



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 06 – Ano III – 10/2014
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Representações da infância no manual escolar em Portugal

Prof^ª. Dr^ª. Teresa da Conceição Mendes de Castro
Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho - Portugal
Investigadora colaboradora do Centro de Investigação em Estudos da Criança da
Universidade do Minho - Portugal
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=7265745794555124>
E-mail: castro.te@gmail.com

Prof. Dr. Rui Manuel do Nascimento Lima Ramos
Doutor em Linguística, Professor do Instituto de Educação
Investigador Integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da
Universidade do Minho - Portugal
Coordenador-Adjunto do Instituto da Língua Portuguesa (Timor-Leste)
<http://lattes.cnpq.br/7964672012967381>
E-mail: rliamos@ie.uminho.pt

Resumo: O presente estudo inscreve-se no âmbito dos Estudos da Criança e elege a sua área específica nas questões linguísticas, assumindo os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso, considerando igualmente o influxo de áreas conexas. Analisa textos de manuais escolares (livros didáticos) e pretende tornar visíveis as imagens que tais textos constroem das crianças e da infância, assim como os recursos linguísticos mais relevantes associados a tal construção. Conclui que as crianças retratadas nos textos são seres sem voz e sem poder, consumidoras mas não coprodutoras de cultura, e que os textos inculcam valores conformadores, de manutenção da ordem social estabelecida. Apresenta sumariamente o conjunto das estratégias linguísticas mais relevantes para que os textos atinjam os objetivos ilocutórios propostos.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Sociologia da Infância. Criança. Manual escolar. Livro didático.

Introdução: apresentação do quadro teórico-metodológico

A pesquisa que este texto reflete inscreve-se institucionalmente no campo dos Estudos da Criança, mas recolhe o seu fundamento teórico e metodológico essencialmente na Análise do Discurso, na linha da chamada “escola francesa”, e analisa textos dos manuais escolares (livros didáticos).

Ainda que o campo de trabalho fundamental seja o da Linguística, a análise apresenta características pluridisciplinares e multidisciplinares. Aliás, a própria Análise do Discurso define-se como espaço de confluência de vários saberes e abordagens e, portanto, já de si largamente abrangente em termos de metodologia e referencial teórico. O objetivo deste trabalho não é, assim, apenas trabalhar os aspetos radicalmente linguísticos, mas abarcar um espaço mais abrangente, numa busca de contributos pertinentes concretizados em volta dos Estudos da Criança. Ter-se-á 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.

Dado que só é possível conceber a existência do ser humano quando inserido numa sociedade, e que a reflexão sobre o papel do homem na sociedade assume alguns aspetos pertinentes na presente pesquisa, serão tomados como referência, ainda que secundariamente, vários estudos no âmbito da Sociologia (Giddens, 1997; Moore, 2002; Pais, 1998), focalizando particularmente que qualquer atividade realizada por um indivíduo só se tornará visível quando inscrita num contexto de permanente interação social. Tal atividade é regida por normas que asseguram a coesão social e regulam as condutas dos indivíduos, garantindo que ninguém age completamente à margem das convenções sociais. Assim, também a criança se torna herdeira à nascer 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, como mostram os estudos realizados no âmbito da Sociologia da Infância (Sarmiento e Pinto, 1997; Sarmiento, 2000, 2004, 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, como mostram os trabalhos de Ariès (1981), Giddens (1997) e Pais (1998), entre outros. 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 (Brougère, 1998; Sacristán, 2003).

No quadro escolar e ao longo dos tempos, a disciplina de Português, como todas as áreas do ensino, tem sido objeto de múltiplas reformas, 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, como mostram as investigações realizadas por F. I. Fonseca (1994), Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) e Madeira (2005), entre outros. Mas falar do ensino do Português implica falar de manuais de Português. Embora não constituam o único recurso a utilizar na sala de aula, é indiscutível que assumem extrema importância no processo de ensino e aprendizagem, tendo sido objeto de inúmeras investigações (por exemplo, Choppin, 1992; Gérard e Roegiers, 1998; Castro *et al* (org.), 1999; Dionísio, 2000; Apple, 2002; Fernandes e Vidigal (coord.), 2005 e Ramos, 2009).

Em termos teórico-metodológicos, inscrever presente investigação no campo da Análise do Discurso significa necessariamente considerar os contributos da Pragmática Linguística (com particular relevo para os contributos de Austin, 1962; Searle, 1969; Benveniste, 1975; Maingueneau, 1990, 1996 e Fonseca, 1994), considerando como centro da investigação o homem na língua e no discurso. O

mundo é construído no e pelo discurso e, segundo esta perspectiva, os textos são instrumentos de construção desse mundo, pois não é possível conceber um ato discursivo sem visar qualquer finalidade ilocucional. É, pois, assumindo o homem como ser social que a Análise do Discurso analisa os textos/discursos (cf.: Foucault, 1969; Fonseca, 1992; Kerbrat-Orecchioni, 1996; Marques, 2001; Anscombre, Bronckart e Maingueneau, 2005; Ramos, 2009), tendo por base o uso efetivo da língua em contexto.

Configurar o homem em permanente interação com os outros, ou seja, a viver em sociedade, abre espaço para a reflexão desenvolvida pelo Interacionismo Sociodiscursivo, principalmente nos trabalhos de Bronckart (1985, 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, se entende aqui 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. Trata-se de 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 conceituais 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.

1. Questões de investigação, *corpus* e procedimentos

A presente investigação parte de duas questões centrais, as quais pretende ver respondidas no final: 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?

Para a realização desta pesquisa foram selecionados e analisados os textos dos três manuais escolares de Português do 4.º ano de escolaridade mais utilizados nas escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico de Portugal no ano letivo de 2010/2011. Entre todos os textos, foram selecionados os que convocam, de forma explícita ou implícita, imagens de crianças ou da infância, concretizadas na presença de personagens infantis, de crianças como narradores ou sujeitos de enunciação, bem como os que apresentam ou constroem “mundos” prototípicos da criança: brincadeiras, atitudes, relações, linguagem, cenários, etc. A análise realizada procurou perceber que imagens das crianças e da infância se constroem através dos textos recortados. Estes foram classificados e analisados segundo a sua sequência dominante (Adam, 1992), foram identificados os espaços físicos em que as crianças dos textos se movimentam, quais as atividades que mais frequentemente realizam nesses espaços e a forma pela qual se inscreve a voz das crianças na materialidade linguística dos textos. O recorte e estudo de cada um destes pontos é vital para compreender, 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.

2. As evidências do *corpus*

2.1. Tipologias textuais

A presente investigação, à semelhança de outras anteriormente realizadas (Castro, 2007), permitiu verificar 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, são os instrucionais (15 textos) e os literários (12 textos)¹. Os expositivos (nove textos) são os menos encontrados nestes manuais. Estes textos

¹ Os números aqui apresentados referem-se aos textos selecionados para o *corpus* de análise.

foram classificados segundo a sequência dominante (Adam, 1992) que os constitui, seguindo a terminologia e os critérios do Dicionário Terminológico / Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário², documento oficial que orienta as práticas docentes e que elenca os tipos textuais da seguinte forma: textos conversacionais, textos narrativos, textos descritivos, textos expositivos, textos argumentativos, textos instrucionais ou diretivos, textos preditivos e textos literários. Através da análise destes textos, verifica-se 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.

2.1.1. 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 descrição de Adam (1992).

A figura do narrador externo de tipo onisciente encontra-se em 31 textos; o narrador interno está presente em 14 textos, sendo em dez destes autodiegético e em quatro homodiegético. Nestes textos encontra-se sempre um narrador que enuncia utilizando a primeira pessoa e, quase sempre, através da voz de uma criança. Verifica-se, portanto, um tipo de troca comunicativa em que, aparentemente, uma criança (narrador) se dirige a outra criança (leitor), o que potencia a adesão inicial (atraindo o leitor virtual) e a manutenção do interesse pela leitura.

As sequências narrativas são introduzidas no discurso por marcadores temporais que assinalam a progressão do texto como, por exemplo, “quando”,

² Em Portugal, o ensino básico e o ensino secundário correspondem a todo o percurso escolar desde o início da escolarização até à entrada no ensino superior, do 1.º ao 12.º anos de escolaridade.

“depois”, “de repente”, “a meio da tarde”, “finalmente”. 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. Trata-se de localizadores espaciais explícitos como “praia”, “rua”, “casa”, “escola”, etc.; mas também de expressões que possibilitam a realização de implícitos capazes de inscrever a narrativa no espaço.

Para além da presença de marcadores temporais e espaciais, uma outra característica identificável 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.

2.1.2. Textos descritivos

Os textos descritivos também são maioritariamente recortados de contos. 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 se encontra 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.

Os textos descritivos apresentam a descrição dos lugares e dos mundos da criança-personagem 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 ou do seu imaginário.

A acompanhar a descrição realizada nos textos, encontra-se 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.

Encontra-se, 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 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 aproximação ou distanciamento dos mesmos. Aqui fica patente a força que a palavra pode adquirir, bem como o poder do discurso face ao “exercício de influência” (Fonseca, 2001) 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”. Os “sistemas de representações sociais” (Pais, 1998) são construídos pelas normas e pelos valores transmitidos nos textos, promovendo determinadas atitudes e ideologias.

Ainda que se descrevam comportamentos negativos, que são condenados com a finalidade de potenciar comportamentos positivos, raramente se descrevem cenários de tragédia. 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.

2.1.3. Textos instrucionais

Como foi referido, 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. Alguns textos colocam ao aluno uma série de questões com vista a motivar a reflexão sobre o assunto em destaque. São questões 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, com o poder de condicionar a resposta do aluno; ao mesmo tempo que é seguida de uma resposta à questão colocada. Assim, apesar de as estruturas interrogativas ocorrerem de forma expressivamente interativa, a verdade é que não é esperada uma verdadeira reflexão realizada pelo leitor. Desta forma, assegura-se a resposta harmonizada e negligencia-se a reflexão sobre os assuntos abordados.

O enunciador serve-se de recursos que testemunham a modalidade deôntica e epistêmica, com intenção de convencer o alocutário de que constitui vantagem para si a adesão às suas ideias. 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. Encontra-se enunciados enformados pela estrutura “se p, então q”, nos quais se simula uma atribuição de poder ao alocutário, concedendo-lhe a possibilidade de escolha³. No entanto, 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 referidas, nelas os verbos encontram-se tendencialmente no Futuro e no Infinitivo, conduzindo o leitor para uma evocação mental de imagens referentes a situações do cotidiano para responder às questões apresentadas. Nos segmentos de texto com estruturas não interrogativas, as sequências textuais são instrucionais e os verbos aparecem majoritariamente 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.

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

³ Para uma análise pragmática dos enunciados vazados nesta estrutura, ver Fonseca (1993).

informalidade sem, contudo, deixar margem para dúvidas quanto ao destinatário e ao que se espera dele. 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 de condicionar a forma de agir da criança-leitora.

2.1.4. Textos literários

O grupo dos textos literários é constituído exclusivamente por poemas onde se encontra, como acontece genericamente neste tipo de texto (principalmente os destinados à infância), um forte recurso à rima e à musicalidade. 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. Trata-se, por exemplo, da tão conhecida fórmula “quando eu for grande”, que serve de abertura a alguns dos textos literários. O uso do Futuro (neste caso, do Conjuntivo) 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 atribuí à criança ainda no século XVII, detendo os adultos o poder e o dever de a moldar. Esta ideia contraria as mais recentes ideias defendidas pelos investigadores ligados à Sociologia da Infância, já elencadas acima.

2.1.5. Textos expositivos

Nos textos expositivos 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 chamada “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 do 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, uma vez que o que é dito de forma implícita tem um poder persuasivo muito maior do que aquilo que se diz de forma explícita (Fonseca, 1992a (1987); Ramos, 2002).

2.2. Espaços físicos

2.2.1. A casa

As crianças dos textos movimentam-se e realizam ações em vários espaços físicos, que correspondem, regra geral, aos mesmos tipos de espaços em que se movimentam as crianças-leitoras. Analisando a materialidade linguística dos textos, conclui-se ser o espaço “casa” aquele que é mais representado, e principalmente o subespaço “quarto”, evocado explicitamente ou por processos de meronímia (por exemplo, “cama” é merónimo de “quarto”). São identificáveis 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 – a polifonia dos discursos de que fala Bakhtine (1992) ou intertextualidade (J. Fonseca, 1994; Bronckart, 2009; Ramos, 2009).

Para além da meronímia, o enunciador encontra outras formas de referir o espaço “quarto”, como, por exemplo, a seleção de verbos que configuram quadros

conceituais relacionados com este espaço (ex.: *dormir* e *acordar*), socorrendo-se de processos de metonímia.

Em nenhum texto se encontra 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. 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 veicula ideias de intimidade e sossego relacionadas com este espaço da casa, selecionando expressões 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.

Ainda dentro de casa, está representado o espaço da cozinha, sempre referido de forma explícita. Em três dos quatro textos que referem 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 e onde a criança manifesta a sua incompetência ou inaptidão.

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 crianças-personagens. Desta forma, promove-se a adesão dos leitores à avaliação feita pelo enunciador através de uma subtil estratégia de persuasão e manipulação (J. Fonseca, 1992a (1987); Ramos, 2002). Favorece, assim, a criação de *frames* de crianças desastradas e incompetentes para realizarem tarefas na cozinha, mesmo que seja algo fácil e simples.

2.2.2. A escola

A escola é o espaço físico mais representado a seguir ao da casa, mas dentro dela apenas são referidos os espaços do recreio e da sala de aula. Configura-se 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 que flui em boa cooperação entre os interlocutores, estando estes em sintonia de ideias. No entanto, nem sempre isso se verifica. A autoridade do professor encontra-se muito vinculada 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 a responder. Mesmo quando há 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 mestre. Esta razão é-lhe conferida pela modalização operada, 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 encontra-se, de novo, o olhar de alguém que enforma uma representação do mundo (Marques, 2006).

Nem todos os diálogos 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 relacionados 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 não encontra correspondência no mundo empírico. 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. 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. 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. Os reportórios interpretativos de que se serve o enunciador traçam uma visão maravilhosa da escola, associando-a a aventura e prazer.

2.2.3. Os espaços rurais e os espaços urbanos

Expressões relacionadas com a vida no campo 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.

A maioria dos textos desenha a vida no campo com traços claramente eufóricos. As crianças não são objeto de qualquer tipo de supervisão do adulto, parecendo gozar de uma liberdade extrema, dentro e fora de casa. Os *frames* construídos evocam uma vida paradisíaca, cheia de alegria e de partilha de experiências com os adultos. São veiculados argumentos a favor da vida no campo, em detrimento da vida na cidade.

Desta forma, configura-se uma imagem idílica relacionada com a vida rural, sem nunca se referir a dureza do trabalho no campo ou a falta de infraestruturas sociais ou de lazer, que facilmente se encontram nas cidades, mas que estão ausentes de muitas pequenas povoações. O espaço rural está muito mais representado nos textos do que o espaço urbano, 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, e nela as crianças surgem brincando livremente entre pares, não sendo visível a supervisão dos adultos, à semelhança do que acontece nos textos que retratam o espaço rural, o que constitui um *frame* que vem contrariar o que se passa na atualidade das crianças-leitoras.

A evocação da praia tende a não referenciar uma praia concreta e real, mas preferindo espaços ficcionais, sem qualquer ligação específica à realidade empírica. Estes espaços fazem 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. A referência a adultos é quase nula, ao contrário do que acontece quando se referem locais empíricos.

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 frequentemente, apanham sol, comem e nadam. 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 um grupo de crianças discute efetivamente sobre brincadeiras (em apenas um texto) e sobre o que farão com o seu tempo livre.

Na rua, a atividade mais realizada pelas crianças é brincar. Contrariando a realidade empírica, que inclui fortes restrições às brincadeiras realizadas nas ruas, pelo perigo que representam e pela pouca disponibilidade dos pais para as vigiarem, 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. À semelhança da praia, a rua é 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 e o que lhes ensinam os adultos com quem contactam diariamente.

2.3. As atividades realizadas pelas crianças

2.3.1. Brincar

As atividades realizadas pelas crianças ficam inscritas na materialidade linguística e tornam-se visíveis aquando da leitura dos textos, normalizando-as aos olhos da criança-leitora. Depois de analisados os textos, verifica-se que a atividade largamente mais representada é “brincar”. Seguem-se as atividades “conversar”, “estudar/aprender” e “ajudar os adultos”. 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, parecendo uns 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.

Não se encontra qualquer texto em que haja adultos a brincar com as crianças, todas elas brincando sozinhas ou entre pares, mesmo quando estão acompanhadas por adultos. Conclui-se, portanto, que os papéis assumidos pelas personagens dos textos são papéis estereotipados: as crianças brincam, os adultos não brincam, fazem “coisas” de adultos. A liberdade e a segurança que estas crianças vivem nestes textos constrói-se através destas ausências mostradas e nunca estranhadas, implicitando-se que a praia é um local propício para as crianças estarem sozinhas a brincar.

A rua é o segundo lugar onde mais frequentemente as crianças brincam. Fazem-no maioritariamente com outras crianças e a rua é configurada como local seguro para as suas brincadeiras, já que não se alude aos potenciais perigos associados, assim como acontece em relação à praia.

É na rua que mais se marcam as diferenças sociais, embora estas sejam pouco visíveis na globalidade dos textos dos manuais. Três textos referem estas diferenças, ao aludirem implicitamente às condições sociais das crianças-personagens. O mais assinalável nestes textos é que a leitura dos mesmos faz supor que as crianças pobres são mais livres do que as crianças ricas. Configura-se uma pobreza que não acarreta concepções negativas, pois as crianças pobres possuem mais poder do que as ricas, tendo a liberdade de decidirem como passar os seus dias, de escolherem as suas brincadeiras, de construírem os seus próprios brinquedos e parecem viver em constante aventura, mostrada através da descrição das brincadeiras e da inveja sentida pela criança rica de um dos textos 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 ser privado de 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.

2.3.2. Conversar

Depois da brincadeira, é a conversa ou o diálogo a atividade mais representada nos textos, podendo 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. Emprega sinónimos de *conversar* (ex.: *dizer, falar, comentar*, etc.) ou hipónimos do mesmo verbo (ex.: *troçar, responder, abordar*, etc.), bem como a associação de ideias que sugerem o 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 e 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. São, por exemplo, os mais velhos que “refilam” (sinónimo de “reclamar” e, portanto, hipónimo de “falar” ou “dizer”), conferindo um tom agressivo ao que é dito, através da modalização operada pelo autor do texto. 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. 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.

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.

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 àquela. A criança assume, pois, sempre uma posição subalterna em relação ao seu interlocutor. Nunca se encontra uma criança a ensinar algo ao adulto, criando-se, mais uma vez, o *frame* da criança como “ser em devir”.

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. 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.

2.3.3. 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 aquilo que precisa de saber.

Vários textos são 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.

2.3.4. Ajudar os outros

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 encontra-se 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 estas 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, num 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

acima descrito 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 lhes fora destinada sem qualquer tipo de incompetência. Nestes casos, criança e adulto ajudam-se mutuamente, ficando equiparados em relação a competência e atitudes, traçando-se um quadro de avós muito mais próximos dos seus netos do que os pais dos seus filhos. 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.

Tantas quanto 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. Quando esta 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 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*, *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. Identifica-se uma clara intencionalidade do autor do texto/manual em transmitir normas de conduta e valores às crianças-leitoras.

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 (a reprimenda do adulto).

Contudo, em alguns textos, 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 macroatolocutório 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.

2.4. A voz das crianças

A aceção que a Sociologia da Infância dá à palavra “voz”, referindo-se à voz da criança, vai muito para além de 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, como qualquer outro cidadão ativo e interveniente. A estes princípios junta-se a perspectiva do construtivismo linguístico, subjacente à presente investigação, e que 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 (1990), é através da linguagem que a consciência do homem é modelada.

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 são identificáveis textos que elegem como alocutário, mais ou menos explícito, a criança-leitora.

Utilizar a voz da criança como sujeito da enunciação é uma estratégia linguística que garante a aproximação do texto ao leitor escolhido, pois trata-se de colocar o discurso a realizar-se entre pares, potenciando a 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). 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. 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, surgem formas de modalidade deôntica, frequentemente inscritas no semantismo do verbo *dever*, que enforma os textos de valores e normas a seguir pelos leitores. Todas estas formas

de modalizar o discurso têm o poder de incutir 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).

Em alguns casos, a voz infantil mostra a sua discordância face a algumas ideias dos adultos. 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.

Quando o sujeito de enunciação é uma criança, esta assume-se predominantemente confiante no futuro, responsável e feliz. Em nenhum destes textos há 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 “adulterez” (Sarmiento e Pinto, 1997) e os seus benefícios. 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 quiser. Esta visão da infância configura também uma certa ingenuidade da criança e promove alguma irresponsabilidade da sua parte.

Alguns textos 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. Serve esta estratégia o objetivo pragmático de persuadir a criança-leitora a aderir às ideias do enunciador.

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 se viu, macroatosilocutórios diretivos, com a clara intenção de modelar os comportamentos das crianças. 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.

Conclusões

Este estudo assumiu como objeto os textos dos manuais escolares com que as crianças contactam diariamente na escola e que influenciam as suas formas de ser, estar e agir, na medida 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.

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 constructossociais, no quadro de um Interacionismo Sociodiscursivo. O enunciador convoca a enciclopédia de saberes que partilha com os leitores e recorre a processos de modalização para conferir ao seu discurso o valor de irrefutabilidade, fazendo crer que perfilhaideiase 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, predominam os textos narrativos, como vem sendo hábito na concepção dos manuais escolares de Português, que constituem verdadeiras antologias textuais. Nestes textos o leitor depara sempre com crianças extremamente obedientes e bem comportadas, semelhantes às apresentadas nos manuais do século passado. 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. 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. 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.

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 surgem 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. Os textos idealizam a vida rural em detrimento da vida citadina, apesar da liberdade que as crianças aparentemente usufruem para brincar nas ruas de ambos os espaços.

A atividade brincar é a mais representada, principalmente na praia e na rua. Constrói-se o *frame* de crianças que brincam sozinhas ou entre pares, sem vigilância por parte do adulto, sendo estes locais configurados como seguros, 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 si ou com adultos. Quando estão presentes, são sempre os adultos 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 as dominam, assumindo um papel muito semelhante ao do adulto.

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 – não porque nela se brinque ou se tenha espaço e tempo para estar com os pares, antes porque estudar/aprender é um prazer. É esta a mensagem inscrita nestes textos.

Os textos apresentam crianças que ajudam os pais, os avós e outros adultos, mas apenas os pais solicitam a ajuda da criança, sendo que, 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. Nesta sequência, surgem os castigos (ou o receio deles), sempre decididos e aplicados pelos adultos, criando-se o *framedo* adulto detentor do poder e voz da autoridade, a quem a criança se vê obrigada a obedecer.

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 narratário 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-personagens 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.

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. Trata-se de 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.

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.

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 que crianças reproduzam 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. A verdade é que conhecer melhor como funcionam os textos permite ser mais criterioso na sua seleção.

Abstract: This study falls within the scope of Child Studies and defines its specific area in language studies. It assumes the theoretical and methodological fundamentals of discourse analysis, also considering the influence of related areas. It analyses texts present in textbooks and aims to reveal the images that such texts build of children and childhood, as well as the most relevant linguistic resources associated with such construction. The study concludes that children portrayed in these texts are voiceless and powerless; they are consumers but not co-producers of culture; and the texts instil conservative values aimed at maintaining the social order. It concisely shows the set of most relevant linguistic strategies that the texts use in order to reach their illocutionary goals.

Key-words: Discourse analysis. Sociology of childhood. Child. Textbook.

Referências

ADAM, J.-M. **Éléments de Linguistique Textuelle – Théorie et Pratique de L’analyse Textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.

ADAM, J.-M. **Langue et Littérature – Analyses Pragmatiques et Textuelles**. Paris: Hachette, 1991.

ADAM, J.-M. **Les Textes: Types et Prototypes**. Liège: Mardaga, 1992.

ANSCOMBRE, J.-C.; BRONCKART, J.-P. e MAINGUENEAU, D. **Análise do Discurso**. Lisboa: Hugin (organização de Fernanda Miranda Menendez), 2005.

APPLE, M. **Manuais Escolares e Trabalho Docente – Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação**. Lisboa: Plátano Editora, 2002.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AUSTIN, J. L. **How to do Things With Words**. Oxford: Clarendon, 1962.

BAKHTINE, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENTO, M. C. R. L. **A Língua Portuguesa na Educação Básica. O Discurso sobre a Reorganização Curricular e a sua Recontextualização Pedagógica.** 2008. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, 2008.

BENVENISTE, E. **Problèmes de Linguistique Générale, I.** Paris: Gallimard, 1975.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo.** São Paulo: Educ, 2009.

BRONCKART, J.-P. **Le Fonctionnement des Discours.** Paris: Delachaux&Niestlé, 1985.

BROUGÈRE, G. **A Criança e a Cultura Lúdica.** Revista da Faculdade de Educação. S. Paulo, Vol. 24, n.º 2, julho/dezembro de 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01022555199800020. Acesso em: 04 jul. 2012.

CASTRO, R. V. et al (org.) **Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História.** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999.

CASTRO, T. **Texto e Fragmento Textual: Processos de Re(con)textualização.** 2007. Tese de mestrado. Universidade do Minho, Braga, 2007.

CHILTON, P. Metarepresentation, Discourse and Discourse Spaces. In: MARQUES, M. A. et al (org.) **Práticas de Investigação em Análise Linguística do Discurso.** Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 2004, p. 63-93.

CHOPPIN, A. **Les Manuels Scolaires – Histoire et Actualité.** Paris: Hachette, 1992.

Dicionário Terminológico. Disponível em: <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>. Acesso em: 04 set. 2014.

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.

FILLMORE, Ch. An alternative to Checklist Theories of Meaning. In: **Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society.** Berkeley, 1975, p. 123-131.

FONSECA, F. I. **Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português.** Col. Linguística, n.º 2, Porto: Porto Editora, 1994.

FONSECA, J. **Linguística e Texto/Discurso – Teoria, Descrição Aplicação.** Lisboa: ICALP, 1992.

FONSECA, J. Ensino da Língua Materna como Pedagogia dos Discursos, 1992a (1987). In: FONSECA, J. **Linguística e Texto/Discurso – Teoria, Descrição Aplicação**. Lisboa: ICALP, 1992, p. 235-248.

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, 1993, p. 149-179.

FONSECA, J. **Pragmática Linguística, Introdução, Teoria e Descrição do Português**. Col. Linguística, n.º 5, 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, 2001, p. 96-142.

FOUCAULT, M. **L'Archéologie du Savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

GÉRARD, F.-M. e ROEGIERS, X. **Conceber e Avaliar Manuais Escolares**. Porto: Porto Editora, 1998.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

HALLIDAY, M. e HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1990.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La Conversation**. Paris: Seuil, 1996.

MADEIRA, S. 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). **Infantia et Pueritia – Introdução à História da Infância em Portugal**. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2005, p. 227-247.

MAINGUENEAU, D. **Pragmatique pour le Discours Littéraire**. Paris: Bordas, 1990.

MAINGUENEAU, D. **Aborder la Linguistique**. Paris: Seuil, 1996.

MARQUES, M. A. Percursos de Análise do Discurso. **Diacrítica**, n.º 16. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 2001, p. 279-287.

MARQUES, M. A. Modalização/Modalidade: (In)definições da Área. In: MARQUES, M. A. *et al* (org.). **Processos Discursivos de Modalização – Actas do III Encontro Internacional de Análise Linguística do Discurso**. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 2006, p. 149-162.

MOORE, S. **Sociologia**. Lisboa: Publicações Europa-América, 2002.

PAIS, J. M. (coord.). **Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1998.

POTTER, J. e WETHERELL, M. **Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour**. London: Sage, 1987.

RAMOS, R. Linguística e Ensino da Língua Materna: Evidências e Projectos no IEC, 2002. In: CARVALHO, G. S. *etal* (org.). **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, 2003, p. 87-102.

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.

RASMUSSEN, K. **Places for Children – Children’s Places**. Childhood, 2004: 11. Disponível em: <http://chd.sagepub.com/content/11/2/155.abstract>. Acesso em: 17 jul. 2012, p. 155-173.

SACRISTÁN, J.G. **O Aluno como Invenção**. Porto: Porto Editora, 2003.

SARMENTO, M. J. **Lógicas de Acção nas Escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da educação, 2000.

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, 2004, p. 9-34.

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, 2007, p. 25-49.

SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As Crianças e a Infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997, p. 7-30.

SEARLE, J. **Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SIM-SIM, I., DUARTE, I. e FERRAZ, M. J. **A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho**. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 1997.

Texto científico recebido em: 08/09/2014

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 31/10/2014

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*
(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,
em diversas áreas do conhecimento.