se a criança como ator social e a infância como categoria social, sendo as crianças vistas como indivíduos coprodutores de cultura (SARMENTO, 2000, 2004). Como se verá, contudo, esta conceção de criança e de infância não é transversal aos textos dos manuais analisados, o que sugere que a circunstância observada nos textos de tipo literário não é intencional e produtiva.

No entanto, continua a ser fortemente utilizada uma outra estratégia de aproximação ao público-alvo, a evocação dos mundos infantis, realizada através da construção de *frames*, possibilitados pela seleção de expressões que transportam o leitor para esses mesmos mundos: “Mãe, conta-me histórias de encantar” (Alfa, p. 154);

Esta estratégia linguística remete o leitor para o universo da imaginação infantil, potenciada pela atribuição da voz enunciativa à criança, que aproxima locutor e alocutário. Outro dos modos de atingir esse objetivo passa pela evocação de personagens que frequentam o universo do imaginário infantil, como os “duendes” e as “fadas” (GA, p. 142).

É possível identificar, ainda, uma outra forma de aproximar locutor de alocutário, que consiste em enaltecer a infância, fazendo crer que tudo é maravilhoso nessa fase da vida, contrastando com o que acontece na vida adulta: “Oh! Que bom ser criança! Tanto faz / que seja rapariga ou que seja rapaz!” (GA, p. 139).

Esta é uma forma de fazer-crer, potenciando a adesão da criança-leitora às ideias do locutor. Não é de estranhar, portanto, que, mais do que em quaisquer outros, nestes textos a

estética se torne basilar para “prender” o leitor, proporcionando-lhe prazer ao aderir a este jogo que cria uma cumplicidade entre locutor e alocutário.

### 3.3 Os Textos Descritivos

São dez os textos descritivos, igualmente recortados de contos. Assim como no estudo anterior, também neste conjunto alguns são selecionados do início dos textos, iniciando-se, por vezes, com a fórmula “era uma vez...” ou outra semelhante, embora não cheguem a revelar-se verdadeiras narrativas, defraudando, desse modo, as expectativas dos leitores.

Nestes textos predomina um enunciador onisciente, conhecedor do que enuncia, mas mantendo-se externo ao texto. Ao contrário do que acontecia com a geração anterior de manuais escolares, nestes apenas é possível referenciar um texto descritivo em que a voz da enunciação aparece caracterizada como a voz de uma criança (ou a voz do adulto que evoca vivências de infância). Este narrador é autodiegético, o que lhe confere um protagonismo acrescido aos olhos da criança-leitora, conquistando facilmente a sua simpatia ao assumir o papel de personagem principal. São aqui também utilizados recursos linguísticos recorrentes nos *corpora* em estudo, como o apelo à fantasia e a utilização de vocabulário infantil, para aproximar locutor de alocutário: “Eu gostava imenso dessas sombras, porque me faziam **sonhar**. (...) Achebiche... Achebiche... Achebiche... é um nome muito **fixe!**” (GA, p. 10) (negrito dos autores do manual).

Muitos destes textos continuam a descrever situações do quotidiano das crianças-personagens, apresentando também alguns deles descrições de pessoas ou estados de coisas ou acontecimentos pontuais. Trata-se de textos que fazem a descrição dos lugares e dos mundos da criança-personagem – as suas brincadeiras, os seus momentos de lazer, as ações que realiza, etc. – vividos na escola, em casa ou na rua/no exterior. São espaços típicos do quotidiano das crianças-leitoras, pelo que personagem e leitor tendem a aproximar-se pela partilha de vivências – se não pela partilha efetiva, pelo menos pela partilha ficcionalizada, produto do tratamento mediatizado de experiências reais ou imaginadas (nos livros, nos manuais, na televisão, no cinema, nos divertimentos e brinquedos, etc.).

Encontra-se marcadamente presente a adjetivação, que contribui para caracterizar os objetos descritos. Os diminutivos estão intensamente presentes, o que aproxima o texto da linguagem infantil; alguns adjetivos remetem para mundos possíveis alternativos ao mundo empírico, no domínio do mistério e da magia. Tal como foi observado no estudo anterior, algumas descrições caracterizam comportamentos exemplares (ou seja, situados no extremo positivo de uma escala de avaliação). Esta poderá ser uma estratégia visando a promoção da adesão do leitor à retórica implícita do enunciador.

Contrariamente ao que se verificou nos textos analisados no estudo anterior, os deste estudo nunca apresentam descrições e enumerações caracterizando comportamentos socialmente condenáveis e colocando uma carga de negatividade nessas práticas. No *corpus* do presente estudo, a carga emocional e psicológica é sempre colocada no polo positivo. Seja como for, 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 os

comportamentos descritos, promovendo uma certa aproximação aos mesmos. Trata-se de uma manifestação de força da palavra / poder do discurso, concretizados no “exercício de influência” (FONSECA, 2001), orientando as formas de pensar e agir das crianças-leitoras.

Por fim, mantendo a linha de pensamento já patente na geração de manuais anteriores, nestes textos nunca são descritos cenários de tragédia<sup>1</sup>. Continua, portanto, a tentar afastar-se as crianças dos problemas do mundo real, assumindo-se a sua imaturidade para incorporar e reagir ao que se passa à sua volta. A este propósito, Sarmento (2007) defende que há um “olhar adultocêntrico” sobre as crianças, que as vê como reprodutoras de cultura, mas não aceita que elas sejam (co)produtoras dessa mesma cultura e lhes recusa, desta forma, o papel de “atores sociais” (SARMENTO, 2007). A contrariar esta ideia, nos media, nos últimos anos, tem-se vindo a assistir a uma construção da “criança como imagem do horror” (SARMENTO, 2016), por exemplo, nas imagens de guerra e de refugiados.

### 3.4 Os Textos Expositivos

Nos oito textos expositivos, apresentam-se conceitos (direitos das crianças, *bullying*...), assim como ideias sobre alguém ou algum estado de coisas (escassez de água, perigos da Internet...), não se limitando a descrever, mas também a analisar essas mesmas ideias. Como refere Silva, “o ato de explicar [ou expor] decorre de um posicionamento assimétrico entre locutor e alocutário, do ponto de vista dos conhecimentos sobre a matéria que é objeto de explicação” (2012: 162). Assim, aos olhos da criança-leitora, as asserções dos textos presentes nos manuais escolares são incontestáveis repositórios da verdade<sup>2</sup>.

Podem ser identificadas diversas estratégias discursivas que se encontram ao serviço da inquestionabilidade da “verdade” dos manuais escolares. Entre outras, será de assinalar: a ausência de marcas de fontes ou enunciadores prévios, o que atribui ao locutor o estatuto de autoridade irrestrita e ao seu discurso um estatuto não passível de contestação; o uso de formulações impessoais, materializando a chamada “autoridade das coisas” ou “retórica da evidência”; a ausência de posicionamentos conflitantes sobre o mesmo estado de coisas, apresentando “a verdade” e não “interpretações sobre a verdade”, através de uma modalização acentuada dos enunciados; o predomínio da utilização dos verbos *ser* e *ter*, quase sempre no Presente do Indicativo.

Nos textos deste tipo, as crianças-personagens são quase sempre configuradas como seres conformados com a sua situação pessoal e social. Esta conformação é potenciada e oficializada pela voz dos adultos mais influentes na vida da criança, como os pais. Só em um texto se encontra uma criança-personagem que questiona o *status quo* e a voz dos adultos, anunciando que, quando crescer, não será como eles: diz que será para sempre uma brincadora e não uma trabalhadora. Contudo, esta criança é caracterizada como um tanto ou quanto irresponsável e sonhadora. E uma modalização avaliativa que associe à personagem uma conotação negativa não só não favorece a identificação com a criança-leitora, como favorece o reconhecimento da validade das ideias opostas às que a personagem defende e corporiza: estabelece-se uma relação implícita entre a estranheza da personagem (a sua irresponsabilidade e a sua imaturidade) e as ideias que defende. Trata-se de uma manifestação

discreta de argumentação *ad hominem*, uma falácia retórica que consiste em atacar/degradar o autor das ideias e não as próprias ideias que são o alvo do discurso opositor. Neste caso, de novo, a opinião do adulto prevalece.

O objetivo final destes textos são os atos perlocutórios de fazer-saber, fazer-ser e, claro, fazer-fazer, moldando mentes, formas de ser e formas de agir.

### 3.5 Os Textos Conversacionais

São apenas quatro os textos marcadamente conversacionais existentes neste *corpus* (tipo inexistente no *corpus* do estudo anterior). É verdade que existem pequenas sequências conversacionais nos textos narrativos, por exemplo, não se constituindo, no entanto, como sequências dominantes, ao contrário do que acontece neste conjunto de textos.

Sabemos que os textos dialogais resultam da interação de dois ou mais interlocutores que se alternam na tomada da palavra e cogerem a interação. Estas sequências textuais são, portanto, poligeradas e poligeridas. Nenhum dos textos reproduz uma conversa real, limitando-se a reproduzir diálogos ficcionais, apesar de um deles simular uma conversa telefónica entre duas crianças e outro simular uma entrevista.

Apenas em dois textos existe o que Adam (1992) denomina como “intervenções fáticas”, que são as que se inserem nos rituais de abertura e fechamento das sequências dialogais e que obedecem a padrões socioculturais da comunidade em que se inserem, mais ou menos cristalizadas (SILVA, 2012):

“- Bom dia! Quem fala?”

“- Bom dia, Luísa! É o Ivo, o teu primo. Está tudo bem?”

(...)

“- Ok! Vou já tratar disso. Até logo!”

“- Chau! E obrigada pela ajuda” (Alfa, p. 117).

Nos restantes textos, apenas encontramos “intervenções transacionais”, que dizem respeito ao corpo da interação verbal e que incluem os conteúdos que os interlocutores pretendem comunicar, apresentando-se menos ritualizadas socialmente.

Em três dos quatro textos encontramos crianças vestindo o papel de personagens, estratégia que potencia a aproximação ao leitor-criança. Também nestes textos encontramos crianças-personagens que assumem um papel subalterno e inocente em relação aos adultos (em dois textos) ou a outras crianças (em um texto), nunca sendo equiparadas as relações de poder e/ou de conhecimento do mundo.

### 3.6 Os Textos Instrucionais

Continuamos a verificar que os manuais assumem, de forma geral, a função de educadores e socializadores da criança-leitora. Neste sentido, os textos instrucionais da anterior geração de manuais contribuíam em larga escala para a concretização desta ambição

socializadora, na medida em que forneciam normas de conduta social que configuram formas de ser, de estar e de agir. No *corpus* do atual estudo, essa função aparece em apenas um dos três textos instrucionais.

Coincidindo com o que Adam (1992) já assinalou para a generalidade dos casos, nos textos analisados dificilmente se identifica uma sequência prototípica. Os textos são caracterizados por graus diversos de heterogeneidade tipológica e constituídos por sequências mais ou menos prototípicas que se articulam entre si para formar um texto integral. Tipicamente, uma predominará sobre as restantes, o que nos permite classificá-lo num tipo. Assim, todos são, de alguma forma, híbridos.

O texto em análise representa bem o que ficou exposto, uma vez que é constituído por uma sequência expositiva, seguida de uma sequência instrucional. É um texto com um claro objetivo ilocutório de fazer-fazer e fazer-ser. A sequência expositiva que abre o texto enuncia as vantagens da utilização da Internet e termina dizendo que se sugerem algumas normas de conduta para evitar os perigos da sua utilização desregrada. A escolha do verbo *sugerir* não é inocente, é antes uma forma de modalizar o discurso, tornando menos marcadas as instruções com valor impositivo que se seguem. A sequência expositiva encontra-se ao serviço da intenção de instruir através da exposição de ideias que apresenta como irrefutáveis, funcionando como sequência preparatória e autorizante do ato diretivo que se segue na sequência instrucional, aumentando a probabilidade de concretização desse mesmo ato.

Esta forma implícita de fazer passar a mensagem continua na sequência dominante, que é a instrucional. As instruções apresentadas não surgem de forma tão marcadamente imperativa, com valor inquestionável de ordem (como acontece nos outros dois textos instrucionais), uma vez que o enunciador opta aqui por apresentar à criança-leitora uma série de ações que ela não deve fazer, forma menos invasiva do que optar por dizer o que alguém deve fazer. É uma opção discursiva que produz efeitos perlocutórios semelhantes ao que acontece com a utilização do verbo **dever**, marcando a intenção moralizadora do enunciador. Esta estratégia discursiva faz ressaltar a dimensão pragmática que fica subentendida no texto – o que se pode e não pode fazer.

O papel reservado à criança é o do recetor atento e obediente, que reconhece a autoridade do adulto e a validade do seu discurso; resta-lhe ajustar o seu pensamento e o seu comportamento aos padrões que lhe são apresentados, sem questionamento.

Entre os recursos linguísticos, pode identificar-se a estrutura “se p, então q”<sup>3</sup>, na qual se simula uma atribuição de poder ao alocutário, concedendo-lhe a possibilidade de escolha: “Se passas a vida na internet, corres o risco de ficar doente, de perder os “verdadeiros” amigos, de irritares os teus pais, de não estudar... É preciso reagir” (GA, p. 94).

Trata-se, contudo, de uma estratégia de aparente transferência de poder, já que o adulto se apresenta como voz da razão e do bom senso, sem alternativa. Assim, a sua palavra deve ser seguida. Esta premissa é validada pela frase imperativa que termina o texto, realizando um ato ilocutório diretivo não impositivo, ainda assim atenuado pelo uso de uma formulação impessoal: “É preciso reagir”.

Em todos os três textos o enunciador dirige-se diretamente ao leitor (através da utilização do “tu” típico da interpelação adulto-criança), construindo o locutor um *ethos*<sup>4</sup> de autoridade.

### 3.7 Os textos argumentativos

Os textos argumentativos são apenas dois e pertencem a um só manual. No *corpus* da investigação anterior, este tipo textual não foi identificado. Estes dois textos apresentam a clara intenção de persuadir a criança-leitora da importância das ideias defendidas pelo locutor. No primeiro texto, defende-se a necessidade de combater a preguiça e no segundo a importância da amizade e da solidariedade. Para atingir o seu objetivo, o enunciador coloca ao seu dispor várias estratégias linguísticas, desde logo o título do texto: “Um grande poder”. Funcionando o título como “nome próprio” do texto (Silva, 1999), torna-se indissociável do mesmo, remetendo a criança-leitora para os “superpoderes” dos heróis das histórias a que está habituada. Para além disso, a utilização da voz da criança como narrador aproxima locutor de alocutário, potenciado pela interpelação direta do leitor, utilizando o tratamento informal “tu”. É uma criança que fala para outra criança. No segundo texto, apesar de o enunciador se apresentar como externo, as duas personagens principais são crianças, vindos de outro planeta, convocando a capacidade de fantasiar da criança-leitora. Estão, portanto, reunidas as condições de base para despertar o interesse no leitor e motivá-lo para a leitura.

Nos dois textos encontramos uma personagem que demonstra uma certa ingenuidade e uma outra que representa a voz da sabedoria tida como irrefutável; a ingenuidade é característica de uma criança-personagem, contribuindo para criar implicitamente a ideia de que as crianças são seres em aprendizagem, que precisam de quem os guie e lhes diga o que está certo e errado, não sendo capazes de ter opinião. No primeiro texto, a voz da razão e da sabedoria é atribuída a um avô, figura socialmente validada. No segundo texto, uma das crianças-personagem sobressai em relação à outra, demonstrando grande maturidade e experiência de vida e apresenta um discurso muito mais característico de um adulto do que de uma criança. Trata-se de uma estratégia que confere credibilidade ao discurso aos olhos da criança-leitora, o que facilita a adesão às ideias do enunciador. Mas este consegue, ainda, que a outra personagem do texto (a mais ingénua) conclua por si mesma que ele tem razão: “Assim, percebi que deixar-se levar pela preguiça é das piores coisas que nos podem acontecer. É mesmo, podes crer!” (*idem*, p. 12).

A última frase desempenha uma função de persuadir o leitor a aderir às ideias do enunciador. Todo o texto é marcado por sequências com função idêntica: “tenho quase a certeza...”, “agora também já sei...”, “acredita”. No final, o enunciador apresenta as suas ideias como sendo uma grande descoberta que fez e tem a generosidade de partilhar com o leitor: “É esta a grande descoberta que eu quis partilhar contigo. Já ficas avisado: quando sentires que estás a ficar com preguiça... endireita as costas, fecha os olhos, respira fundo e toma a decisão certa: faz o que tens de fazer!” (*idem, ibidem*).

Para além da partilha das ideias, a utilização do Imperativo assume a intenção de dar ordens ao leitor, levando-o a modificar as suas atitudes, levando-o a agir sobre si e sobre o mundo.

### 3.8 Os Textos Preditivos

Os textos preditivos são também apenas dois e pertencem ao mesmo manual. Este tipo textual estava ausente do *corpus* da investigação anterior e verifica-se, portanto uma evolução positiva na diversidade tipológica dos manuais. O primeiro texto é o Programa do Dia do Ambiente numa escola, elencando a lista das atividades a realizar nesse dia festivo, bem como os respetivos horários. O segundo texto é um cartaz publicitário em que se anuncia a Festa da Criança na cidade do Porto. Neste texto, a imagem associa-se ao texto, como é característico dos cartazes publicitários, onde a componente visual se torna muito importante na captação da atenção do leitor. O título aparece grafado com caracteres maiores, de onde se destaca a palavra “criança”, marcando bem o destinatário do texto. Também se destaca a expressão “entrada livre”, informação importante para convencer os adultos a levar as crianças à festa anunciada.

Nos dois textos se anuncia muita diversão e alegria, o que lhes atribui orientação prospetiva, mesmo sem o uso do Futuro, incentivando à leitura dos textos e, por fim, à participação nas festas anunciadas.

## 4 Conclusões

Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos acima identificados, a presente investigação selecionou textos de manuais escolares de Português com o objetivo de identificar as imagens que esses textos constroem das crianças e da infância. A pertinência do estudo repousa largamente na convicção de que, em virtude do papel modelador de percepções e de comportamentos que tais manuais assumem, eles influenciam significativamente a forma de pensar, de agir e de ser das crianças-leitoras, assim como normalizam ou naturalizam essas mesmas imagens, contribuindo de forma muito relevante para a definição da sociedade. A análise dos textos teve em consideração a sua organização tipológica. Desta forma, verificou-se igualmente se as recomendações oficiais de contacto com diversos tipos de texto são cumpridas pelos manuais e se há diferenças significativas entre textos pertencentes a diferentes tipos na construção das referidas imagens das crianças. O estudo permitiu, ainda, estabelecer comparações gerais face a uma análise semelhante realizada sobre a geração anterior de manuais escolares para a mesma disciplina e o mesmo ano de escolaridade (CASTRO e RAMOS, 2017 e 2018).

A evolução mais significativa que se encontra nesta investigação é que, na nova geração de manuais, se identificam todos os tipos textuais previstos nos documentos oficiais. Desta forma, pode afirmar-se que os novos manuais apresentam, neste ponto particular, uma diversidade tipológica mais consentânea com o conhecimento científico sobre o que deve ser o ensino nos primeiros anos de escolaridade e com as exigências da tutela.

Os textos dos manuais continuam a ser enformados por dois enfoques distintos: o que lhe foi conferido pelo autor do texto-origem e aquele que lhe é conferido pelo autor do manual, que selecionou o texto/segmento para integrar um novo suporte. Supõe-se que os

autores dos manuais selecionam textos com determinada organização interna porque são guiados por diretrizes oriundas do ME e porque terão a intenção de abordar determinados conteúdos curriculares – onde se incluem conhecimentos, competências e atitudes. Assim, a escola assume o papel de modeladora da sociedade, educadora de uma consciência coletiva que se quer harmoniosa e consistente, para garantir unidade e estabilidade social. Mas, a par das contingências programáticas, o autor do manual não pode deixar de inscrever nesse seu produto as suas crenças, os seus valores, a sua visão do mundo e a sua conceção do que é educar os mais jovens.

Em relação aos tipos textuais, continua a verificar-se uma predominância dos textos narrativos. Contudo, diminuíram os textos narrativos integrais, colocando problemas de coesão e coerência textuais à criança-leitora, comprometendo a compreensão leitora. Neste aspeto, para além de não haver uma evolução positiva, há até um retrocesso face ao estudo anterior. Para além disso, nos textos analisados continuamos a encontrar quase sempre crianças muito dóceis, obedientes e bem-comportadas, semelhantes às apresentadas nos manuais do Estado Novo (período de ditadura durante o século XX). O facto de se tratar de textos parciais, truncados ou incompletos pode colaborar na construção de imagens superficiais de crianças estereotipadas, planas, sem densidade psicológica, já que a modelação de personagens mais complexas, que suscitem dilemas e desafios ao leitor, tende a exigir algum desenvolvimento textual. Tal é ostensivamente observável nos textos de tipo narrativo e descrito – note-se que se trata, frequentemente, de excertos extraídos do mesmo tipo de texto-base, contos e outras narrativas destinadas a leitores infantis.

Os textos expositivos e instrucionais vêm igualmente corroborar esta ideia, deixando patente formas de ser e agir consideradas corretas pelo enunciador e assimiladas como tal pela criança-leitora e deixam instruções explícitas que devem ser seguidas pelo leitor, que, pelo seu tom, mais parecem conselhos dados às crianças do início do século passado. Estes textos continuam a mostrar-se desatualizados face à realidade em que as crianças-leitoras vivem.

Apesar de todos os tipos recomendados pelo ME estarem representados, como foi assinalado, alguns estão sub-representados e apenas em um manual (considerando o *corpus* selecionado, naturalmente). Para além disso, dentro de cada tipo, falta variedade de géneros textuais: os textos publicitários são escassos, não se encontram textos com hiperestrutura (como o hipertexto da *internet*, por exemplo)<sup>5</sup>, faltam textos autênticos com que as crianças se deparam no dia a dia e faltam textos verdadeiramente escritos por crianças. Mas continua a faltar também diversidade nos temas tratados. Para suscitar a reflexão e a discussão, seria interessante encontrar textos, de vários tipos e géneros, que abordassem problemáticas de teor individual e coletivo e onde estivessem espelhadas as questões e as experiências das crianças de hoje (e dos indivíduos em geral). Esta afirmação não deve ser entendida como uma renúncia à literatura, ao imaginário ou ao faz de conta; mas, independentemente da organização interna dos textos ou da criação de mundos possíveis mais ou menos marcados pela fantasia, é possível construir textos que abordem temas questionadores ou fraturantes, que promovam a reflexão e a crítica, sem que a criança seja guiada para anuir a todas as ideias já apresentadas como as mais corretas e, portanto, facilmente imitáveis. Faltam textos

que saiam da dicotomia elementar certo/errado, que não ofereçam chaves pré-formatadas de leitura e que deixem alguma margem para a criança pensar por si só, possibilitando-lhe a oportunidade de se manifestar sobre o que lê e sobre o mundo. Estes manuais parecem pretender ser mais instrumentos de reprodução social irrefletida do que contributos para a educação de cidadãos conscientes, críticos e interventivos.

Relativamente a este aspeto, não se verifica qualquer evolução significativa desde a geração de manuais anteriores até à presente. Se se considerar que os manuais são objeto de análise e certificação por entidades selecionadas pelo ME, talvez o alerta para estas entidades se justifique.

### *Agradecimentos*

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

### *Notas*

1. No conjunto de textos narrativos deste *corpus* encontramos um texto que narra uma aventura no tempo, em que uma criança viaja no tempo até ao terramoto de 1 de novembro de 1755, que afetou seriamente a cidade de Lisboa. No entanto, a criança não corre perigo nem fica atrapalhada, porque pode abandonar o espaço/tempo a qualquer momento.
2. Tal como se verifica nos manuais escolares, também em artigos de divulgação científica mediática para crianças o enunciador se apresenta “como possuindo um saber estável, definitivo, não problemático, inquestionável, num discurso que **o representa**, o que contrasta com o cenário próprio do saber da investigação, que é assumidamente instável, provisório, problemático, discutível” (RAMOS, 2014: 158-159).
3. Cf. FONSECA, 1993.
4. Cf.: AMOSSY, 2010.
5. Sobre o uso da organização hiperestrutural de textos de divulgação científica mediática para crianças, ver GIERING, 2012; SOUZA, 2013; RAMOS, 2014A; RAMOS, MARQUES e DUARTE, 2015, por exemplo.

### *Referências*

- ADAM, J.-M. **A Língua Textual**: introdução à análise textual dos discursos. S. Paulo: Cortez Editora, 2011.
- ADAM, J.-M. **Éléments de Linguistique Textuelle** – Théorie et Pratique de L’analyse Textuelle. Liège: Mardaga, 1990.
- ADAM, J.-M. **Les Textes**: Types et Prototypes. Liège: Mardaga, 1992.
- AMOSSY, R. **La présentation de soi**. Ethos et identité verbale. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.
- APPLE, M. **Manuais Escolares e Trabalho Docente** – Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação. Lisboa: Plátano Editora, 2002.

- CASTRO, T. C. M. **Representações da Infância no Manual Escolar**: uma abordagem linguística dos textos de manuais do 4.º ano de Português. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento), 2014.
- CASTRO, T. C. M. **Texto e Fragmento Textual**: Processos de Re(con)textualização. Braga: Universidade do Minho (Tese de mestrado), 2007.
- CASTRO, T. **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. 2008.
- CASTRO, T.; RAMOS, R. A infância representada no livro escolar: tipos de texto e estereótipos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n.º 71. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400232&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400232&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Último acesso: 08 maio 2021.
- CASTRO, T.; RAMOS, R. Representações da infância no manual escolar em Portugal. **Revista Vozes dos Vales**: Publicações Acadêmicas, ano III, n.º 6, pp. 1-32. 2014. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-vi/>>. Último acesso: 08 maio 2021.
- CASTRO, T.; RAMOS, R. (2018). Estereótipos sociais na voz das crianças: uma análise de livros escolares do Ensino Básico português. **Educação e pesquisa**, 44, pp. 1-16. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e175628.pdf>>. Último acesso: 08 maio 2021.
- BAKHTINE, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BASTOS, G. **Literatura Infantil e Juvenil**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- BUESCU, H. C. *et al.* **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)>. Último acesso: 08 maio 2021.
- CHOPPIN, A. **Les Manuels Scolaires – Histoire et Actualité**. Paris: Hachette, 1992.
- CLAUDINO, S. Os Manuais Escolares da 1ª República à Actualidade. Os Insubmissos. In DUARTE, J. B. (org.). **Manuais Escolares**: Mudanças nos Discursos e nas Práticas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 73-95, 2011.
- CRISPIM, M. L. Edição e Informatização de Textos. In MATEUS, M. H: e CORREIA, C. N. (org.). **Saberes no Tempo – Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos**. Lisboa: Edições Colibri, p. 271-278, 2002.
- DIONÍSIO, M. L. T. **A Construção Escolar de Comunidades de Leitores**. Coimbra: Almedina, 2000.
- FERNANDES, R. e VIDIGAL, L. (coord). **Infantia et Pueritia – Introdução à História da Infância em Portugal**. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2005.
- FONSECA, F. I. **Gramática e Pragmática**. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto: Porto Editora, 1994.
- FONSECA, J. "Viva a Guiné-Bissau": A Construção do Sentido e da Força Persuasiva do Discurso. In FONSECA, J., **Língua e Discurso**. Col. Linguística, n.º 14, Porto: Porto Editora, p. 96-142, 2001.
- FONSECA, J. Pragmática dos Enunciados Vazados nas Sequências 'p! e q' e 'p! ou q'. In FONSECA, J. **Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português**. Col. Linguística, n.º 1, Porto: Porto Editora, p. 149-179, 1993.
- GIERING, M. E. Referenciação e hiperestrutura em textos de divulgação científica para crianças. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, n.º 3, p. 683-710, setembro/dezembro 2012. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/1219/1020](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1219/1020)>. Último acesso: 08 maio 2021.
- MARTINS, G. O. *Et al.* **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017. Disponível em: <[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)>. Último acesso: 08 maio 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno** (4.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em:

- <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1 ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)>. Último acesso: 08 maio 2021.
- PINHÃO, T. P. P. A. **Géneros Textuais e Práticas de Sucesso no 1.º Ciclo do Ensino Básico**. 2015. Tese (Doutoramento) – Universidade do Minho, Braga.
- PIRES, C. M. M. G. **A Voz da Criança Sobre a Inovação Pedagógica**. 2013. Tese (Doutoramento) – Universidade do Minho, Braga.
- RASMUSSEN, K. **Places for Children** – Children’s Places. *Childhood*, v. 11, n. 2, p. 155-173. 2004. Disponível em: <<http://chd.sagepub.com/content/11/2/155.abstract>>. Último acesso: Último acesso: 08 maio 2021.
- RAMOS, R. 2014 Análise linguística do discurso: enunciação, modalização, reificação. In M. R. MOMESSO et al. (Orgs.). **Das práticas do ler e escrever ao universo das linguagens, códigos e tecnologias**. Porto Alegre: CirKula, pp. 191-221.
- RAMOS, R. Construção dos objetos de discurso em artigos mediáticos de divulgação científica para crianças. **Redis**: revista de estudos do discurso, nº 3, pp. 156-183. 2014a. Disponível em: <<https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/3580>>. Último acesso: 08 maio 2021.
- RAMOS, R. **O Discurso do Ambiente na Imprensa e na Escola: Uma Abordagem Linguística**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2009.
- RAMOS, R.; MARQUES, M. A.; DUARTE, I. M. Hiperestrutura em textos mediáticos de divulgação científica para crianças. In M. A. Marques e X. M. Sánchez Rei (Eds.). **Novas perspectivas linguísticas no espaço galego-português**. A Corunha: Universidade da Corunha, pp. 133-149. 2015.
- RAMOS, R.; RAMOS, A. M. Children's literature and the promotion of environmental ethics in Portugal. **Portuguese Studies**, 31(1), pp. 94-106. 2015. Disponível em: <<https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/3580>>. Último acesso: 08 maio 2021.
- SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, M. J. e CERISANA, A. B. (coord.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.
- SARMENTO, M. J. 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. 91, p. 361-378, 2005.
- SARMENTO, M. J. **Lógicas de Acção nas Escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, 2000.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In VASCONCELLOS, V. M. R. e SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (In)visível**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 25-49, 2007.
- SARMENTO, M. J. Retrato em positivo. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento. In FRIEDMANN, A. e ROMEU, G. **Quem Está na Escuta? Diálogos, Reflexões e Trocas de Especialistas que dão Voz e Voz às Crianças**, S. Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento / Blucher Open Access; 2016, p. 7-14. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/quem-esta-na-escuta-dialogos-reflexoes-e-trocas-de-especialistas-que-dao-vez-e-voz-as-criancas-1461>>

### Correspondência

### Correspondência

**Teresa Castro:** É Doutora em Estudos da Criança, Professora do Agrupamento de Escolas de Vila Verde, Investigadora Integrada do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal.

**E-mail:** [castro.te@gmail.com](mailto:castro.te@gmail.com)

**Rui Ramos:** É Doutor em Linguística, professor do Instituto de Educação, Investigador do Centro de Investigação em Estudos da Criança e do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, Portugal.

**E-mail:** [rlramos@ie.uminho.pt](mailto:rlramos@ie.uminho.pt)

---

Texto publicado em *[Currículo sem Fronteiras](#)* com autorização dos autores.

---