

As questões de género no manual escolar: uma abordagem linguística

Gender issues in the school textbook: A linguistic approach

Teresa Castro¹

castro.te@gmail.com

Universidade do Minho

Rui Ramos¹

rramos@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

RESUMO – No presente estudo analisam-se textos de manuais/livros escolares utilizados no Ensino Básico de Portugal, pretendendo-se revelar as representações que estes constroem das crianças e da infância, por meio dos mecanismos linguísticos de atribuição de papéis estereotipados às crianças, consoante o género a que pertencem. A investigação inscreve-se no domínio abrangente dos Estudos da Criança, mas dá especial importância à materialidade linguística dos textos, tendo por base os pressupostos da Análise do Discurso. Conclui que as crianças representadas nos textos são retratadas de forma diferente, consoante o sexo a que pertencem: enquanto as crianças do sexo masculino são caracterizadas como dominadoras, corajosas e audazes, as do sexo feminino apresentam traços de fragilidade e submissão. Esses estereótipos funcionam como “naturalizadores” dos papéis sociais dos leitores e configuram, assim, importantes aspetos da sociedade em construção.

Palavras-chave: criança, manual escolar, género.

ABSTRACT – This study presents an analysis of school textbooks used in the Basic Education in Portugal and aims at revealing the representations they construct from children and childhood, through the linguistic means that allocate stereotyped roles to children, based on the gender to which they belong. This research is framed within the comprehensive field of Child Studies, however, it attaches special emphasis to the linguistic materiality of texts, based on the assumptions of Discourse Analysis. It concludes that the children represented in the texts are portrayed differently, according to the sex to which they belong: while male children are characterized as commanding, brave, and audacious, while female children show traces of fragility and submissiveness. These stereotypes work as “naturalizers” of the social role models among readers and, therefore, shape important aspects of the society under construction.

Keywords: child, school textbook, gender.

Introdução

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

Esta investigação tem por objetivo identificar e tornar visíveis as imagens que os textos dos manuais/livros escolares de Português constroem das crianças e da infância, bem como os recursos linguísticos mais relevantes associados a essa construção. Perante a convicção de que essas imagens são capazes de influenciar as mentes das crianças-leitoras e, conseqüentemente, as suas ações e as suas posturas perante si mesmas e os outros, torna-se

pertinente e importante perceber que imagens são essas e de que forma se constroem na materialidade linguística dos textos.

Este estudo atribui elevada consideração à centralidade da criança, assumida como transversal a toda a pesquisa. Nesse quadro, a abordagem a realizar pretende ser pluridisciplinar e interdisciplinar, adotando como objeto de estudo os textos dos manuais/livros escolares utilizados pela maioria das crianças das escolas portuguesas do 4º ano de escolaridade, último ano do primeiro ciclo de estudos do ensino básico², e analisando a respetiva materialidade linguística. Neste sentido, considera-se ser a Análise do Discurso, também ela espaço de confluência de vários saberes, o ramo da Linguística que melhor serve os propósitos da investigação, uma vez que esta área cien-

¹ Universidade do Minho. Instituto de Educação, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal.

² No sistema de ensino português, o ensino básico organiza-se em três ciclos sucessivos de quatro, dois e três anos.

tífica proporciona os fundamentos teóricos necessários e a metodologia adequada à análise do *corpus* em questão. No entanto, o objetivo deste estudo não é apenas trabalhar os aspetos linguísticos, mas também abarcar um espaço mais abrangente, numa busca constante de contributos de vários saberes concretizados em volta dos Estudos da Criança. Para o efeito, estará sempre presente a convicção de que os manuais/livros escolares assumem a sua importância por operarem na sociedade, considerando os discursos em contexto, sendo os textos neles inseridos sempre entendidos na sua globalidade.

Há que esclarecer que, apesar de o título do artigo referir as “questões de género”, o ponto de partida para o estudo não foram os “gender studies”, mas a procura de identificar as imagens sociais das crianças e da infância construídas em/veiculadas por manuais escolares. Só depois de terem procedido à análise e à reflexão sobre os dados por aquela produzidos é que os autores concluíram que se torna pertinente evocar a distinção de género para explicar as diferenças sistemáticas identificadas.

O estudo não assume, portanto, uma perspetiva engajada ou ativista, nem como ponto de partida, nem como ponto de chegada; pelo contrário, procura ser não-político e não-ideológico, dentro dos limites em que tal desígnio pode ser evocado. Isto é: não existe neutralidade e todos os indivíduos olham o mundo, estabelecem relações com os outros e dão sentido às coisas e aos seus estados dentro das potencialidades, dos valores e dos limites da sua cultura. E os autores do estudo são seres no mundo, com os seus valores ao nível ideológico, religioso, político, etc.; mas, enquanto cientistas, recusam até ao limite do possível as posições comprometidas e a visão ideologicamente condicionada quando analisam os seus objetos de estudo. Assumem-se claramente como descritivistas e não como normativistas. O seu objetivo é o de contribuir para o aprofundamento da consciência linguística dos falantes, não para criar algum tipo de polícia do pensamento ou dos discursos.

Esta é a razão por que se torna tão premente apresentar e discutir os exemplos concretos recolhidos do *corpus* de análise; esta é a defesa dos analistas do discurso *tout court*; esta é a razão pela qual os autores privilegiam a análise da materialidade linguística, a respetiva discussão e a proposta de conclusões fundamentadas. As conclusões apresentadas não serão as únicas possíveis e são, naturalmente, contestáveis, como contestável e provisória é qualquer conclusão em ciência – aliás, é o conflito de interpretações que lhe permite avançar. Mas procuram ser livres de preconceitos ideológicos e, assim, encarar com um olhar sempre novo os objetos de análise.

É também nesta característica do presente estudo que radica a sua pertinência científica. Não foi possível identificar, relativamente aos manuais utilizados no sistema de ensino português, outro estudo semelhante, que recorra ao quadro teórico-metodológico da Análise do

Discurso, para desenvolver a sua análise. Existem estudos muito diversos que analisam manuais (ou alguns dos seus elementos constitutivos), mas que abordam estes materiais de pontos de vista teórico-metodológicos diferentes – o que significa que constroem objetos de análise diferentes a partir dos mesmos (ou de semelhantes) objetos empíricos.

O presente estudo também não foca a questão do sexismo na escola portuguesa. É bem mais focalizado do que esse tema sugere, constituindo um contributo para essa questão, mas assumidamente um contributo restrito, em torno de um aspeto claramente delimitado.

Quadro teórico

A existência do ser humano interessa-nos quando o observamos em sociedade e é precisamente por esse motivo que, no presente estudo, convocamos considerações e reflexões oriundas do âmbito da Sociologia (Giddens, 1997; Pais, 1998; Moore, 2002). Na perspetiva adotada, as atividades realizadas pelos indivíduos só se tornam relevantes quando inscritas num contexto de interação social e são regidas por normas que asseguram a coesão social e regulam as condutas dos mesmos, garantindo que ninguém age completamente à margem das convenções sociais.

Quando nasce, a criança torna-se herdeira da cultura subjacente à sociedade em que está inserida e esta condiciona grandemente a sua forma de ver o mundo, bem como a sua forma de ser e de estar perante ele. Isto não quer dizer que a criança é mera assimiladora de cultura; pelo contrário, ela interpreta-a e participa na construção dessa mesma cultura, como defendem os estudos realizados pela Sociologia da Infância (Sarmiento e Pinto, 1997; Sarmiento, 2000, 2004, 2005, 2007; Rasmussen, 2004; Fernandes e Vidigal, 2005; Araújo e Fernandes, 2016; Fernandes e Tomás, 2016).

Esta área de estudo tem vindo a definir os conceitos de “criança” e de “infância”, pretendendo garantir um lugar pleno de direitos à criança, igualando-a a qualquer outro cidadão, que se quer ativo e participativo na vida e nas decisões da sociedade. Para estes sociólogos, a criança não pode ser encarada como ser passivo (como tradicionalmente se configurava), mas como indivíduo capaz de participar na vida da sociedade e partilhar a sua opinião sobre os mais variados assuntos que à sua vida dizem respeito.

Os conceitos de “criança” e “infância” participam na criação de um “*frame*” onde o de “escola” se encontra também necessariamente presente. Esta é, por excelência, a instituição social criada para instruir este grupo de indivíduos e, a par da família, também para os acolher e educar. A institucionalização da escola pública foi sendo consolidada ao longo dos tempos, tendo o Estado assumido progressivamente o papel de proteger, educar e ensinar as crianças, atribuindo à escola a função de transmitir o saber que se considera não só socialmente válido, mas

também indispensável para garantir a manutenção de determinada cultura. É por esse motivo que a escola tem vindo a assumir, igualmente, uma função socializadora, empenhada na formação moral e cívica dos alunos, como nos mostram estudos realizados por Mead (1970), Ariès (1981), Giddens (1997), Magalhães (1997), Pais (1998), Adão (2005) e Correia (2005). Mas, no campo lexical de “escola”, encontra-se naturalmente o lexema “aluno”, visto como construção social criada pelos adultos, seres que assumiram sempre o poder de organizar as vidas dos não-adultos (Brougère, 1998; Sacristán; 2003 e Lopes, 2005).

No contexto da escola, o ensino da Língua Portuguesa assume uma evidente centralidade, por motivos instrumentais (o domínio adequado da língua permite o acesso aos restantes saberes), mas também por motivos relacionados com o desenvolvimento cognitivo, a (re) produção cultural e a eficaz integração da *praxis* social. À semelhança das restantes disciplinas integrantes dos currículos escolares, o Português sofreu ao longo do tempo diversas reformas educativas e reorganizações curriculares, inerentes à necessidade de inovar (consequência da evolução das ciências da área), mas também à necessidade de defender e difundir as ideologias vigentes em cada época. É neste contexto que surgem os manuais/livros escolares, nomeadamente os manuais de Português, que não poderão ser considerados como o único recurso utilizado na sala de aula, mas que assumem uma enorme importância no processo de ensino e aprendizagem, como referem vários estudos (Choppin, 1992; Choppin (dir. de), 1993; Gérard e Roegiers, 1998; Castro *et al.* (org.), 1999; Dionísio, 2000; Apple, 2002; Fernandes e Vidigal (coord.), 2005; Castro, 2008; Ramos, 2009; Claudino, 2011; Tosi, 2011).

As questões de género, que o presente estudo acaba por intercepar, transformaram-se em objeto de reflexão e discussão académica nas décadas finais do século XX; já nos anos 60 desse século tinha surgido, no contexto da reflexão feminista, o conceito de género. Hoje, só na base de dados bibliográfica Scopus, é possível identificar, no campo temático das ciências sociais e na categoria “gender studies”, mais de 120 revistas científicas (nem todas com dedicação exclusiva ao tema). Mas só já entrado o século XXI estas temáticas despertaram a atenção sistemática dos académicos em Portugal (Neves, 2015; Torres *et al.*, 2015). Este conceito procura ultrapassar a visão dicotómica associada ao sexo (masculino *versus* feminino) e reconhece que, para além do que é uma característica física, o género é uma construção social. De uma forma geral, os investigadores com trabalho relevante nesta área assumem um posicionamento empenhado ou ativista, com frequência explícito. Guacira Louro, por exemplo, com diversos estudos publicadas

sobre género e ensino, anuncia nas primeiras páginas de um dos seus livros: “sinto-me comprometida, teórica e politicamente, com a perspectiva que aqui é privilegiada” (2000, p. 7); Ana Cristina Ostermann, autora de diversos estudos sobre língua e questões de género, assume, numa das suas publicações, uma “anti-essentialist feminist perspective on language and gender identity” (2012, p. 204³). Por outro lado, Vieira, Nunes e Ferro, referindo-se ao reconhecimento das questões de género no ensino, defendem que a análise da realidade pode ganhar profundidade se este conceito for considerado: “leva-se assim quem ensina e quem aprende a desenvolver uma autonomia crítica ‘não neutra’ (ou cega), em termos de género, na construção do conhecimento sobre si, as outras pessoas e o mundo (2017, p. 709). Os autores parecem ter uma abordagem ligeiramente diferente dos mais engajados, advogando a construção de pontos de vista “não neutros” sobre as problemáticas sociais que se prendem com os papéis tipicamente relacionados com o género, mas pela construção de uma consciência crítica.

Foi acima anunciado que o presente estudo convoca os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos da Análise do Discurso (AD) para atingir os seus objetivos. A AD preocupa-se em estudar os discursos produzidos pelos indivíduos de determinada sociedade e recebe contributos da Pragmática Linguística (Austin, 1962; Morris, 1938; Benveniste, 1975; Maingueneau, 1990, 1991, 1996, 1997; Fonseca, 1994), considerando o homem na língua e no discurso como centro da investigação. Sendo o mundo construído no e pelo discurso, os textos são os instrumentos que permitem a construção desse mundo, uma vez que qualquer ato discursivo visa determinada finalidade ilocucional. AAD assume, portanto, o homem enquanto ser social e trata os textos/discursos baseando-se no uso efetivo da língua em contexto (Foucault, 1969; Van Dijk, 1985; Kerbrat-Orecchioni, 1996; Anscombe *et al.*, 2005). Adotando o pressuposto de que o homem se encontra em permanente interação com os outros, enquanto membro de uma sociedade, torna-se pertinente convocar igualmente ideias desenvolvidas no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, principalmente nos trabalhos de Bronckart (1985, 2005, 2007, 2009), que considera os discursos enquanto “formações discursivas” produzidas no seio de “formações sociais”.

São também importantes os trabalhos realizados no âmbito da Linguística Textual (Adam, 1990, 1991, 1992), uma vez que aqui se consideram os textos/discursos enquanto unidades configuracionais heterogéneas, complexas e coerentes. Esses textos/discursos são configurados em planos de organização em constante interação. São tessituras complexas, organizadas em torno de sequências prototípicas dominantes e estas em estruturas composicio-

³ No caso do estudo citado, trata-se de uma publicação conjunta: Ostermann e Costa, 2012.

nais, convergindo para um significado coerente e global. No entanto, os textos não nascem do zero, do silêncio absoluto (Bakhtine, 1992). Pelo contrário, as produções discursivas ancoram-se sempre em discursos produzidos anteriormente e inscrevem-se também em determinadas conjunturas sociais. Esta ideia baseia-se na noção de “polifonia” ou “heterogeneidade enunciativa”, ou seja, em marcas de outras vozes, que se encontram inscritas no discurso através de estratégias linguísticas mais ou menos explícitas. É neste contexto que se criam os processos de modalização, que se veem concretizados em “repertórios interpretativos” (Potter e Wetherell, 1987), selecionados pelo enunciador com vista a tornar possível a evocação de “frames” (Fillmore, 1975) ou quadros concetuais convocados aquando da leitura dos textos. Tal processo tem por base a enciclopédia de saberes do alocutário, construída e enriquecida ao longo de sucessivas e variadas leituras, bem como através da realização de experiências individuais e sociais. Trata-se de modelos estereotipados das nossas recordações (Vilela, 1994) em relação a textos/discursos anteriores e a situações já vividas.

Metodologia e *corpus* de análise

Com o intuito de obter uma amostra significativa do real uso dos manuais/livros escolares nas escolas portuguesas, com base em informações facultadas pela Direção-Geral da Educação, foram selecionados os três manuais de Português mais utilizados no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, cobrindo um total de 54,35% dos alunos matriculados no 4º ano de escolaridade no ano letivo 2010/2011. Os mesmos manuais permaneceram em utilização até ao final do ano letivo 2012/2013, findo o qual as escolas escolheram novos manuais para o ano de escolaridade seguinte. Assim, dos catorze manuais existentes no mercado, foram selecionados os seguintes:

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

O intervalo de tempo entre o período de uso destes manuais no sistema de ensino e a realização deste estudo permite alguma distanciação crítica, favorável à obje-

tividade, e exclui eventuais interpretações associadas a quaisquer tipos de interesses editoriais dos investigadores. A discussão suscitada, contudo, continua a ser pertinente, sobretudo pela possibilidade de promover a reflexão sobre os materiais escolares usados no presente e no futuro.

Depois de uma primeira análise de conteúdo dos textos presentes nos três manuais, foram selecionados aqueles que incluem representações de crianças ou da infância, o que se verifica em 110 deles. Trata-se de textos que constroem, apresentam ou convocam, de forma explícita ou implícita, figuras ou imagens de crianças ou da infância, concretizadas na presença de personagens infantis, de crianças como narradores ou sujeitos de enunciação, assim como a apresentação ou construção de “mundos” prototípicos da criança: brincadeiras, atitudes, relações, linguagem, cenários, etc.

Estes textos foram posteriormente analisados usando critérios e instrumentos linguísticos, considerando que se atualizam em determinados géneros, configurados por dimensões sequenciais particulares.

Evidências do *corpus*

Expressões referenciais de “criança”

A análise comparativa dos três manuais que constituem o *corpus* permite facilmente verificar que em todos eles o género masculino está muito mais representado do que o feminino. Desde logo, esta circunstância pode colocar um problema de representatividade de género, na medida em que Portugal é um país onde existem mais mulheres do que homens, como comprovam os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), relativos aos Censos 2011⁴. Assim sendo, apesar de ser legítimo supor que há mais alunas do que alunos a frequentar o 4º ano do ensino básico, a representatividade de género é apresentada em forma inversa nos manuais escolares do primeiro ciclo. Em si mesmo, esta circunstância não parece ser particularmente importante, mas constitui um elemento pertinente a reter, em particular quando se considera que é mais um elemento discreto num grupo alargado de traços dos textos em análise que contribui para uma determinada configuração.

O quadro seguinte apresenta as expressões mais representativas de cada um dos géneros. Foram consideradas as expressões que ocorrem mais do que cinco vezes em, pelo menos, um manual. Quando consideradas, contabilizaram-se todas as ocorrências dessa expressão nos três manuais. Foram excluídas todas as expressões que ficaram aquém desta contagem, por se considerarem pouco representativas.

⁴ De acordo com o INE, aquando dos últimos censos gerais à população portuguesa, havia em Portugal 5.046.600 pessoas do sexo masculino e 5.515.578 pessoas do sexo feminino (www.ine.pt).

Quadro 1. Referentes de “criança” mais representativos do *corpus*.
Chart 1. Terms relative to “child” more representative in the corpus.

Género indefinido	Género masculino	Género feminino
«criança(s)» - 34 «amigos» - 18 «meninos» - 17 «alunos» - 10	nomes próprios - 96 «rapaz(es)» - 43 «menino(s)» - 15 «filho» - 13	nomes próprios - 51 «menina(s)» - 25 «rapariga(s)» - 8
Total – 79 ocorrências	Total – 168 ocorrências	Total – 84 ocorrências

A referência a “género indefinido” compreende os usos não marcados, correspondentes a “criança(s)” e à forma masculina (nos restantes casos) dos termos em questão, sem referenciar exclusivamente indivíduos do sexo feminino ou masculino.

Como se pode verificar no quadro apresentado, para referir os sexos masculino e feminino, as palavras mais utilizadas são os nomes próprios, bem como as expressões “rapaz(es)” e “menina(s)”, respetivamente. É interessante verificar que não se utiliza com a mesma frequência rapazes/raparigas e meninos/meninas para referir indivíduos dos dois sexos. Ao mostrar-se preferência pelos termos “rapaz(es)” e “menina(s)”, parece indicar-se um tratamento mais familiar e mais delicado para o sexo feminino, em contraste com uma forma menos cuidada para o sexo masculino.

Na verdade, se se consultarem alguns dicionários de referência⁵ em busca das entradas correspondentes às expressões em análise, descobre-se que as relativas a rapaz/rapariga são muito sucintas e referem-se apenas a crianças. No entanto, quando se procuram as entradas correspondentes a menino/menina, a descrição é muito mais pormenorizada e muito mais contextualizada. Os dicionários definem menino/menina como sendo expressões que designam conceitos que vão muito além da infância, podendo “menino” ser conotado com ideias e (pre)conceitos que a sociedade instituiu nos usos do quotidiano, ideias essas que não são muito bem aceites por essa mesma sociedade. Desta forma, não é de admirar que o termo “menino” seja preterido face a “rapaz”, com capacidade de evocar quadros concetuais menos disfóricos. Já o mesmo não acontece em relação a “menina”, expressão socialmente bem aceite, mesmo para nomear uma mulher que já não é criança. Na realidade, ao atentar-se nos usos que se fazem da língua no dia a dia, verifica-se que se chama “menina” a uma mulher até à idade adulta, e durante esta (no atendimento ao público, por exemplo). No entanto, o mesmo não acontece com o sexo masculino, não sendo socialmente aceitável que

alguém chame “menino” num estabelecimento comercial a um homem jovem ou menos jovem. Com um tratamento lexical correspondente, a mulher sentir-se-ia lisonjeada, enquanto o homem se poderia sentir ofendido ou, no mínimo, surpreendido.

O termo “filho” ocorre 13 vezes para referir indivíduos do sexo masculino, mas o seu correspondente feminino apresenta uma baixa frequência, ocorrendo na totalidade dos textos apenas quatro vezes. Este dado indica que o *frame* mãe/pai-filho é mais invocado do que o *frame* mãe/pai-filha.

Um outro dado relevante prende-se com a expressão “alunos”, que ocorre um número significativo de vezes para designar as crianças que frequentam a escola. Se outras designações consideram a criança na sua individualidade (nomeadamente, os nomes próprios) ou de alguma forma isolada do seu contexto, com densidade própria, estas duas designações (filho e aluno) inscrevem a criança em *frames* prototípicos – a família e a escola, colaborando na definição da própria criança/infância. Também o termo “amigos” participa nessa mesma definição, promovendo a criação de *frames* de atividades que se realizam entre pares e cumplicidades que se criam e se refletem nas ações realizadas pelas crianças dos textos.

Quanto às expressões que são utilizadas sem identificar o género, observa-se que as mais frequentes são: “criança(s)”, “amigos”, “meninos” e “alunos”. “Criança(s)” é claramente a expressão mais utilizada e invoca todas as crianças de uma forma geral. Quanto às restantes expressões, porque o termo não marcado é também o que se usa para identificar indivíduos do sexo masculino, pode ser favorecida, ainda mais, a criação de imagens mentais referentes ao masculino.

As atividades relacionadas com as questões de género

Quanto às diferenças que existem entre as atividades praticadas pelas crianças do sexo masculino e do sexo

⁵ Foram consultados os seguintes dicionários: Dicionário Porto Editora (2008), Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa (2001) e Dicionário Priberam *on-line*.

feminino, elas são bem visíveis ao nível da materialidade linguística dos textos. Os rapazes surgem quase sempre ligados a atividades que envolvem alguma noção de aventura: brincar “às cabanas”, fugir para brincar na rua, nadar no lago sozinho, salvar alguém, levar o rebanho a pastar no monte sozinho, aventurar-se no espaço para salvar o planeta, aventurar-se no mar no dorso de um golfinho ou numa bicicleta voadora, resolver problemas, ir para o mar sem saber nadar, brincar na rua, inventar coisas, acompanhar um barco de pesca em alto mar, vigiar a serra (dia e noite sozinho) para evitar incêndios. Todas estas atividades requerem, para além de coragem e espírito aventureiro, alguma liberdade. Configura-se, assim, um quadro conceptual de criança com liberdade para fazer determinado tipo de coisas, que envolvem algum perigo, quase sempre sem supervisão do adulto, como se pode confirmar pelos exemplos que se seguem.

Exemplo 1. Texto 64, manual *Amiguinhos*, p. 102.

“A mãe passava oito horas por dia numa fábrica de gabardinas a pregar botões. Nessas horas Miguel ficava sozinho em casa ou descia à rua para tomar parte nas brincadeiras dos meninos”.

Exemplo 2. Texto 12, manual *Pasta Mágica*, p. 51.

“Outras vezes lançavam um papagaio de papel *fabuloso*, que subia até mais alto do que a minha torre, a perder de vista no céu claro. Gritavam, discutiam, chamavam uns pelos outros, agrupavam-se, escondiam-se, fazendo grandes combinações, *munidos* de espadas de lata e capacetes de jornal”.

Desta forma, convoca-se um *frame* de independência para o género masculino. Mesmo os desejos manifestados pelas personagens surgem ligados a esta necessidade de afirmação pessoal, de aventura, de explorar algo desconhecido, de fazer algo de novo: ir ao fundo do mar, mandar uma mensagem numa garrafa atirada ao mar, ser navegador, fingir que se é um marinheiro, acompanhar os adultos numa caça ao lobo. Há ainda um conjunto de textos que apresentam crianças do sexo masculino que são preparados desde pequenos para serem reis. Esta é uma atividade vedada às crianças do sexo feminino e aparece configurada em quatro textos destes manuais. Algo de semelhante acontece com a ajuda prestada a um padre durante a procissão pascal, também ela protagonizada por meninos e não por meninas.

Quanto às crianças do sexo feminino, estas ajudam os adultos nas tarefas domésticas e brincam, como nos mostram os exemplos a seguir apresentados.

Exemplo 3. Texto 65, Manual *Amiguinhos*, p. 106.

“Mas vou limpar a cozinha / para a minha mãe não ralhar”.

Exemplo 4. Texto 6, Manual *Pasta Mágica*, p. 22.

“Tomé [o jardineiro] ensinava-lhe os nomes das árvores e das flores e Isabel ajudava-o a regar e a arrancar as ervas más”.

Exemplo 5. Texto 24, manual *Pasta Mágica*, p. 102.

“Era muito mais divertido aos pulinhos, ora curtos ora mais compridos, contando que nunca pisasse a linha de separação das pedras do chão!”.

As brincadeiras não são especificadas, ao contrário do que acontece para o sexo masculino (os rapazes jogam à bola, correm, fingem ser *cowboys* ou marinheiros, etc.). Também não encontramos meninas a salvarem alguém ou a darem conselhos, que é algo que os meninos dos textos fazem. As meninas são classificadas como vaidosas, sonhadoras, supersticiosas, caprichosas, bondosas, etc. São também apresentadas como passivas, mesmo quando decidem sobre a sua vida. Encontramos meninas que vivem num cenário de abandono, evocando um *frame* de carência e fragilidade, e outras que parecem servidas pelos que as rodeiam, configurando um *frame* de fragilidade também. Há, ainda, a caracterização de uma menina que vive preocupada com a “linha”, passando a vida a fazer dieta, configurando um quadro de futilidade para o género feminino. Quando as personagens do sexo feminino demonstram precisar de ajuda, são as do sexo oposto que se prontificam a ajudar e também são os meninos que demonstram maior conhecimento, face ao que é manifestado pelas meninas.

Para promover uma aproximação ao leitor, a voz enunciativa utiliza a primeira pessoa do singular para enunciar (como acontece num dos exemplos anteriormente apresentado) ou dirige-se diretamente ao leitor, incitando-o a realizar determinadas atividades:

Exemplo 6. Texto 44, Manual *Amiguinhos*, p. 10 e Texto 91, Manual *Giroflé*, p. 84⁶.

“Começa agora! Começa hoje / Que enquanto esperas o tempo foge”.

Alguns destes textos apresentam uma clara orientação programática e o enunciador tenta claramente convencer o leitor a adotar comportamentos que consi-

⁶ Trata-se do mesmo texto presente em dois manuais diferentes.

dera adequados. Isso é visível no exemplo anterior, mas também no seguinte:

Exemplo 7. Texto 5, Manual *Pasta Mágica*, p. 19.

“Todos ficam ofendidos se usares palavras feias ou fizeres queixinhas”.

Nestes casos, como na generalidade dos textos do *corpus*, não é visível uma diferenciação de género no desenho do alocutário dos enunciados com valor diretivo/persuasivo.

As atitudes das crianças

Um outro dado relevante resulta da seguinte observação: quando se encontram crianças a criticarem os professores, essa crítica é realizada por personagens do sexo masculino e são as meninas que assumem o papel de defender os visados. Para ilustrar esta afirmação sobre as representações de género, apresenta-se mais pormenorizadamente a análise de um dos textos e as diferenças encontradas entre a apresentação dos dois sexos. Os rapazes (Chico e Pedro) contestam os professores e assumem uma postura de despreocupação e autoconfiança:

Exemplo 8. Texto 3, manual *Pasta Mágica*, p. 14.

“– Quanto mais querem organizar, maior é a confusão!
– troçou o Chico, passeando no pátio da escola com as mãos enfiadas nos bolsos.
– Há três anos que *assisto* ao dia “da *recepção* aos novos alunos” – respondeu o Pedro, também *trocista*.
– Coitados dos novos alunos!
– Coitados mas é de nós, que temos de aturar isto! – disse o Chico, com ar superior [...].
O Chico e o Pedro falavam e riam altíssimo, no meio do pátio, *deliciados* por se sentirem tão à-vontade [sic]”.

Nesta sequência, os rapazes sentem-se à vontade para criticarem os adultos e assumem um ar trocista, numa atitude altaneira, quer em relação aos professores, quer (sobretudo) em relação aos colegas mais novos. Adjetivados como “coitados”, estes são inseridos num *frame* em que surgem como carentes e frágeis, necessitando de ajuda. No entanto, quando a personagem Chico redefina o referente de “coitados” e faz o foco do adjetivo incidir em si e no seu colega, o *frame* altera-se e, com ele, o valor semântico do adjetivo: passa a classificar alguém que é superior, mas, consciente de tal superioridade e dos encargos que ela compreende, se vê obrigado a ajudar os mais fracos, por um imperativo ético. Trata-se de uma estratégia de autoelogio, um tanto presunçosa. E, provavelmente, do ponto de vista infantil, manifesta a imagem que os adultos dão de si.

Essa postura de segurança e domínio, como o de alguém que se encontra no seu elemento natural, é confirmado pelo comportamento dos rapazes (“falavam e riam altíssimo”) e pela descrição do seu estado de espírito (“deliciados por se sentirem tão à-vontade [sic]”).

Em contraste com o que se verifica em relação aos rapazes, apenas encontramos neste texto um breve parágrafo destinado a falar das raparigas, aqui representadas pela “Babá”:

Exemplo 9. Texto 3, manual *Pasta Mágica*, p. 14.

“– Por enquanto, ainda não se fartaram de nós – comentou a Babá, a quem vários já tinham dito que estava mais alta, muito mais bonita e aos quais, secretamente, dava toda a razão...”.

Esta menina é apresentada com um diminutivo do seu nome verdadeiro. “Babá” é, no entanto, um nome algo infantil ou infantilizado, remetendo para a forma de falar das crianças muito pequenas, quando ainda têm dificuldade em pronunciar determinadas palavras e as substituem por diminutivos ultrassimplificados (no caso, com a agravante de conter uma reduplicação e a estrutura silábica de aquisição mais elementar e mais precoce, correspondendo ao que poderia ser uma das primeiras tentativas feitas por um bebé de pronunciar palavras com constituição interna). A criança do sexo feminino não é qualificada como trocista, nem personifica um comportamento de superioridade em relação aos outros (professores ou colegas), nem se refere que esteja tão à vontade como as crianças do sexo masculino. Também ela faz uma crítica implícita aos professores (que, em sua opinião, se costumam faltar dos alunos), mas é uma crítica velada e não explícita, assumindo uma certa contenção. A caracterização que se faz desta personagem atribui-lhe uma subtil fragilidade e insegurança perante os outros: trata-se de uma menina que sente necessidade de ser admirada e apreciada pelos demais (diziam-lhe que “estava mais alta” e “muito mais bonita”). Realça-se o que as adolescentes mais apreciam que se reconheça nelas – a altura e a beleza, esta claramente intensificada. E o quadro é concluído com a referência à sua voz secreta (“aos quais, secretamente, dava toda a razão”), mostrando o seu regozijo interior perante a admiração que lhe devotam. Não se trata de uma satisfação que considere poder mostrar aos que a rodeiam (à sociedade) e daí a ocultação do sentimento.

O tratamento destas personagens é claramente dicotómico, e a linha de corte fundamenta-se no género. Os rapazes sentem-se superiores e exibem a sua arrogância, mesmo perante os adultos; as raparigas, para além de não se mostrarem arrogantes, ocultam a satisfação que sentem ao serem admiradas pelos outros (essencialmente, por características físicas). São aqui definidos os papéis sociais entre géneros: os meninos exibicionistas e destemidos, as

meninas tímidas e cautelosas; eles revelando sentimentos de superioridade, elas assumindo uma condição de recato e reserva (nem que seja velada e aparente), numa quase submissão. No limite, esta reserva demonstrada pelo sexo feminino, ao mesmo tempo que se anuncia o seu regozijo, cria um *frame* de futilidade para este género.

Discussão

Os discursos não nascem do nada nem do acaso, antes são produzidos com base nas práticas sociais dos indivíduos e visam sempre um objetivo final, ainda que este possa não surgir de forma explícita na materialidade linguística. Como bem lembram os estudos realizados na área da Pragmática (Berrendonner, 1981; Maingueneau, 1990; Adam, 1991; entre outros) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1985, 2007, 2009, entre outros), as práticas discursivas, naturalmente imbricadas nas práticas sociais, colaboram na construção de uma enciclopédia de saberes que está em permanente (re)construção, sendo atualizada pelos membros que constituem determinada sociedade. São estes “laços sociais” que possibilitam e tornam inteligível a comunicação entre os indivíduos. Os enunciados são construídos com base em enunciados anteriores, aos quais se prendem por elos de significação, formando uma teia de construção de sentidos presentes e futuros (Bakhtine, 1992). Consciente disso, o enunciador produz o seu discurso adequando-o ao alocutário que elege e ao fim a que o destina: seleciona a tipologia textual que melhor serve os seus intentos e realiza determinadas escolhas lexicais e sintáticas que lhe permitem gerar sentidos tidos como globalmente reconhecidos e entendidos. As escolhas lexicais são particularmente operantes na construção dos repertórios interpretativos (Potter e Wetherell, 1987) culturalmente disponíveis, socialmente aceites e utilizados pelos usuários de determinada língua.

Os textos analisados também se encontram ancorados em práticas sociais e neles são operadas seleções lexicais que formam repertórios interpretativos, inscritos na cultura partilhada pelos interlocutores e que torna possível a construção de *frames* (Fillmore, 1975) que configuram a criança e/ou a infância como objeto de discurso. Estas expressões, aqui designadas “expressões referenciais de criança”, permitem leituras mais ou menos explícitas, aludindo a “sinónimos de criança” e autorizando a realização de inferências relativas, por exemplo, à faixa etária das personagens ou do sujeito da enunciação, bem como possibilitam o acesso aos “mundos” da infância convocados no texto.

Como se mostrou, no conjunto dos textos que compõem este *corpus* de análise, o sexo masculino surge com uma representação maior do que a do feminino, o que se torna estranho se olhado da perspetiva da representatividade de género. A par deste facto, não são utilizadas com a mesma frequência as expressões rapazes/raparigas

e meninos/meninas para ser explicitado o sexo das personagens. Verifica-se um tratamento mais familiar e mais delicado para o sexo feminino, por oposição a uma forma menos delicada para o sexo masculino. As opções lexicais tomadas pelo enunciador acompanham uma prática social estabelecida e aceite pela generalidade dos indivíduos. Principalmente porque surgem de forma muitas vezes implícita, estas opções têm o poder de perpetuar e reforçar a criação de imagens que atribuem maior delicadeza, fragilidade e acomodamento ao sexo feminino, por contraste com maior robustez, agilidade e rebeldia atribuídas ao sexo masculino. O mesmo se verifica nas variações das características psicológicas e nas aptidões sociais (os indivíduos do sexo masculino são apresentados como mais autónomos, por exemplo).

Os textos manifestam diferenças entre as atividades praticadas pelas crianças do sexo masculino e do sexo feminino. Os rapazes surgem mais associados a atividades que se relacionam com aventura, atribuindo-lhes coragem e espírito aventureiro, mas também considerável dose de liberdade. Convoca-se, portanto, um *frame* de independência para o género masculino. Há, ainda, atividades que são sempre apresentadas ligadas ao sexo masculino e nunca ao feminino (preparar para reinar ou auxiliar o padre, por exemplo), naturalizando que estas atividades são mais indicadas para meninos. Ao surgir esta especificidade, faz-se crer que é normal que as meninas se mantenham afastadas deste tipo de atividades, contribuindo para criar imagens compatíveis com as contingências sociais. Sublinhe-se o que já acima foi brevemente anunciado: os textos existem como formações discursivas no seio de formações sociais e não devem ser encarados fora do seu modo de funcionamento comunicativo, se se pretender fazer uma análise produtiva. Por isso, é imprescindível considerar o papel que desempenham como constitutivos de livros/manuais escolares, com um poder “normalizador” considerável, instituintes das boas práticas sociais e de modelos de comportamento (quase) inquestionáveis.

As crianças do sexo feminino limitam-se a ajudar os adultos nas tarefas domésticas ou a brincar, não sendo as brincadeiras tão detalhadas, ao contrário do que acontece para o sexo masculino. As meninas são classificadas com adjetivos que demarcam uma certa frivolidade e passividade, ao mesmo tempo que se evocam *frames* de carência e fragilidade, configurados através da caracterização que delas e das suas ações se faz. Ao reforçar esta ideia, os textos mostram que são as personagens do sexo masculino que ajudam as do sexo feminino, mas nunca o contrário, assim como são as primeiras as que demonstram maior conhecimento sobre o mundo e ensinam as segundas. São também os meninos que mais criticam os adultos e as raparigas que mais os defendem, assumindo os primeiros um papel de corajosos e as segundas uma maior submissão.

No que respeita à questão das designações das personagens femininas e masculinas, a larga utilização de nomes próprios pode explicar-se pelo facto de os textos analisados serem maioritariamente excertos de narrativas mais ou menos extensas. Esta é uma questão de individualização, uma vez que os textos contam a história de alguém⁷, de seres de papel que são apresentados como se fossem de carne e osso e que, portanto, necessitam da densidade psicológica e física que um nome sugere. Afinal, como o próprio dicionário define, um nome próprio é a “designação que se aplica individualmente aos elementos de uma classe, nomeadamente pessoas” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa, 2001). Enquanto as restantes expressões se podem referir a qualquer criança, os nomes próprios indicam um ser único e inconfundível. Não é “uma criança”, mas sim, “aquela criança” e nenhuma outra.

Conclusão

É pela linguagem que o social toma forma, e é pela palavra que os sujeitos se socializam e se apropriam das formas de vida social (Guerra, 2006, p. 32).

A presente investigação assumiu como consideração fundamental a centralidade da criança e a sua transversalidade a todo o estudo. Sendo um estudo pluridisciplinar e interdisciplinar, visou como objeto os textos dos manuais/livros escolares mais utilizados diariamente pelas crianças nas escolas portuguesas, por se acreditar que os mesmos influenciam as formas de ser, estar e agir dos seus utilizadores, no sentido em que normalizam “mundos infantis”, desde logo pelo estatuto que assumem os manuais/livros escolares em geral – o de guardiões da versão oficial do saber considerado válido pela sociedade e a transmitir às novas gerações. Este estudo ancorou-se na Análise do Discurso, por esta se encontrar numa área de convergência de diferentes abordagens da língua e dos discursos, possibilitando a construção de pontes com ciências de âmbitos distintos, mas próximos, nomeadamente a Pragmática, a Linguística Textual, o Interacionismo Socio-discursivo, entre outros. Não se pretendeu, naturalmente, trabalhar somente os aspetos da estrutura da língua, mas antes abarcar uma área bem mais abrangente, recebendo contributos de estudos variados, realizados em torno dos Estudos da Criança. Os manuais/livros escolares são aqui entendidos funcionando em contexto, ou seja, funcionando em sociedade e os textos que neles se encontram reunidos são entendidos na sua globalidade, considerando sempre os discursos em contexto.

O contributo da Sociologia da Infância tornou-se muito importante, ao conceber a criança em sociedade, uma vez que os estudos dos textos dos manuais e/ou das

imagens que neles se constroem das crianças e da infância deixam de fazer sentido se não aparecerem ligados aos aspetos sociais. Lembremos que as atividades realizadas pelos indivíduos só se tornam visíveis quando inscritas num contexto de permanente interação social. A coesão social é assegurada pelas normas pré-estabelecidas, que norteiam as condutas dos indivíduos, assegurando-se, assim, que ninguém age completamente à margem das convenções sociais (Moore, 2002). Estas normas fazem parte da cultura subjacente a qualquer sociedade, herdada dos seus antepassados e transmitida às novas gerações (Pais, 1998; Sarmiento, 2000). Cultura é, então, o sistema de inter-relações que liga os membros de uma sociedade e lhes permite constituir um grupo coeso. As normas e os valores que regem uma sociedade norteiam, portanto, o comportamento individual e coletivo dos indivíduos que a constituem. Indissociável deste conjunto de normas e valores, há um certo sentido de “moralidade” que habita a mente dos indivíduos e orienta as suas condutas. Ora, como acontece com qualquer indivíduo, também a criança se torna herdeira da cultura que orienta a sociedade em que está inserida e que vai condicionar a sua forma de ser e de estar perante os outros.

No âmbito da Sociologia da Infância, a criança é vista não como ser em devir, mas como ator social, sendo-lhe atribuído o papel de coconstrutora da infância e da sociedade em geral. A criança, ao interagir com os outros (crianças e adultos), recebe estímulos que colaboram na sua integração social, mas não se limita a assimilá-los passivamente como saberes, transforma-os antes em juízos e valores que contribuem de forma ativa para a configuração e transformação da própria sociedade. Ao longo desta investigação, foi esta a visão assumida sobre a criança, rejeitando frontalmente a ideia de que ela é comparável a uma “tábua rasa”, que os adultos vão preenchendo a seu bel-prazer. Considera-se aqui, pelo contrário, que a criança é um ser coprodutor de cultura, só fazendo sentido que ela esteja plenamente envolvida na vida da sociedade em que está inserida e que lhe sejam dadas verdadeiras oportunidades para interpretar o mundo (nomeadamente, o mundo que lhe é apresentado pelos textos escolares) e construir as suas experiências em “primeira mão” e/ou mediadas pelos textos/discursos a que é exposta.

Entendendo desta forma a criança e a infância, torna-se importantíssimo perceber que mensagens os textos dos manuais fazem chegar aos alunos (crianças), bem como o que esses textos lhes fazem-criar e os fazem-fazer, pois estamos perante poderosos veículos de transmissão e construção de ideias e ideais. Os textos são modelos que normalizam formas de pensar e de agir socialmente aceites e valorizadas. Portanto, quanto melhor os conhecermos, bem como a forma como eles se estruturam e funcionam,

⁷ Pelo menos, isso acontece nos textos originais, nem sempre acontecendo nos excertos presentes nos manuais.

melhor os podemos entender e menos nos deixaremos influenciar acriticamente por eles.

Sendo através da língua que configuramos o mundo e agimos sobre ele (Hallyday, 2001), os discursos permitem configurar a realidade que os locutores consideram dominante ou relevante e que tentam transmitir aos interlocutários, persuadindo-os a aderir às suas ideias. É também através dos discursos que se constrói a cultura que serve de base às gerações futuras e à evolução do homem.

Para Bernstein (1990), o discurso pedagógico, que inclui toda a atividade pedagógica e não só o discurso dos manuais escolares, serve para criar, manter e reproduzir padrões de identidade e de ordem social, exercendo um controlo social sobre as novas gerações. No caso presente, não se trata de discurso explicitamente regulador da atividade dos indivíduos (com um cariz diretivo explícito), mas funciona de modo indireto, ocultado, pela “normalização” ou “naturalização” de determinados *frames* e estados de coisas, onde se incluem os papéis prototípicos dos cidadãos. Não é, portanto, de estranhar que os discursos presentes nos vários manuais sejam muito idênticos e veiculem ideias/ideologias muito semelhantes entre si. Os textos dos manuais encontram-se ao serviço da defesa das crenças e dos valores que a sociedade considera importantes. E é por isso mesmo que os manuais escolares são portadores de informações e ideias estereotipadas e uniformes que se transmitem aos alunos e formatam a sua forma de ser, pensar, estar e agir.

O que é estranho é que, ao longo das décadas, após sucessivas reorganizações curriculares, decorrentes das mudanças políticas e, conseqüentemente, ideológicas, que foram condicionando e orientando a vida dos alunos, hoje não se encontra uma variedade maior entre os manuais para que possa haver uma maior diversidade na escolha, consoante a comunidade educativa que visam servir.

É verdade que as crianças de hoje são constante e intensamente sujeitas a um afluxo de informação que lhes chega por múltiplos meios (e diversos textos/discursos) e que, portanto, as influências são muito diversificadas. Mas é também verdade que o manual escolar adquiriu, ao longo da sua história de existência, um estatuto social de “fiel depositário” do que a sociedade considera como sendo “conhecimento válido” e autorizado (Dionísio, 2000; Ramos, 2009). Ora, por esse motivo, o manual de Português oferece os textos que veiculam esse conhecimento, sendo visto pelos alunos (e até por alguns pais e professores) como verdade indiscutível, o que lhe atribuiu um papel importantíssimo na formação das crianças e na formatação das suas mentes. Estes livros assumem a função de socializar a criança, procurando inculcar-lhe normas e valores considerados pelos adultos como fundamentais, determinando não só o que se passa em contexto de sala de aula, mas também no seio das famílias, no escasso tempo que os pais/encarregados de educação passam a

ajudar os filhos/educandos nos trabalhos da escola e nas tarefas gerais de educação.

Assinale-se, ainda, que os restantes livros que os adultos disponibilizam às crianças (em casa e nas bibliotecas escolares), para além dos manuais escolares, são, frequentemente, os livros que fazem parte das listas do PNL (Plano Nacional de Leitura) e das Metas Curriculares de Português; os primeiros aconselhados, os segundos obrigatórios. Mesmo nos expositores das livrarias e outros locais de venda de livros infantojuvenis, podemos observar como se destacam os livros com estas chancelas, o que influencia a compra dos mesmos, pois têm o “carimbo” de “texto oficial”. E são estes mesmos livros que fornecem os originais de onde são retirados os textos/excertos que os alunos encontram nos manuais escolares de Português. É, portanto, um círculo vicioso: os textos são aconselhados/impostos pelo poder central, as crianças contactam com eles, trabalham sobre eles e, como não poderia deixar de ser, são influenciadas pelas ideias por eles veiculadas.

Os repertórios interpretativos concretizam-se em expressões lexicais que o enunciador seleciona, por exemplo, para se referir a crianças. Verificámos que os referentes de criança mais utilizados são os nomes próprios, que designam as personagens infantis, que, na maior parte das vezes, indicam o nome do protagonista, uma vez que são muitos os textos narrativos presentes nos manuais. São mais frequentes as expressões que referem o sexo masculino, ampliando-se a criação de imagens que representem este género em detrimento do feminino, colocando-se um problema de representatividade de géneros. Verificámos também que o sexo feminino é apresentado como mais delicado, em comparação com o sexo masculino, e isso reflete-se não só na forma de os nomear, mas também nas atividades que desempenham. Os meninos aparecem caracterizados como destemidos, aventureiros e corajosos; as meninas são passivas, obedientes e vaidosas. Os repertórios interpretativos criados são interpretados pelas crianças/leitoras, possibilitando a construção de *frames* que vão influenciar a forma de ser e de agir das crianças e condicionar a sua postura perante si, os outros e o mundo. Esta visão sexista é muito mais própria de estados totalitários do que de estados que se dizem democráticos e defensores da igualdade entre géneros. Os textos presentes nos manuais de Português promovem a ideia de que a mulher deve ser obediente, submissa e manter-se na sombra do homem, uma vez que estes aparecem como mais conhecedores dos outros e do mundo, como mais corajosos e destemidos. Nos textos estudados, são os rapazes que ajudam as raparigas e nunca o contrário; mas são elas, e não eles, que ajudam nas tarefas domésticas. Eles aparecem a contrariar os outros (mesmo os adultos), enquanto elas defendem os adultos (ou as suas ideias) e concordam sempre com eles.

Poderá argumentar-se que é esta a matriz da sociedade e que os textos dos manuais se limitam a refletir tal

matriz; contudo, como acima foi explanado, os manuais escolares, pelo seu estatuto e seu funcionamento social, e pelo facto particular de se destinarem a jovens cidadãos, não fazem, nem podem fazer, mera reflexão acrítica da vida social, antes naturalizam modos de vida. Nessa medida, nunca podem ser neutros: são poderosos instrumentos do devir social. E se aceitarmos que as crianças, como defende a Sociologia da Infância, não são meros consumidores de cultura, mas agentes da sua construção, reconheceremos a importância dos modelos que lhes oferecemos.

É, portanto, importante que se reflita sobre o papel dos manuais no processo de ensino, bem como sobre a sua adequação aos novos modos de leitura, à sociedade e às expectativas de alunos, professores e pais/encarregados de educação.

Referências

- ADAM, J.-M. 1990. *Éléments de Linguistique Textuelle – Théorie et Pratique de L'analyse Textuelle*. Liège, Mardaga, 265 p.
- ADAM, J.-M. 1991. *Langue et Littérature – Analyses Pragmatiques et Textuelles*. Paris, Hachette, 221 p.
- ADAM, J.-M. 1992. *Les Textes: Types et Prototypes*. 3ª ed., Liège, Mardaga, 223 p.
- ADÃO, A. 2005. A Regulação da Convivência e da Disciplina nos Liceus Oitocentistas – O Discurso Normativo. In: R. FERNANDES, L. VIDIGAL (coord.), *Infantia et Pueritia – Introdução à História da Infância em Portugal*. Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, p. 211-218.
- ANSCOMBRE, J.-C.; BRONCKART, J.-P. e MAINGUENEAU, D. 2005. *Análise do Discurso*. Lisboa, Hugin (organização de Fernanda Miranda Menendez), 107 p.
- APPLE, M. 2002. *Manuais Escolares e Trabalho Docente – Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa, Didáctica Editora, 157 p.
- ARAÚJO, S.C., FERNANDES, N. 2016. A criança como sujeito de direitos no contexto da União Europeia: nuances e diálogos necessários entre os direitos de participação e os direitos de proteção. In: A. BASTOS; F. VEIGA (org.), *A Análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*. Vila Nova de Gaia, Húmus, p. 109-130.
- ARIÈS, P. 1981. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 279 p.
- AUSTIN, J.L. 1962. *How to do Things With Words*. Oxford, Clarendon, 166 p.
- BAKHTINE, M. 1992. *Estética da Criação Verbal*. 1ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 421 p.
- BENVENISTE, E. 1975. *Problèmes de Linguistique Générale, I*. Paris, Gallimard, 365 p.
- BERNSTEIN, B. 1990. *The structuring of pedagogical discourse*. London; New York, Routledge, 235 p.
<https://doi.org/10.4324/9780203011263>
- BERRENDONNER, A. 1981. *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris, Minuit, 247 p.
- BRONCKART, J.-P. 1985. *Le Fonctionnement des Discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris, Delachaux & Niestlé, 175 p.
- BRONCKART, J.-P. 2005. Os Géneros de Texto e os Tipos de Discurso como Formatos das Interações de Desenvolvimento. In: J.-C. ANSCOMBRE; J.-P. BRONCKART; D. MAINGUENEAU, *Análise do Discurso*. Lisboa, Hugin (organização de Fernanda Miranda Menendez), p. 37-79.
- BRONCKART, J.-P. 2007. A Atividade de Linguagem em Relação à Língua: Homenagem a Ferdinand de Saussure. In: A.M.M. GUI-MARÃES; A.R. MACHADO; A. COUTINHO, *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Campinas, Mercado de Letras, p. 19-42.
- BRONCKART, J.-P. 2009. *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. 2ª ed., São Paulo, Educ, 353 p.
- BROUGÈRE, G. 1998. A Criança e a Cultura Lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, **24**(2):103-116. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>. Acesso em: 04/07/2012.
- CASTRO, R.V. et al. (org.). 1999. *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia; Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 550 p.
- CASTRO, T. 2008. Texto e Fragmento Textual: Processos de Re(con) textualização. *Diacrítica: Série Ciências da Linguagem*, **22**(1):157-184.
- CHOPPIN, A. 1992. *Les Manuels Scolaires – Histoire et Actualité*. Paris, Hachette, 223 p.
- CHOPPIN, A. (dir. de). 1993. *Manuels Scolaires, Etats et Sociétés, XIX et XX siècles. Histoire de l'Éducation*, nº 58. Disponível em: https://www.persee.fr/issue/hedu_0221-6280_1993_num_58_1. Acesso em: 02/04/2018.
- CLAUDINO, S. 2011. Os Manuais Escolares da 1ª República à Atualidade. Os Insubmissos. In: J.B. DUARTE (org.), *Manuais Escolares: Mudanças nos Discursos e nas Práticas*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, p. 73-95.
- CORREIA, A.C.L.A. 2005. Normalidade Imaginada – A Fabricação da Anormalidade Escolar Através do Processo de Implementação da Escolaridade Universal e Obrigatória, na Viragem do Século XIX para o Século XX. In: R. FERNANDES; L. VIDIGAL (coord.), *Infantia et Pueritia – Introdução à História da Infância em Portugal*. Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, p. 192-210.
- DIONÍSIO, M.L.T. 2000. *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra, Almedina, 463 p.
- FERNANDES, N.; TOMÁS, C. 2016. Infância, direitos e risco(s): velhos e novos desafios identificados a partir da análise dos Relatórios da CNPCJR (2000 e 2010). *Forum Sociológico*, **29**:21-29.
<https://doi.org/10.4000/sociologico.1470>
- FERNANDES, R.; VIDIGAL, L. (coord.). 2005. *Infantia et Pueritia – Introdução à História da Infância em Portugal*. Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, 328 p.
- FILLMORE, C. 1975. An alternative to Checklist Theories of Meaning. In: Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society, First, Berkeley, 1975. *Proceedings...* p. 123-131.
- FONSECA, J. 1994. *Pragmática Linguística, Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto, Porto Editora, 255 p. (Coleção Linguística, nº 5).
- FOUCAULT, M. 1969. *L'Archéologie du Savoir*. Paris, Gallimard, 275 p.
- GÉRARD, F.-M.; ROEGIERS, X. 1998. *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto, Porto Editora, 344 p.
- GIDDENS, A. 1997. *Sociologia*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 944 p.
- GUERRA, I.C. 2006. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos de Formas de Uso*. Lisboa, Princípiá, 95 p.
- HALLYDAY, M. 2001. New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics. In: A. FILL; P. MÜHLHÄUSLER (eds.), *The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment*. London; New York, Continuum, p. 175-202.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1996. *La Conversation*. Paris, Seuil, 92 p.
- LOPES, A.M. 2005. “Crianças ao Desamparo” – A Representação da Criança Pobre na Imprensa Regional de Setúbal (1900-1935). In: R. FERNANDES; L. VIDIGAL (coord.), *Infantia et Pueritia – Introdução à História da Infância em Portugal*. Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, p. 67-98.
- LOURO, G. 2000. *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto, Porto Editora, 111 p.
- MAGALHÃES, J.P. 1997. Um Contributo para a História da Educação da Infância em Portugal. In: M. PINTO; M.J. SARMENTO (coord.),

- A Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 115-145.
- MAINGUENEAU, D. 1990. *Pragmatique pour le Discours Littéraire*. Paris, Bordas, 186 p.
- MAINGUENEAU, D. 1991. *L'Analyse do Discours*. Paris, Hachette, 268 p.
- MAINGUENEAU, D. 1996. *Aborder la Linguistique*. Paris, Seuil, 60 p.
- MAINGUENEAU, D. 1997. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3ª ed., Campinas, Pontes, 198 p.
- MEAD, M. 1970. *O Conflito de Gerações*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 173 p.
- MOORE, S. 2002. *Sociologia*. Lisboa, Publicações Europa-América, 383 p.
- MORRIS, C.W. 1938. *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago, Chicago University Press, 59 p.
- NEVES, S. 2015. Pode o género não ser feminista? In: H. TORRES; H. SANT'ANA; D. MACIEL (org.), *Estudos de género numa perspectiva interdisciplinar*. Lisboa, Ed. Mundos Sociais, p. 37-46.
- OSTERMANN, A.C.; COSTA, C. 2012. Gender and professional identity in three institutional settings in Brazil: The case of responses to assessment turns. *Pragmatics*, **22**(2):203-230. <https://doi.org/10.1075/prag.22.2.02ost>
- PAIS, J.M. (coord.). 1998. *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 595 p.
- POTTER, J.; WETHERELL, M. 1987. *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London, Sage, 216 p.
- RAMOS, R. 2009. *O Discurso do Ambiente na Imprensa e na Escola: Uma Abordagem Linguística*. 1ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 636 p.
- RASMUSSEN, K. 2004. Places for Children – Children's Places. *Childhood*, **11**(2):155-173. Disponível em: <http://chd.sagepub.com/content/11/2/155.full.pdf+html>. Acesso em: 17/07/2012.
- SACRISTÁN, J.G. 2003. *O Aluno como Invenção*. Porto, Porto Editora, 256 p.
- SARMENTO, M.J. 2000. *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, 613 p.
- SARMENTO, M.J. 2004. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: M.J. SARMENTO; A.B. CERISANA (coord.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto, Asa, p. 9-34.
- SARMENTO, M.J. 2005. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças)*, CESDES, Brasil, **26**(91):361-378.
- SARMENTO, M.J. 2007. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: V.M.R. VASCONCELLOS; M.J. SARMENTO (org.), *Infância (In)visível*. Rio de Janeiro, Vozes, p. 25-49.
- SARMENTO, M.J.; PINTO, M. 1997. As Crianças e a Infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo. In: M. PINTO; M.J. SARMENTO (coord.), *A Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 7-30.
- TORRES, H.; SANT'ANA, H.; MACIEL, D. 2015. Introdução. In: H. TORRES; H. SANT'ANA; D. MACIEL (org.), *Estudos de género numa perspectiva interdisciplinar*. Lisboa, Ed. Mundos Sociais, p. 1-6.
- TOSI, C. 2011. El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, **39**(2):469-500.
- VAN DIJK, T.A. (éd.). 1985. *Handbook of Discourse Analysis, 4 volumes*. London, Academic Press, 302 p.; 279 p.; 251 p.; 228 p.
- VIEIRA, C.; NUNES, M.; FERRO, M. 2017. Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. In: L. ALCOFORADO; M. BARBOSA; D. BARRETO (eds.), *Diálogos freireanos. A educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 701-715. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1326-0_32
- VILELA, M. 1994. A “Cena” da “Acção Linguística” e a sua Perspectivação por Dizer e Falar. *Revista da Faculdade de Letras “Linguas e Literaturas”*, Porto Faculdade de Letras, **XI**:65-97.

Submetido: 19/10/2017

Aceito: 28/04/2018