

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM TEXTOS INTRODUTÓRIOS DE
LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS 1960 A 1980**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Nina Rosa Licht Rodrigues

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM TEXTOS INTRODUTÓRIOS DE LIVROS DIDÁTICOS
DOS ANOS 1960 A 1980**

por

Nina Rosa Licht Rodrigues

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Lucci de Angelo

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras
Estudos Linguísticos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
TEXTOS INTRODUTÓRIOS DE LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS
1960 A 1980**

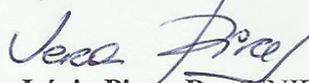
elaborado por
Nina Rosa Licht Rodrigues

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Estudos Linguísticos

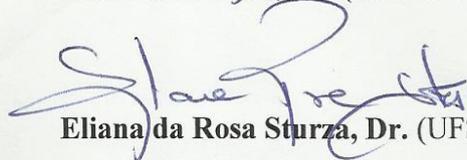
COMISSÃO EXAMINADORA:



Graziela Lucci de Angelo, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Vera Lúcia Pires, Dr. (UNIRITTER)



Eliana da Rosa Sturza, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 09 de março de 2012.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu **Fiel Deus** por, a cada dia, renovar minhas forças, fé e esperança para seguir em frente mesmo nos momentos mais difíceis dessa jornada.

Aos meus pais, **Jesus Altamir** e **Rosa Maria**, e irmão, **Matheus**, pelos conselhos e amor constantes e, mais do que isso: por estar comigo em todos os momentos, apoiando e me incentivando.

Ao meu recente esposo, **Douglas**, por ser paciente e compreensivo nas constantes ausências e por acreditar e confiar nos meus sonhos.

À minha orientadora, **Profa Dra. Graziela Lucci de Angelo**, por aceitar orientar esse trabalho e pela paciência, compreensão e respeito dedicados durante a elaboração desta Dissertação.

Às minhas eternas colegas e amigas, **Nelise, Carine (Hija), Raquel, Caroline (Carol)** e **Vanessa Diânifer**, pela amizade e carinho presentes.

Ao **Programa de Pós Graduação em Letras**, pelas informações prestadas durante este trabalho.

À **Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelos vinte quatro meses de bolsa de estudos concedida.

**Para todas as coisas tenho força em virtude
Daquele que me confere poder.
(Filipenses, 4:13)**

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEXTOS INTRODUTÓRIOS DE LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS 1960 A 1980

AUTORA: NINA ROSA LICHT RODRIGUES
ORIENTADORA: GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Santa Maria, 09 março de 2012.

O presente trabalho de dissertação tem por objetivo investigar as atitudes responsivas dos autores sobre o ensino de português e sobre os estudos da linguagem em textos de apresentação de livros didáticos de português dos anos 1960, 1970 e 1980. Consideramos, como sustentação teórica e metodológica, a teoria sócio-histórica, tal como desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. Os enunciados foram descritos, analisados e interpretados levando em consideração o momento histórico e social em que os dizeres dos autores foram construídos e as relações dialógicas, que são relações de sentido. Das análises feitas e das relações dialógicas estabelecidas, identificamos mais pontos de aproximação ao discurso da tradição sobre o ensino de língua do que de afastamento, o que demonstra que a maioria dos autores filia-se à tradição dos estudos da linguagem; com exceção aos enunciados dos anos 1980, em que a autora não se filia a esse ensino e estudo de linguagem. Observamos também que cada enunciado acompanha o movimento de estabilização e hegemonia, ao longo dos tempos, dos estudos tradicionais, depois parte para a incorporação, gradativa, de discursos da ciência linguística até culminar num determinado momento histórico em que propostas e práticas de exclusão do ensino tradicional se intensificam e ganham expressividade.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; textos de apresentação; atitude responsiva; relações dialógicas

ABSTRACT

Master's Dissertation
Post-Graduation Program in Language and Literature
Federal University of Santa Maria

THE FORMATION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN INTRODUCTORY TEXTS OF TEXTBOOKS FROM 1960 TO 1980

AUTHOR: NINA ROSA LICHT RODRIGUES

ADVISER: GRAZIELA LUCCI DE ANGELO

Santa Maria, march 09, 2012.

The current dissertation paper has as aim to investigate the responsive attitudes from the authors upon Portuguese teaching and language studies in introductory texts from Portuguese textbooks in the 1960s, 1970s and 1980s. We consider, as methodological and theoretical framework, the social-historic theory, such as developed by Bakhtin Circle. The statements were described, analyzed and interpreted taking into account the social and historical moment in which the authors' words were constructed and the dialogical relations, that are meaning relations. From the analyses done and the dialogical relations established, we identified more similarity to the traditional discourse on language teaching rather than distinction, demonstrating that the majority of the authors follow the tradition of language studies; except in the statements from the 1980s, in which the author do not fit in this teaching and language study. We noticed also that each statement follows the stabilization and hegemony movement, over time, after beginning the gradual incorporation of discourses from Linguistics science until reaching a specific historical moment, in which proposals and practices of traditional teaching exclusion intensify themselves and gain expression.

Keywords: Portuguese language teaching; introductory texts; responsive attitude; dialogical relations

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1 - Dados gerais sobre os livros didáticos utilizados na pesquisa	25
QUADRO 1.2 – Informações sobre o texto de apresentação do LD1	26
QUADRO 1.3 – Informações sobre os textos de apresentação do LD2	26
QUADRO 1.4 – Informações sobre os textos de apresentação do LD3	26

LISTA DE ABREVIATURAS

LD1: Livro didático *Português*, de Cegalla

LD2: Livro didático *Português 3*, de P. Filho e Marques

LD3: Livro didático *Novo português através de textos*, de Magda Soares

TI LD1: Texto introdutório 1 do livro didático de Cegalla

TI 1 LD2: Texto introdutório 1 do livro didático de Proença Filho e Marques

TI 2 LD2: Texto introdutório 2 do livro didático de Proença Filho e Marques

TI 1 LD3: Texto introdutório 1 do livro didático de Magda Soares

TI2 LD3: Texto introdutório 2 do livro didático de Magda Soares

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – Capa do livro didático <i>Português</i> , de Cegalla (1968)	120
FIGURA 02 – Texto introdutório de Cegalla	121
FIGURA 03 – Capa do livro didático <i>Português 3</i> , de Proença Filho e Marques (1970)	122
FIGURA 04 – Texto introdutório 1, de P. Filho e Marques	123
FIGURA 05 – Continuação do Texto introdutório 1, de P. Filho e Marques	124
FIGURA 06 – Texto introdutório 2, de P. Filho e Marques	125
FIGURA 07 – Capa do livro didático <i>Novo Português através de textos</i> , de Magda Soares	126
FIGURA 08 – Texto introdutório 1, de Magda Soares	127
FIGURA 09 – Texto introdutório 2, de Magda Soares	128

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Bibliografia de Domicio Proença Filho	113
ANEXO B – Informações biográficas de Magda Soares	117
ANEXO C – Instruções Baixadas pelo Conselho Federal de Educação	118
ANEXO D – Capa dos livros didáticos e os Textos Introdutórios	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	17
1.1 O interesse pelo objeto de pesquisa e seu vínculo com os estudos da linguagem	17
1.2 Questão de pesquisa	20
1.3 Objetivos da pesquisa	21
1.3.1 Objetivo geral	21
1.3.2 Objetivos específicos	21
1.4 Critérios para escolha dos livros didáticos de português	21
1.5 Os livros didáticos de português selecionados	24
1.6 Os textos/materiais de análise selecionados	24
1.7 A organização da dissertação	27
2 REFERENCIAIS TEÓRICO E METODOLÓGICO	28
2.1 Apresentação de alguns conceitos teóricos	28
2.2 Apresentação dos pressupostos metodológicos	32
3 ARTICULAÇÕES COM OUTROS TEXTOS: LEITURAS RESPONSIVAS	37
3.1 Considerações gerais sobre a educação brasileira nos anos 1960, 1970 e 1980	37
3.1.1 O ensino de português no Brasil	41
3.1.2 Os estudos linguísticos no Brasil	45
3.2 Considerações sobre o livro didático	51
3.2.1 O livro didático de língua portuguesa	51
4 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE	64
4.1 Formas de apresentação: os textos introdutórios dos anos 1960, 1970 e 1980	64
5 ANÁLISE DOS TEXTOS DE APRESENTAÇÃO: RELAÇÕES DE COTEJO	86
5.1 Os dizeres dos autores sobre os estudos da linguagem	87
5.2 As relações dialógicas entretecidas nos enunciados	98
Considerações Finais	102

Referências Bibliográficas	108
Anexos	113

INTRODUÇÃO

A escola, o ensino, bem como os materiais didáticos são objetos dinâmicos e, conseqüentemente, sofrem transformações ao longo do tempo, tanto por causa de contextos mais amplos (históricos, políticos, sociais, ideológicos) quanto mais específicos (reorganização de equipe diretiva escolar, criação de projetos políticos pedagógicos, reformulações curriculares), dentre outros aspectos.

Em vista dessas transformações, há que se levar em conta que o ensino de hoje é fruto de amplas transformações ocorridas ao longo dos anos, pois só assim pode-se compreender que os problemas e as deficiências, assim como as melhorias e as inovações de determinado ensino se constituem a partir de um processo, de uma construção na história escolar e na sociedade e esse ensino não é um produto pronto, pré-definido e/ou descontextualizado.

O presente trabalho, que é voltado ao estudo de textos de apresentação de alguns livros didáticos dos anos 1960, 1970 e 1980, sustentar-se-á na perspectiva teórica e metodológica sócio-histórica, segundo a qual é necessário investigar as condições de produção de seus textos, a fim de compreender, a partir dos dizeres dos autores, que relações se estabelecem no que se refere ao ensino de português e aos estudos da linguagem nas três décadas supracitadas.

Ao encontro do viés histórico, está a linha de estudos da História das Disciplinas Escolares, ou seja, uma área de estudos que “permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificar e compreender sua evolução” (cf. SOARES, 2002, p. 157). Ainda nessa perspectiva histórica, estão, entre outros, os estudiosos Chervel (1990) e Bittencourt (2003).

Chervel (1990), em seu texto *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, trata do crescente interesse dos docentes pela História da Disciplina Escolar, no contexto francês. O referido autor passa a discutir a noção de *disciplina escolar* e, dessa forma, faz um percurso sobre a história dessa expressão interligada ao contexto escolar.

Um dos pontos fundamentais do texto de Chervel é compreender, por meio das transformações do público escolar, que as disciplinas tiveram que se adaptar às diversas transformações “culturais” da sociedade francesa. Nesse sentido, destaca o autor: “a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se

entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo” (CHERVEL, 1990, p. 188). Contudo, acrescentamos à discussão de Chervel que a instituição escolar, algumas vezes, não deveria tentar moldar, formalizar e sistematizar o ensino, pois este último supõe sujeitos ativos que interagem nas práticas escolares, através de perguntas, respostas, questionamentos, contrariedades, aceitações, recusas; relações essas nem sempre harmoniosas.

No texto *Disciplinas escolares: história e pesquisa*, Bittencourt (2003) relaciona a presença de cada disciplina escolar com o papel político que cada uma desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Assim, segundo a autora, Estados, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares.

Levando em consideração sobretudo os fatores políticos e culturais, Bittencourt irá desenvolver o seu texto apresentando a relação desses fatores com a História das Disciplinas Escolares, principalmente no contexto brasileiro, nas décadas de 70 e 80, do século XX.

A autora relaciona também a História das Disciplinas Escolares à História do Livro Didático. Para ela, os livros didáticos têm se constituído uma das fontes privilegiadas para estudos sobre os conteúdos escolares e, inclusive, pode-se realizar, ao mesmo tempo, uma pesquisa da história das disciplinas e do livro didático.

Um ponto importante discutido por Bittencourt (2003) refere-se a uma das divergências surgida no decorrer dos anos 1980, que relacionava a concepção de disciplina escolar aos saberes eruditos, científicos produzidos na Academia. Essa forma de conceber as disciplinas surgiu da concepção de “transposição didática”, introduzida por Yves Chevallard.

Para contrapor essa concepção de Chevallard, Bittencourt traz à tona a discussão de André Chervel sobre isso. Segundo esse autor, a concepção de disciplinas escolares está ligada a “entidades epistemológicas relativamente autônomas e desloca o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores à escola, inserindo o saber por ela produzido no interior de uma cultura escolar” (BITTENCOURT, 2003, p. 25). Em decorrência da concepção proposta por Chervel, Bittencourt (2003) também entende a escola como um lugar de produção de conhecimentos próprios, que necessita entender tanto a conjuntura externa escolar (a sociedade, a cultura) quanto a interna (conteúdos e métodos mais bem empregados), a fim de produzir conhecimentos que atinjam às reais necessidades da escola,

consequentemente não necessite dos conhecimentos produzidos na Academia, por vezes, descontextualizada das finalidades da instituição escolar.

Assim, tanto Chervel (1990) quanto Bittencourt (2003) situam os estudos das disciplinas escolares ao contexto mais amplo, social, cultural, político. É nessa direção, portanto, que pretendemos nos aproximar da História da Disciplina Escolar, em especial da disciplina de língua portuguesa. Para esse fim, reiteramos a necessidade pela abordagem sociológica da teoria bakhtiniana, que vincula, por sua vez, a linguagem e as atividades humanas. Essa base sociológica trabalha com objetos de estudo dinâmicos, ativos, participantes das relações verbo-sociais e axiológicas.

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa iniciou-se em meados do segundo semestre de 2010, mais exatamente, a partir da disciplina *A constituição do ensino de língua no Brasil*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFSM) e ministrada pela professora Graziela Lucci de Angelo. Essa disciplina permitiu-me compreender, mesmo que de forma inicial, o percurso de constituição do ensino de língua no Brasil, entender como as concepções de ensino de língua e seus instrumentos didáticos (sobretudo os manuais didáticos de ensino fundamental e médio) vão se alterando com o passar do tempo e, além disso, possibilitou-me refletir sobre o papel das ciências linguísticas no ensino de língua e na formação de professores de Língua Portuguesa.

Essa disciplina foi relevante também para eu entender que as mudanças ocorridas no ensino de língua portuguesa, por exemplo, nos manuais didáticos, na formação do professor enquanto leitor e enquanto formador de leitores, são determinadas por diversos fatores, sejam os de ordem política, econômica, social e ideológica, sejam os relacionados à formação dos professores e às condições em que se encontram os conhecimentos sobre a linguagem em cada época.

Do conjunto de leituras realizadas sobre livros didáticos, como os de SOARES (1996, 2001, 2002), BUNZEN (2005a, 2005b, 2007, 2009), BATISTA (1999, 2009), BITTENCOURT (2003), OLIVEIRA (1983), possibilitou-me elaborar uma temática de investigação, que focalizasse o estudo no manual didático de língua portuguesa, mas de uma perspectiva diferente apresentada nesses trabalhos, qual seja, uma pesquisa via seus textos de apresentação.

1.1 O interesse pelo objeto de pesquisa e seu vínculo com os estudos da linguagem

Os livros didáticos expressam diferentes contextos históricos, sociais, políticos, culturais e, por esse motivo, os conteúdos pedagógicos, tratados no seu interior, por intermédio das atividades e exercícios propostos (BITTENCOURT, 2003, p. 34), assim como

as unidades didáticas¹, as referências bibliográficas utilizadas oferecem condições de análises sócio-históricas. Dentre todas essas (e outras) materialidades concretas, que podem integrar um livro didático, há também os textos de apresentação que, na nossa pesquisa com livros didáticos de português, são elegidos como objeto de investigação.

Ao delimitar esse objeto de pesquisa, acreditamos que estamos não apenas preenchendo uma lacuna, ainda que pequena em estudos embasados na perspectiva bakhtiniana, que se interessam por analisar esse material, como principalmente estaremos desconstruindo um olhar de que esses textos, como parte integrante do livro didático, trazem apenas discursos didáticos, pedagógicos; ao contrário, entendemos que ele também permite identificar algumas opções feitas pelo autor (ou equipe) do ponto de vista dos estudos da linguagem assumidos na obra, por exemplo, a concepção de língua, linguagem e ensino de língua.

Defendemos que o livro didático, qualquer que seja ele – incluindo o de português, que integra nossa pesquisa - se constitui sócio-historicamente como um conjunto de respostas (enunciados) a outros dizeres produzidos em diferentes esferas e temporalidades.

O texto de apresentação de livros didáticos de português, como integrante desse manual de ensino, é uma parte desse conjunto de respostas, que pode conter discursos diversos como o pedagógico, o acadêmico linguístico - em termos das ideias defendidas sobre o ensino tradicional ou renovado de língua -, o político, dentre outros. O(s) autor(es) do livro didático, ao produzir sua obra, responde a discursos sobre a linguagem produzidos e em circulação em determinadas esferas e assume uma determinada posição quanto ao estudo da linguagem e ao ensino de língua no livro didático em questão. O texto de apresentação pode ser um lugar para se identificar discursos sobre a língua(gem), que serviram de base para a elaboração de uma obra, assim como pode antecipar uma visão de ensino de língua materna priorizado, pretendido na obra.

Estamos entendendo que esses textos, presentes em quase todos os manuais didáticos de português², possuem uma função, dentre outras, que é a de **introduzir, apresentar,**

¹ Cargnelutti (2010), na sua dissertação intitulada *A unidade didática como gênero do livro didático de português: sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980*, investiga a possibilidade de constituição da unidade didática como um gênero organizador do livro didático de língua portuguesa, nas décadas de 60, 70 e 80.

² Nota-se que não apenas nos manuais didáticos selecionados nesta pesquisa, como também em outros a que tivemos acesso: *Como falar, como escrever* (década de 1960), de Adalberto Silva e Fernandes Soares; *Ensino*

antecipar ao leitor que posições responsáveis são tomadas pelo autor com relação ao ensino de língua portuguesa na obra didática.

Levando em consideração a função desses textos, designaremos, de agora em diante, o objeto de pesquisa como: textos introdutórios ou de apresentação, pois, esses textos são um primeiro momento, no interior do livro didático, de interlocução que se estabelece, não para ensinar um determinado conteúdo, mas para marcar um outro lugar: o do autor (ou demais integrantes da equipe editorial)³ do livro didático mantendo um diálogo inicial com seu leitor, “entregando” a ele um pequeno texto que se constitui numa projeção e antecipação de determinados aspectos da obra didática propriamente dita, considerados relevantes pelo autor. Podemos dizer, então, que o texto de apresentação pode exercer uma *função metonímica*, uma vez que pretende “resumir”, em linhas gerais, o que o leitor irá encontrar no livro didático (uma projeção do todo da obra).

De forma ainda bastante inicial, pode-se dizer que além dessa função metonímica, eles podem apresentar um *discurso de convencimento*, em que o autor procura apresentar para o leitor - professor e aluno – características do livro entendidas por ele como positivas, por meio da apresentação de uma (ou mais) concepção de língua assumida, da forma como o ensino de literatura é trabalhado, dos textos utilizados, dos autores selecionados, dos recursos gráficos utilizados, dentre outros aspectos. Pode-se afirmar que esse discurso de convencimento empregado pelo autor leva a um objetivo final: que é o de “seduzir”, “despertar a curiosidade” do leitor para ler a obra toda, por meio da compra do exemplar.

Da compreensão que Bunzen (2005a, p. 27) tem a respeito do livro didático, nós a estendemos, nesta pesquisa, também para os textos de apresentação: “é uma forma/modo de interação verbal criado no âmbito de determinadas esferas da atividade humana”. Quer dizer,

programado de português (1973), de António França; *Comunicação: atividade e linguagem* (1977), de Reinaldo Ferreira; *Comunicação em Língua Portuguesa* (1985), de Faraco & Moura; *Português* (1986), de Reinaldo Ferreira (1986), *Para aprender português* (1988), de Roberto Mesquita e Cloder Martos, há textos de apresentação em seu interior. Excetuando alguns livros didáticos dos anos 1960: *Português no ginásio* (1961) e *Português no colégio* (1964 e 1967), de Raul Léllis, cujas obras tiveram várias edições: trinta e três, duas e cinco, respectivamente, observamos que não há textos de apresentação. Em razão disso, uma pergunta e sugestão de trabalho é colocada: Que manual didático era esse que não necessitava de que nenhum autor o apresentasse? Que condições sócio-históricas são essas que constituem um livro didático que, mesmo sem um texto que apresente a obra, que tente convencer sobre a qualidade da mesma, teve grande vendagem e circulação?

³ Para evitarmos repetições, estaremos remetendo, doravante, a autoria dos livros didáticos apenas aos autores; entretanto, sabemos que a autoria dos livros didáticos, a partir das últimas décadas, compete a um grupo de profissionais: autores, editores, revisores, diagramadores e outros.

quando o autor elabora seu discurso persuasivo no texto de apresentação de um livro didático, ele projeta um público leitor e assume uma atitude responsiva frente a esse público e às diversas esferas: escolar, científica, editorial, política, que pedem, “exigem” um determinado ensino. Assim, tanto o livro didático quanto o texto de apresentação refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas de origem e de circulação (BAKHTIN, 1952-1953/1992).

Assim sendo, esses textos de apresentação são um importante objeto para se observar discursos, mas que nem sempre estão explicitados e evidentes no interior do livro didático e que dizem respeito aos saberes sobre a linguagem, marcados pelo lugar de onde o autor fala, se posiciona, de forma a criticar ou se identificar com determinados saberes sobre a língua, científicos ou não.

Importa deixar bem claro que este trabalho não tem por objetivo investigar a coerência do discurso das propostas dos textos de apresentação com o que, de fato, se cumpre no livro didático. Embora essa possibilidade de investigação seja muito interessante, não é o nosso foco de pesquisa. Antes disso, nossa pesquisa volta-se especialmente para investigar que discurso se manifesta nos textos de apresentação que possam indicar, indiciar, projetar as bases em que a obra apresentada se assenta, em termos dos estudos da linguagem e do ensino de língua portuguesa, enquanto língua materna. O conhecimento desse discurso ao longo de três décadas (1960 a 1980) possibilita conhecermos o movimento pelo qual o ensino de língua portuguesa vem passando, a permanência e/ou modificação de suas bases do ponto de vista linguístico.

1.2 Questão de pesquisa

Considerando a possibilidade de os textos introdutórios abordarem saberes advindos dos estudos da linguagem e não apenas trazerem discursos didáticos, propomo-nos responder à seguinte questão de pesquisa: que ensino de português é projetado pelos autores – em livros didáticos de português de três décadas distintas- a partir da leitura de seus textos de apresentação?

1.3 Objetivos da pesquisa

1.3.1 Objetivo geral

Nosso objetivo geral é investigar que discursos - e em quais momentos históricos - estão sendo “deixados” pelos autores que antecipem uma (ou várias) imagem sobre o ensino de língua portuguesa nos textos de apresentação.

1.3.2 Objetivos específicos

A fim de complementar o objetivo geral, pretendemos atingir alguns objetivos específicos, quais sejam: a) nos dizeres dos autores de cada texto de apresentação, que espaços são reservados aos estudos da linguagem?; b) que ensino de português é projetado e em qual momento histórico?; c) que estudos sobre a linguagem são privilegiados, os tradicionais e/ou os linguísticos/científicos?; e d) quais estudos são reiterados e/ou estão em tensão parcial ou total? Consideramos que, uma vez tendo alcançado os nossos objetivos acima destacados, teremos condições de responder à nossa questão de pesquisa.

1.4 Critérios para escolha dos livros didáticos de português

A fim de desenvolvermos este trabalho, que tem caráter qualitativo e não quantitativo, selecionamos alguns livros didáticos de língua portuguesa que permitissem determinar o conjunto de textos para análise. Nesse percurso de pesquisa, defrontamo-nos com a dificuldade em encontrar manuais didáticos de décadas antigas, como os dos anos 1960, 1970 e 1980, seja em bibliotecas, em escolas, seja nos poucos sebos existentes em Santa Maria (RS), local onde a pesquisa é desenvolvida, o que nos levou a encomendá-los em sebos de São Paulo (SP).

A ausência de livros didáticos antigos em instituições escolares, bibliotecas, livrarias, acervos pessoais é explicada por Batista (1999, p. 529) quando, ao caracterizar esse objeto, ele diz que “trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. [...] por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições”.

Vencida a etapa de busca e aquisição desses livros, a seleção foi feita de forma a atender um determinado período de tempo – dos anos 1960 a 1980 – e conter um texto de apresentação no seu interior, para que conseguíssemos iniciar nossa investigação.

Escolhemos trabalhar com livros didáticos das décadas de 1960 a 1980, pois representam um período de transição entre o emprego dos estudos tradicionais e dos estudos linguísticos para o ensino de língua materna. Até a obrigatoriedade da disciplina de Linguística nos cursos de Letras, ocorrida na segunda metade da década de 1960, o ensino de língua portuguesa era calcado somente nos estudos de filologia, gramática e textos literários (cf. ILARI, 2009). É na década de 1970 que a Linguística começa a atuar no ensino de línguas estrangeiras e, no final dessa década e início dos anos 1980, começa a contribuir nas iniciativas de mudar as práticas de ensino de língua portuguesa que se fazia na época (GERALDI et al, 1996).

Utilizamos como critério de escolha para os livros didáticos dos anos 1960, 1970 e 1980 a representatividade dos autores seja no trato dos conhecimentos da linguagem e/ou seja do ensino de língua portuguesa.

Conforme o parecer da Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas que, em 2001, entrevista Domingos Paschoal Cegalla, ele foi o principal autor a elaborar livros didáticos inovadores e atraentes na década de 1950⁴. Os primeiros livros editados pelo autor foram pela Editora Francisco Alves⁵ e, a partir de 1965, pela Companhia Editora Nacional, que produzia, para cada série ginásial, grandes tiragens. Cegalla é também autor da *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, importante instrumento para o ensino de língua materna nos anos 1960 e que, atualmente, encontra-se na sua 48ª edição em 2010, pela Companhia Editora Nacional.

Cumpramos notar a grande circulação que o livro didático de Cegalla, eleito para esta pesquisa, teve para a época. A 15ª edição, de 1968 – escolhida para esse trabalho – indica uma alta demanda pela obra nessa década. Ademais, no próprio livro didático selecionado,

⁴ Segundo as palavras do autor (p. 28): “nessa época, os poucos livros existentes no mercado para o ensino de Português eram em preto-e-branco, formato pequeno, mal elaborados, indigestos”.

⁵ Francisco Alves foi o primeiro a editar obras didáticas no Brasil e a destinar essas obras para o ensino primário. Até então (século XIX), no país, não havia editores brasileiros, os livros eram importados e destinados apenas para o colegial e para a academia (cf. HALLEWELL, 1985).

constatamos uma lista de onze obras publicadas⁶ por Cegalla nesse período, fato que vem referendar a representatividade do autor naquele período em termos das relações com o ensino de língua portuguesa.

Já a escolha pelo livro didático dos anos 1970 novamente deu-se pela representatividade de *Domício Proença Filho* tanto em pesquisas na área de língua portuguesa e no campo literário, quanto pelos numerosos livros publicados, sobretudo didático-pedagógicos (conforme Anexo A).

E para o livro didático dos anos 1980, utilizamos como critério mais uma vez a representatividade do autor: Magda Soares. Soares é um dos nomes mais representativos no que se refere ao desenvolvimento e circulação de pesquisas e trabalhos sobre o ensino, mais especificamente o de Língua Portuguesa, para diferentes esferas e públicos: tanto a escolar quanto a acadêmica⁷. Soares publicou mais de setenta e um textos, entre livros, capítulos de livros e periódicos e destacou-se também pela produção de manuais didáticos de português⁸, sobretudo no final do século XX.

Na folha de rosto do livro didático de Soares selecionado para este trabalho, há um resumo da sua biografia, em que constam informações sobre sua carreira como professora universitária de Graduação e Pós-Graduação, entre outros ofícios vinculados à área de Língua Portuguesa e Didática (cf. Anexo B).

Outro critério de seleção foi a escolha por manuais de português de 1º grau e dos anos finais do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries.

⁶ *Linguagem*, 4ª Série Primária, Editora Minerva, Rio; *Curso de Admissão ao Ginásio*, José Ozon Editor, Rio, São Paulo; *Português*, 1ª Série Ginásial, Comp. Editora Nacional; *Português*, 2ª Série Ginásial, Comp. Editora Nacional; *Português*, 3ª Série Ginásial, Comp. Editora Nacional; *Português*, 4ª Série Ginásial, Comp. Editora Nacional; *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, curso médio, Comp. Editora Nacional; *Português para o Colégio Comercial*, Comp. Editora Nacional; *Novíssima Antologia da Língua Portuguesa*, José Ozon Editor, Rio, São Paulo; *Programa de Admissão* (parte de Português), Comp. Editora Nacional; *Português para o Admissão*, Livraria Francisco Alves.

⁷ Segundo o currículo lattes de Magda Becker Soares. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>.

⁸ Conforme pesquisa em sebos virtuais, destacamos alguns manuais elaborados por Soares: Dos anos 1970: *Português através de textos*. São Paulo Editora Moderna; *Comunicação em Língua Portuguesa*. Minas Gerais: Editora Bernardo Alvares.; *Ensinando comunicação em língua portuguesa do 1º grau: sugestões metodológicas*. Brasília: MEC; Dos anos 1980: *O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau: propostas metodológicas*. Brasília: MEC/Secretaria do Ensino de 1º e 2º graus; *Novo Português através de textos*. São Paulo: Editora Abril; Dos anos 2000: *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Editora Moderna.

Optamos por trabalhar com manuais de português de primeiro grau, pois, a maioria desses livros, concentra-se em estudar apenas a disciplina língua portuguesa. Já nos livros de segundo grau, há dois conteúdos privilegiados no mesmo manual: o ensino de português e de literatura brasileira.

Nossa escolha pelas séries finais do primeiro grau deveu-se pelo nível de aprofundamento, reflexão que vai se colocando no ensino de língua portuguesa quanto aos estudos sobre a linguagem. O conteúdo pedagógico disponível no livro didático dessas séries é para alunos que já atingiram níveis de alfabetização (1ª a 4ª séries) na leitura, escrita e interpretação.

1.5 Os livros didáticos de português selecionados

No final do processo de seleção das obras, encontramos com três exemplares de livros didáticos de português, um de cada década de 1960, 1970 e 1980. Selecionamos dos anos 1960: *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla e Décio Duboc du Rocher, para a 4ª série ginásial; dos anos 1970: *Português*, de Domício Proença Filho e Maria Helena Marques, para a 7ª série; dos anos 1980: *Novo português através de textos*, de Magda Soares, para a 7ª série.

1.6 Os textos/materiais de análise selecionados

Como critério de escolha neste trabalho, selecionamos textos de apresentação assinados pelos autores.

No livro didático da década de 1960, *Português*, de Cegalla e Rocher, há apenas um texto introdutório⁹ designado por *O ensino de português através dos textos (ao professor)*,

⁹ Há outro texto introduzindo a obra didática, mas que não estamos considerando como texto de apresentação para análise, uma vez que se trata de um discurso do Conselho Federal de Educação sobre os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de português. Ainda que o texto do CFE não se enquadre nos critérios de texto introdutório, ele ganha espaço considerável na pesquisa, pelos motivos de ser utilizado como sustentação ao ensino de português projetado em textos de apresentação de dois autores conforme capítulos 4 e 5.

localizado após o Índice do livro, e, como o título indica, dirige-se ao professor e tem como assinatura as iniciais: D. P. C, que evidenciamos se tratar do próprio autor do livro didático.

Já no livro dos anos 1970, intitulado *Português*¹⁰, de Proença Filho e Marques, existem quatro textos introdutórios, situados antes do Índice do livro. O primeiro não está designado, mas é um texto assinado por Péricles Madureira de Pinho, o organizador do livro; o segundo texto é designado por: *Nota do Editor*, assinado pelo editor do livro; o terceiro texto é introduzido pelo vocativo *Prezado Professor* e o último, também pelo vocativo, *Caro Estudante*, ambos assinados pelos autores. Conforme critério de seleção, iremos trabalhar apenas com os dois últimos textos de apresentação, os assinados pelos autores.

E no manual dos anos 1980, *Novo português através de textos*, de Magda Soares, há dois textos introdutórios. O primeiro, localizado antes do Sumário, no livro do professor, é introduzido pela expressão *Ao professor* e tem como assinatura: *A autora*. O segundo, localizado antes do Sumário no livro do aluno, tem por título *Apresentação* e também é assinado pela autora. O destinatário não está especificado, mas entendemos que se destina ao aluno.

O Quadro 1.1 informa-nos brevemente algumas informações sobre os livros didáticos selecionados:

Nome do Livro Didático	<i>Português</i>	<i>Português</i>	<i>Novo português através de textos</i>
Autor(es)	Domingos Paschoal Cegalla e Décio Duboc du Rocher	Domício Proença Filho e Maria Helena Marques	Magda Soares
Série	4ª série ginásial (correspondente à 8ª série do 1º grau)	7ª série 1º grau	7ª série 1º grau

¹⁰ Neste livro didático, não consta o ano de publicação, mas, conforme informações bibliográficas de Domício Proença Filho, disponíveis no site da Academia Brasileira de Letras, a publicação é de 1969-1970.

Ano de publicação	1968	Sem data	1982
Edição	15ª edição	1ª edição	?
Editora	Companhia Editora Nacional	Editores Linceu	Editores Abril
Tipo de livro	Único (para professor e aluno)	Único (para professor e aluno)	Livro do professor (inclusão do exemplar do aluno)

Quadro 1.1 - Sobre os Livros Didáticos utilizados na pesquisa

Nos Quadros 1.2, 1.3 e 1.4, constam algumas informações sobre os textos de apresentação utilizados para análise:

Livro didático	Nº de textos	A quem é dirigido	Quem assina	Identificação do emissor	Identificação do destinatário
Português	1	Professor	Autor	D.P.C.	Professor

Quadro 1.2 - Sobre o texto de apresentação do livro de Cegalla e Rocher

Livro didático	Nº de textos	A quem é dirigido	Quem assina	Identificação do emissor	Identificação do destinatário
Português	2	Professor	Autores	Domício Proença Filho e Maria Helena Duarte Marques	Professor
		Aluno	Autores	Domício Proença Filho e Maria Helena Duarte Marques	Estudante

Quadro 1.3 - Sobre os textos de apresentação do livro de Proença Filho e Marques

Livro didático	Nº de textos	A quem é dirigido	Quem assina	Identificação do emissor	Identificação do destinatário
Novo português através de	2	Professor	Autora	A autora	Professor
		Aluno	Autora	A autora	(Aluno)

textos					
--------	--	--	--	--	--

Quadro 1.4 - Sobre os textos de apresentação do livro de Soares

1.7 A organização da dissertação

A construção das reflexões teórica e metodológica, a revisão bibliográfica, o trabalho de descrição do objeto de análise (textos de apresentação) e a análise dos textos introdutórios conferiram ao que ora oferecemos à leitura uma organização que se estrutura em 5 capítulos:

No **capítulo 2**, explicitaremos nosso referencial teórico e metodológico: alguns conceitos da teoria bakhtiniana, tentando articular ao nosso material de pesquisa, e apontaremos nossa visão metodológica para análise.

No **capítulo 3**, traçaremos um percurso sobre a educação brasileira, o ensino de português e os estudos linguísticos no Brasil nos anos 1960, 1970 e 1980, a fim de entendermos de que forma os estudos tradicionais e/ou linguísticos influenciaram o ensino de língua portuguesa naquelas décadas.

No **quarto capítulo**, para introduzirmos nossas análises, nos ocuparemos especificamente da descrição dos textos introdutórios dos livros didáticos selecionados.

No **capítulo 5**, aparados em categorias analíticas da perspectiva bakhtiniana, realizaremos relações de cotejo entre os discursos dos autores nos textos introdutórios e analisaremos as relações dialógicas entretecidas no que se refere ao ensino de língua portuguesa e aos estudos sobre os estudos da linguagem observados nos textos.

2 REFERENCIAIS TEÓRICO E METODOLÓGICO

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1988, p. 95).

Neste capítulo 2, iremos apresentar além de alguns conceitos teóricos bakhtinianos, os quais julgamos que serão necessários para sustentar nossas futuras análises, também algumas reflexões sobre a metodologia de pesquisa.

Na seção 2.1, encontra-se a construção do dispositivo teórico, a partir do entendimento de alguns conceitos-chave da teoria bakhtiniana e importantes para o nosso trabalho, são eles: *dialogismo, linguagem, enunciado, diálogo, atitude responsiva*.

Na seção 2.2, será apresentada a construção do dispositivo metodológico. Importa ressaltar que os conceitos teóricos são vistos aqui como categorias filosóficas, ou seja, como categorias interpretativas, inseparáveis da situação sócio-ideológica na qual são utilizadas. Assim, não é nosso objetivo metodológico transformar as categorias filosóficas em categorias científicas, na tentativa de buscar um modelo, um *modus faciendi*, um conjunto de procedimentos para a análise linguística (FARACO, 2009, p. 39); mas, ao contrário, é nosso intuito tentar dialogar, ter uma atitude responsiva frente ao material de análise (os textos de apresentação/introdutórios). Para isso, mobilizaremos determinadas categorias analíticas, bem como construiremos um método de análise que melhor se ajuste aos textos de análise e ao apoio teórico.

2.1 Apresentação de alguns conceitos teóricos

Nosso trabalho fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica bakhtiniana. Nessa teoria, tudo está *em relação a*, ou seja, todas as ações, práticas ou discursos sociais são respostas (se referem) a outras produzidas no universo social, ideológico e axiológico, mesmo em tempos distantes.

Um dos pontos-chave da teoria do Círculo de Bakhtin é a *abordagem dialógica* (*dialogismo*), que, segundo expõe Faraco (2009, p. 66), são “relações entre índices sociais de valor que constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo o enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social”. Dito de outra forma, a sociedade é formada por interações/posições verbo-axiológicas (relações dialógicas) dos sujeitos falantes, cujos produtos reais da comunicação verbal são os enunciados/textos produzidos. As relações dialógicas são, portanto, relações de sentido/valor estabelecidas entre enunciados/textos produzidos na comunicação verbal.

De encontro às relações dialógicas, estão as relações lógicas, que são entre elementos de um sistema linguístico. Bakhtin (1952-1953/1992, p. 294) ressalta a impossibilidade das réplicas do diálogo serem estabelecidas “entre as unidades da língua (entre as palavras e as orações), tanto no sistema da língua, quanto no interior do enunciado”. Sobre isso, o autor esclarece que: “as unidades significantes da língua (a palavra e a oração), por sua natureza, não podem ter um destinatário: elas não pertencem a ninguém. Melhor ainda: como tais carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro” (BAKHTIN, 1952-1953/1992, p. 325).

Outro conceito teórico recorrente nos textos do Círculo de Bakhtin é a *linguagem*. Segundo Faraco (2009), a questão da linguagem representa uma virada linguística, um marco importante para o pensamento contemporâneo do Círculo de Bakhtin, na medida em que ela é apresentada como atividade (e não como sistema). Em outros termos, é no estudo da linguagem que podemos compreender a vida, o mundo através da comunicação sócio-cultural, das relações dialógicas.

Sendo assim, Bakhtin (1934-1935/1993) explicita que a linguagem varia conforme cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração em cada uma das suas camadas sociais, cada idade do sujeito falante, etc; em suma, consoante o autor, em cada momento da existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva, isto é, observa-se uma diversidade de línguas e de vozes sociais, que não se excluem umas das outras, mas se cruzam de diversas maneiras e, por conseguinte, geram outras linguagens. É nesse sentido que as “linguagens”, quaisquer que elas sejam, estabelecem possíveis relações dialógicas, ou seja, elas podem ser percebidas como pontos de vistas sobre o mundo” (Id., Ibid., p. 99), pois elas

estão povoadas de intenções de outrem, de posições valorativas, situadas em cadeias/relações responsivas.

Redizendo isto,

Toda enunciação¹¹ efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou desacordo com alguma coisa. Os contextos de produção da enunciação não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1988, p. 107)

O que importa nas respostas não são as formas linguísticas em si (sempre estáveis e iguais a si mesma) presentes na língua, mas o processo de significação empreendido quando o sujeito social faz uso da língua, tem uma atitude responsiva nas trocas enunciativas.

Para Bakhtin (1934-1935/1993), na língua, atuam tanto forças centrípetas, ou seja, forças de certos grupos sociais que agem de forma a centralizar, a monologizar as vozes sociais, quanto forças centrífugas, isto é, forças que tentam resistir à monologização e multiplicar o plurilinguismo, a heteroglossia. Essas forças (centrípetas e centrífugas) estão sempre presentes nas trocas comunicativas e podem ser mais bem percebidas na enunciação.

O mesmo autor (Ibid., p. 82) diz que “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas”. Melhor dizendo, na visão bakhtiniana, “cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras¹²)” (op. cit).

Bakhtin/Voloshinov (1929/1988) não descartam o estudo das unidades da língua (palavra e sentença), entretanto as estudam via análise do *enunciado*¹³. Isto é, enquanto unidade real, produto de comunicação verbal, e enquanto unidade de sentido (semântica), pois, segundo Bakhtin,

¹¹ Conceito que é trabalhado, na teoria bakhtiniana, como a realidade concreta da língua e da linguagem e não é vista separada das formas linguísticas e da substância ideológica.

¹²Entende-se por *estratificação* a diversidade social de linguagens e a divergência de vozes individuais, segundo Bakhtin (1934-1935/1993, p. 76).

¹³ Para evitar as questões de tradução dos termos enunciado/enunciação, este trabalho se restringe aos textos traduzidos para o português. Logo, concordamos com Brait (2010, p. 65) quando diz que “os estudos bakhtinianos sobre enunciado/enunciação dialogam com o uso desses termos e as diversas acepções que lhes foram sendo dadas”; por essa razão, abordamos os dois conceitos separadamente.

não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a *significação* dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um *sentido concreto*: o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por essa razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra na língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). A entonação expressiva não pertence à palavra, mas ao enunciado (BAKHTIN, 1952-1953/1992, p. 310).

Da citação acima, convém ponderar, entretanto, que qualquer enunciado é fruto de um acabamento provisório (portanto, inacabado) do locutor (escritor), pois, segundo Bakhtin (1970-1971/1992, p. 375) explica posteriormente, um enunciado sempre pressupõe enunciados que o antecederam e lhe sucederão, “ele nunca é o primeiro, nem o último”; é um elo, a resposta a outros enunciados em uma cadeia que está sofrendo constantes interrupções por qualquer um de seus participantes (cf. BAKHTIN, 1959-1961/1992). Em outras palavras, ele é provisório, pois sempre há a possibilidade de responder, de adotar uma atitude responsiva para com ele (BAKHTIN, 1952-1953/1992).

Bakhtin (1952-1953/1992) explica, desse modo, que o enunciado não é uma unidade convencional, ou seja, criada pelo ser humano, mas um produto das sociedades e presente nelas.

Ademais, conforme Bakhtin,

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas sociais, não por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1952-1953/1992, p. 279).

Por esse motivo, o sujeito não inventa enunciados; não obstante, os compreende e os utiliza. A alternância nas falas dos sujeitos sociais pode ser mais bem percebida no diálogo real¹⁴. Conforme o autor, é no *diálogo* que se pode verificar a posição do locutor, sendo possível replicar, isto é, tomar uma posição ativa responsiva.

¹⁴ Segundo Bakhtin (1952-1953/1992, p. 294), “a forma mais simples e mais clássica da comunicação verbal”.

Pode-se compreender, além disso, que a palavra “diálogo” é, num sentido amplo, “não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1988, p. 123), mas especialmente a produção de sentido que essa interação verbal produz em contextos de significações sociais, ideológicas, valorativas sempre múltiplas, heterogêneas e irrepetíveis e mesmo em temporalidades diferentes.

Outro conceito importante é a da *atitude responsiva*.

Para Bakhtin (1934-1935/1993), a *atitude responsiva* vincula-se à noção de compreensão. Compreender um texto, por exemplo, é ir além do contexto no qual o sujeito está interagindo, dito de outro modo, o sujeito tem de dar o seu gesto interpretativo, a sua atitude responsiva, o seu juízo de valor, pois “compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total” (Id., 1970-1971/1992, p. 382). Ou ainda:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual a minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado (BAKHTIN, 1952-1953/1992, p. 321).

Em suma, é nessa contribuição mais subjetiva do(s) sujeito(s) aos enunciados existentes que a dialogicidade é introduzida ao contexto de relações sociais. Isso porque, segundo Bakhtin/Voloshinov (1929/1988, p. 94), “a compreensão se acha na base da resposta, isto é, da interação social”. Para haver sentido, é preciso, antes, existir uma resposta (uma atitude responsiva) a um dizer feito; o que não responde a pergunta alguma, carece de sentido e, logo, está fora do diálogo (BAKHTIN, 1970-1971/1992).

2.2 Apresentação dos pressupostos metodológicos

Até agora tratamos de um ponto-chave da teoria do Círculo de Bakhtin, vale destacar, de alguns conceitos teóricos que expressam a construção de uma teoria marxista da chamada

criação ideológica e sociológica. Em outras palavras, das ciências humanas, do “espírito” ou do texto; conforme Faraco (2009), uma teoria onde se fazem presentes os estudos das reflexões sobre linguagem, arte, sociedade, ciência, filosofia, direito, religião, ética, política, etc.

Sobre isso, Bakhtin, em especial no seu texto *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas* (1974/1992), vai se contrapor ao estudo das ciências naturais, ao estudo previsto essencialmente no estruturalismo, por considerar uma forma de saber monológico. Segundo as palavras do autor:

Minha atitude ante o estruturalismo? Sou contra o fechamento dentro do texto, contra as categorias mecânicas de ‘oposição’ e de ‘transcodificação’ [...], contra uma formalização e uma despersonalização sistemática: todas as relações têm um caráter lógico (no sentido lato do termo). De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica (BAKHTIN, 1974/1992, p. 413).

A título de exemplo destaca-se um cientista que contempla um objeto mudo, uma árvore. Quer dizer, esse sujeito não tem relação dialógica alguma com o objeto segundo o qual ele tenta explicar. Logo, não existem relações dialógicas entre sujeito e objeto, mas sim entre sujeitos, isto é, onde há trocas verbais há, pois, relações dialógicas, que são sempre respostas compreensivas.

Ainda segundo o autor, as ciências humanas ou do “espírito” (BAKHTIN, 1974/1992, p. 404), ao contrário, constituem uma forma de saber dialógico, há sujeitos e estes produzem textos, que não são coisas mudas, mas antes um material verbal das sociedades, das atividades humanas. Por essa razão, o texto não é trabalhado nessas ciências como uma abordagem puramente linguística, mas antes como produto das interações dialógicas.

Bakhtin (1959-1961/1992) vai se interessar, pois, pelo estudo do texto verbal - por isso o autor (1974/1992, p. 404) designa também por ciência “das letras”. Para o autor, o texto é visto como o ponto de partida de todas as disciplinas das ciências humanas, visto que é necessário estudá-lo enquanto enunciado, ou seja, como produto da interação verbal e das atividades ideológicas na sociedade. Ademais, tal estudo proporciona a compreensão dos diálogos enquanto produto dinâmico das relações semânticas entre as atividades humanas.

Assim sendo, o estudo do texto traz à baila o estudo da vida, que, ao ser analisado por si só e descontextualizado, é mudo e sem significação. É nesse viés do princípio do

dialogismo que, conforme já foi dito, Bakhtin diferencia-se ao estudo das ciências naturais. Esta aponta para o *necessário* (Id., 1970-1971/1992, p. 379), quer dizer, é um estudo no qual o especialista apenas observa, descreve e explica um objeto mudo, em busca de relações necessárias. Logo, não há produção de sentidos, nem interpretação e/ou compreensão. Em contrapartida, o estudo das ciências humanas aponta para o *possível* (op. cit.), porque envolve a interação dialógica, conseqüentemente, a pluralidade axiológica.

Ao encontro do princípio dialógico, Bakhtin (1974/1992) afirma que a compreensão é o confronto de um texto com outros textos, isto é, a dialogicidade entre textos. Aliás, compreender é cotejar textos, produzir textos em diferentes contextos e, dessa forma, produzir diversas significações. Diz mais Bakhtin:

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (entre os signos dentro do texto) [...] (BAKHTIN, 1974/1992, p. 405).

Para Bakhtin, “um fenômeno natural não comporta uma ‘significação’, apenas os signos (inclusive a palavra) têm uma significação. É por isso que qualquer estudo dos signos, seja qual for o procedimento adotado, começa necessariamente pela compreensão” (BAKHTIN, 1959-1961/1992, p. 341). Sobre isso Bakhtin/Voloshinov (1929/1988) discutem a noção de compreensão relacionada à de consciência. Melhor dizendo, esta última constitui-se de um movimento de fora para dentro, ou seja, a consciência individual internaliza os signos (que são sócio-ideológicos) que, por sua vez, são criados por um grupo social organizado; é por meio desse processo que a consciência se constitui e significa. Logo, sem conteúdo social e ideológico (sem signo) não há consciência e, por conseqüência, não há compreensão.

No tocante ao interesse de Bakhtin para o estudo das ciências humanas, bem como a escolha por este autor para fundamentar nosso estudo, preferimos designar os diferentes textos de apresentação selecionados na pesquisa de *textos ou materiais de análise* e não por *corpus*, posto que, segundo Yaguello (1929/1988, p. 15), “a noção de corpus deixa implícita uma prática reducionista que tende a ‘reificar’ a linguagem. [...]. O corpus transforma as

enunciações em monólogos”. Dito de outra forma, tal noção não compreende as relações entre dizeres (relações dialógicas) no contexto das relações sociais, históricas, ideológicas, culturais, políticas, educacionais, etc e, além disso, supõe um descritivismo abstrato, cujo objetivo não é a compreensão das relações semânticas do mundo e, sim, uma explicação de objetos descontextualizados das relações sociais significativas.

Importa ressaltar que este trabalho de Dissertação baseia-se no método sociológico proposto por Bakhtin/Voloshinov (1929/1988) para os estudos das ciências humanas. Esse método sugere uma interpretação sócio-ideológica, “explicável exclusivamente por fatores sociais que determinam a vida concreta de um dado indivíduo [ou texto/enunciado], nas condições do meio social” (Id. Ibid., p. 48).

É na direção desse método, então, que iremos produzir um movimento de análise conforme Sartori (2008, p. 16) “das condições em que se realizam os gêneros” - no nosso caso, de algumas condições de produção dos textos de apresentação, pertencentes ao gênero livro didático de língua portuguesa-, “para o enunciado concreto” - textos de apresentação/introdutórios- “e, finalmente, para as formas da língua”, com a investigação das marcas linguísticas produzidas nos dizeres dos autores nos textos introdutórios.

Ao encontro dos estudos metalinguísticos (translinguísticos), principalmente conforme os trabalhos de Bakhtin e do Círculo (1959-1961/1992; 1963/1981; 1970-1971/1992), está o movimento de análise apresentado por Sartori (2008). Assim sendo, a reflexão dos dois autores subsidiará a construção de nosso método de análise.

Convém esclarecer melhor que as pesquisas metalinguísticas estudam as relações dialógicas estabelecidas em diversos enunciados, levando em consideração as esferas sociais, históricas, políticas (extralinguísticas), ou seja, estudam a linguagem enquanto prática social. Quando nos deparamos com um texto, nós o analisamos a partir dessas esferas explicitadas e a partir de outros textos (enunciados) presentes. Buscamos, pois, os sentidos em nosso material de análise a partir desse olhar sócio-histórico; compreendendo, produzindo uma interpretação responsiva, um juízo axiológico frente a ele. Portanto, não investigamos um texto enquanto material preso unicamente à forma, no qual o sentido estaria limitado às palavras e às frases.

As pesquisas metalinguísticas ultrapassam os limites da linguística, enquanto campo de estudos que investiga os fenômenos puramente linguísticos, no plano do sistema da língua,

entretanto é preciso deixar claro que essas pesquisas “não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados” (BAKHTIN, 1963/1981, p. 157), posto que uma análise da produção de sentidos a partir das marcas linguísticas “deixadas” por quem produziu um texto também se faz necessária.

Reiteramos, por fim, a importância da abordagem sociológica de Bakhtin/Voloshinov (1929/1988, p. 124), ou seja, não apenas analisar “a situação imediata” dos enunciados produzidos, “mas também, através dela, o contexto social”. É por isso que necessitamos caracterizar a situação educacional brasileira, bem como o ensino de língua portuguesa materializado nos livros didáticos nos anos 1960, 1970 e 1980, posto que tais retomadas já representam uma forma de análise do contexto social em que o enunciado se realiza.

Sendo assim, no próximo capítulo, será explicitado um panorama mais amplo sobre a educação no Brasil e um mais específico sobre o ensino de língua portuguesa e sobre os estudos linguísticos no Brasil. Além disso, serão apresentadas algumas considerações acerca do livro didático de português no contexto educacional dos anos 1960 a 1980.

3 ARTICULAÇÕES COM OUTROS TEXTOS: LEITURAS RESPONSIVAS

Neste capítulo, faremos uma leitura sobre a temática da educação brasileira e dos estudos da linguagem no Brasil nos anos 1960, 1970 e 1980, além de apresentarmos algumas leituras realizadas sobre o livro didático de português e sobre os textos de apresentação (nosso material de análise) articulando esses textos na teoria bakhtiniana. Assim, na seção 3.1, discutiremos sobre a educação brasileira, sobre o ensino de português e sobre os estudos linguísticos, ao passo que, na seção 3.2, discutiremos sobre os livros didáticos de português e sobre os textos introdutórios via olhar da teoria dialógica bakhtiniana.

Convém destacar que, nesse capítulo 3, não apenas objetivamos fazer uma revisão bibliográfica sobre os temas abordados, como também, e principalmente, tentaremos proceder a nossa leitura responsiva, a nossa compreensão a partir do tema que nos propusemos neste trabalho de Dissertação, qual seja, investigar em quais bases dos estudos da linguagem (tradicionais e/ou linguísticos) os autores dos textos de apresentação se basearam para antecipar determinado ensino de língua portuguesa nos livros didáticos de três décadas distintas.

3. 1 Considerações gerais sobre a educação brasileira nos anos 1960, 1970 e 1980

Nesta exposição, iremos apresentar, ainda que em linhas gerais, um panorama mais amplo sobre a educação brasileira e mais específico sobre o ensino de português e sobre os estudos linguísticos no Brasil nas décadas de 1960, 1970 e 1980, uma vez que entendemos que essas décadas compreendem um “divisor de águas” entre os estudos ditos tradicionais e os estudos linguísticos. Dessa forma, uma retomada histórica faz-se necessária como uma forma de situar temporalmente os manuais didáticos de português cujos textos de apresentação serão analisados neste trabalho acadêmico.

Por meio da perspectiva sócio-histórica, entendemos que os acontecimentos históricos são resultados de relações sociais, políticas, ideológicas; portanto, a educação, bem como o ensino de língua portuguesa no Brasil sofre as consequências dessas relações.

Ademais, cumpre entender que a retomada tanto de um contexto educacional mais amplo quanto mais específico, de língua portuguesa e dos estudos linguísticos nas três décadas supracitadas, é importante para estabelecermos possíveis relações dialógicas de distanciamento e/ou aproximação entre os textos de apresentação dos livros didáticos analisados e os contextos nos quais esses textos estão inseridos.

Os anos 1960, 1970 e 1980 foram marcados por uma série de alterações no contexto educacional brasileiro, principalmente com a influência de uma democratização no acesso ao ensino, uma ditadura militar e uma redemocratização política e educacional.

Para Soares (2002), nos anos 1950 e 1960, houve uma série de reivindicações, por parte das camadas populares, pelo direito à escolarização. Nesse momento, o público escolar deixa de ser restrito às classes médias e altas e abrem-se oportunidades para que o público escolar oriundo de classes sociais desfavorecidas, “que ou nunca havia frequentado a escola ou só o fizera precariamente” (FARACO, 2008, p. 189), tivesse acesso ao ensino. De acordo com isso, entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, aumenta significativamente a matrícula em todos os níveis de ensino, com a ampliação acentuada da rede pública (BATISTA, 2009, p. 62).

Para Bunzen (2009), os anos 1960 foram marcados pelo processo de descentralização das questões educacionais, sobretudo em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB-61¹⁵ (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Segundo o autor, nessa lei, vigorava o federalismo e a autonomia dos estados na caracterização de sua política educacional. Nesta perspectiva, a LDB-61 foi uma lei liberalista, a qual tinha por essência, especialmente, propor uma educação com oportunidades e direitos iguais a todos¹⁶.

Conforme Romanelli (1978), a LDB-61 surge da necessidade de o sistema escolar romper com a longa tradição educacional comandada pela igreja católica, em que apenas a elite se educava. Nesse sentido, começava a surgir Campanhas em Defesa da Escola Pública, liderados por intelectuais, estudantes e líderes sindicais. De acordo com isso, as lutas

¹⁵ “Essa lei, que sofreu modificações substantivas em 1968 e 1971, foi substituída pela atual LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996” (cf. SAVIANI, 2004, p. 20).

¹⁶ “As expressões ‘igualdade de oportunidades educacionais’ e ‘educação como direito de todos’ tornaram-se, no Brasil, lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino, discurso que não foi interrompido nem mesmo durante os regimes autoritários, antiliberais e antidemocráticos dos períodos 1937-1945 (Estado Novo) e 1964-1985 [Regime Militar]” (SOARES, 1986, p. 8).

ideológicas em torno da “liberdade de ensino” atingiram o auge, de um lado, com os educadores reivindicando a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e garantir a sobrevivência da escola pública e, de outro lado, com os educadores católicos, estes ajudados pelos donos de estabelecimentos particulares.

No que tange à educação nessa época, havia as designações ensino primário e o ensino secundário ou médio. O ensino primário era obrigatório a partir dos sete anos e somente era ministrado em língua nacional¹⁷. De outro lado, o ensino médio era dividido em dois ciclos, valem destacar, o ginasial e o colegial. O ciclo ginasial estava dividido em quatro séries anuais, ao passo que o ciclo colegial estava dividido em três séries, no mínimo. Cabe ressaltar que o ensino técnico vigorava juntamente ao ensino médio. Àquele ensino competiam os seguintes cursos: industrial, agrícola e comercial. Por consequência dessa formação, a educação voltava-se para uma tendência tecnicista, ou seja, ligada ao mundo do trabalho.

Conforme afirma Saviani (2004), com o golpe militar de 1964, uma nova situação se instaurou na legislação educacional, que implicou um ajuste na LDB-61. O ajuste foi feito pela Lei n.5.540/68, que reformulou o ensino superior, e pela Lei n. 5.692/71, que alterou os ensinos primário e médio.

Assim sendo, em resposta a LDB-61, nos anos 70, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB-71 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971). Essa lei ampliava a obrigatoriedade escolar para oito anos, além de alterar a denominação escolar para ensino de primeiro e segundo graus e também colocar a educação “segundo os objetivos e as ideologias do regime militar¹⁸” (cf. SOARES, 2002, p. 169), quer dizer, a serviço do desenvolvimento do país.

Nos anos 1970, consoante Faraco (2008), houve um aumento no número de matrículas no ensino, por conta do gigantesco êxodo rural¹⁹ que inchou as cidades brasileiras. Ao

¹⁷ A LDB-61 lei tinha como princípios, dentre outros: o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional e a preservação e expansão do patrimônio cultural. (cf. ROMANELLI, 1978).

¹⁸ Conforme aponta Romanelli (1978), a política educacional, após golpe militar (1964), procura atender, em princípio, às exigências quantitativas da demanda social de educação. Entretanto, a crise econômica do início da década de 1960 vai exigir do novo regime e segundo sua ideologia a adoção de uma política de contenção de gastos. Em razão dessa contenção de custos do governo, acaba agravando a crise do sistema educacional, que já não respondia nem às exigências do sistema econômico, nem às das demandas de educação.

¹⁹ “O êxodo rural se intensificou no início dos anos 1970 e, após 30 anos, transformou o Brasil em um país densamente urbanizado, com mais de 80% de sua população vivendo hoje no espaço urbano” (FARACO, 2008, p. 188).

encontro disso, o recrutamento de professores torna-se, no quadro da expansão da oferta escolar, mais amplo e menos seletivo (op. cit.), pois havia muitos alunos para poucos professores.

Para atender a demanda de alunados, criaram-se, a partir da LDB nº 5692/71, as licenciaturas curtas (para atuar no primeiro grau) e as licenciaturas plenas (para atuar no primeiro e no segundo grau). Segundo Luz,

as licenciaturas passaram a ser feitas em habilitação específica do 2º grau e habilitação por área de 1º grau. Esta última contemplava a ideia de formar professores destinados às séries finais do primeiro grau (hoje, anos finais do ensino fundamental), em cursos de curta duração, conhecidos como Licenciaturas Curtas. Foram propostas cinco áreas para tal formação: Comunicação e Expressão, Educação Artística, Educação Física, Estudos Sociais e Ciências. Tal tipo de formação, a ‘curta’, foi amplamente criticada por muitos educadores pela sua extrema precariedade na formação docente (LUZ, 2010, p. 68).

Por conseguinte, alterou-se o perfil socioeconômico do magistério (agora cada vez mais oriundo de segmentos sociais de baixa renda e de parca experiência com a cultura escrita) (FARACO, 2008), além de a formação dos professores tornar esses profissionais cada vez mais despreparados²⁰.

Na década de 1970, o ensino, em geral, estava voltado a uma pedagogia tecnicista, a qual visava a uma educação enquadrada por parâmetros de produtividade fabril, que trouxessem resultados imediatos (quantitativos) para o ensino.

Em oposição ao regime militar e ao ensino tecnicista instaurados nos anos 1970, em 1980, um novo contexto político e educacional entra em cena no Brasil, isto é, de um lado, as eleições diretas para governadores dos Estados (em 1982) e, de outro, a entrada de linguistas

²⁰ Como consequência da multiplicação de alunos, Soares (2001, p. 74) assinala que “houve uma multiplicação das agências de formação de professores, muitas das quais sem condições de proporcionar uma formação adequada. Isso se torna particularmente visível na formação de professores de língua materna, porque as agências de formação se multiplicam exatamente no período (a partir dos anos 60) em que as Ciências Linguísticas – inicialmente, a Linguística, mais tarde, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do discurso – trazem novas concepções de ensino de língua, de leitura e dos processos de formação de leitor. [...] Contudo, essas numerosas agências de formação não tiveram, nem têm tido condições de introduzir essas áreas dos estudos da linguagem nos currículos de formação de professores de Português, ou, quando as introduzem, não têm tido condições de ministrá-las adequadamente, sobretudo em suas relações com o ensino, e, assim, não vêm formando adequadamente os educadores”.

brasileiros²¹ nos debates sobre o ensino de língua de primeiro e segundo graus (FARACO, 2008). Com o término do regime militar, o cenário político altera-se e, conseqüentemente, o educacional também sofre modificações. Se antes a escola vivia a ameaça de um imobilismo e um pessimismo pedagógico, servindo aos interesses do governo militar, sem maiores aberturas ao diálogo, a partir da década de 1980, com a redemocratização política, foi o momento de romper com a reprodução de conhecimentos e repensar o papel da escola como produtora de um espaço de saberes (cf. BITTENCOURT, 2003).

Nessa década, em meio ao discurso da liberdade de expressão, sugestões, propostas são acolhidas para que os problemas da educação sejam solucionados e/ou amenizados:

[...] multiplicam-se propostas; há um intenso movimento editorial de publicação de dissertações e teses; uma infinidade de cursos de atualização destinados a professores; fonólogos e foneticistas voltam-se para a alfabetização; pesquisadores já renomados dedicam-se a gramáticas pedagógicas; na esteira do estado de São Paulo, quase a totalidade de secretarias estaduais de educação publica novos planos curriculares (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 309).

É importante frisar que todas as propostas surgidas em meados dos anos 1980, cujo intuito era romper com o ensino tradicional de língua portuguesa, tinham a participação de professores nas discussões. Ou seja, a educação não se centrava mais na reprodução das relações capitalistas de produção (cf. GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 310), ao contrário, ela transformou-se em um espaço de contínuo diálogo entre pessoas que têm o que dizer pela língua e sobre ela (Id., Ibid., p. 313).

3.1.1 O ensino de português no Brasil

Soares (2002, p. 175) afirma que a história da disciplina português se define, em cada período histórico, por dois fatores: “pelas condições sociais, culturais que determinam a escola e o ensino”, assim como “pelos conhecimentos disponíveis sobre a língua, o nível de

²¹ “Nos anos 1980, começam a aparecer trabalhos que levaram, para a sala de aula, os métodos de descoberta usados em Linguística [...] (este é o sentido geral de *O Texto na sala de aula*, editado em 1984 e ainda hoje referência importante). Ademais, alguns grandes linguistas estiveram à frente de importantes projetos pedagógicos (por exemplo, João Wanderley Geraldi); outros escreveram livros didáticos diferenciados (Mary Kato e Flávio di Giorgi, Milton Nascimento, José Luiz Fiorin e Francisco (Platão) Savioli, Ana Luíza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso) [...]” (ILARI, 2009, p. 20).

desenvolvimento em que se encontrem esses conhecimentos, a formação dos profissionais atuantes na área” (Id., Ibid., p. 176). É baseado nesses fatores que iremos retomar alguns aspectos da história da disciplina português, num intervalo de tempo entre os anos 1950 e 1980.

Para Soares (2002), até os anos 1940, a disciplina português era constituída pelas seguintes disciplinas: retórica, poética e gramática. Nessa época, estudavam apenas grupos sociais privilegiados, únicos a ter acesso à escola. Tanto o ensino de gramática quanto a análise de textos literários, clássicos faziam-se presentes no ensino de língua portuguesa. Sobre isso, a autora (Ibid.) destaca a presença de dois manuais didáticos, uma gramática²² e uma antologia, presentes nas escolas até os anos 1950.

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. Segundo Soares (2002), isso só foi possível, posto que houve uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola.

Nesse período, muito dos profissionais formados eram oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também em pedagogia e didática. Em razão disso, o ensino de língua materna, nesse momento, estava voltado aos estudos gramaticais, ao português culto ou, ainda, à forma prestigiada da língua. “É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado” (SOARES, 2002, p. 167, grifos da autora). Redizendo ainda, se até a década 1940, estudava-se a língua portuguesa através **ou** de gramática **ou** de textos, isto é, de maneira separada e fragmentada, com a utilização de dois manuais didáticos; já nos anos 1950 e 1960, o estudo da língua materna passa a relacionar o estudo da gramática e o do texto, utilizando apenas um livro didático para esses dois conteúdos. Todavia, nos livros das décadas de 1950 e 1960, não se observa um interesse igual entre o estudo gramatical e o estudo textual, “na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras)”, conforme Soares (2002, p. 168).

²² “Até os anos 1950 do século XX, a gramática era o conteúdo autônomo no ensino da disciplina português” (SOARES, 2002, p. 165).

Conforme assinala Soares (2002, p. 169), foi com a LDB-71 que “o português sofreu uma radical mudança”, posto que se altera significativamente o ensino de Português e até mesmo a designação da disciplina. Nesse período (décadas de 1960 e 1970), a ditadura militar intervém politicamente e coloca “a Educação a serviço do que denominou *desenvolvimento*” (PIETRI, 2003, p. 22). Por conseguinte, “a disciplina até então denominada Português ou Língua Portuguesa passa a denominar-se, no ensino de 1º grau, Comunicação e Expressão, nas áreas iniciais, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais” (SOARES, 2001, p. 67).

Destaca-se ainda nesse período (anos 1970) a influência dos meios de comunicação quanto ao ensino de língua e à educação. O ensino de língua é visto sob a ótica da teoria da comunicação. Ou seja, não se trata mais de um estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua (como na década de 1960, quer dizer, a língua estudada como sistema), mas de desenvolvimento do *uso* da língua (SOARES, 2002, p. 169, grifos da autora), a língua como comunicação²³; por conseguinte, a linguagem oral passa a ser valorizada nas aulas de português e não mais o ensino restrito à gramática como dantes era privilegiado.

Nesse momento, segundo aponta Faraco (2008), se intensifica o dilema entre ensinar ou não a gramática. Em decorrência disso, o autor traz a oposição que se institui nessa época entre os discursos dos documentos oficiais (que ora subtraem a gramática da programação escolar, ora a coloca em posição acessória) e a prática pedagógica que mantém o ensino da gramática em posição de destaque no ensino de português.

Conforme explica Soares (2002), já na segunda metade dos anos 80, as denominações *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa* são eliminadas e volta a denominação *português*, como disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio. Segundo a autora (2002), esse período representava uma redemocratização política e educacional e, por conta disso, a concepção de língua e de ensino de língua já não era a mesma defendida pelo regime anterior. Sobre a redemocratização, Geraldi (2010 apud LUZ,

²³ “Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais” (SOARES, 2002, p. 169).

2010, p. 251), em entrevista²⁴, afirma que “não era um retorno ao passado, mas uma construção política que deveria apontar para o futuro”. E ainda, como figura expressiva nesse momento, o mesmo autor (2010) destaca Paulo Freire²⁵, que retorna de um exílio com novas ideias acerca das práticas de ensino de língua.

Se, de um lado, com a democratização do acesso ao ensino (1960), já começava a haver uma maior exigência para que a escola voltasse sua atenção para a heterogeneidade linguística dos alunos das camadas sociais mais pobres, por outro lado, nos anos 1980, conforme Soares (2002), as ciências linguísticas, sobretudo a sociolinguística, reiteram, para as escolas, a importância em diferenciar as variedades linguísticas empregadas pelos alunos e a forma “padrão culto” ensinada nas aulas de língua portuguesa:

Em primeiro lugar, as ciências linguísticas, particularmente a sociolinguística, alertaram a escola para as diferenças entre as variedades de prestígio, comumente chamada “padrão culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português. Sobretudo a partir da democratização do ensino, e portanto, do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização, o ensino da disciplina português, que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade linguística que exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos uma nova metodologia para disciplina português. Tem sido por força dos estudos de sociolinguística que se vem criando essa nova postura e definindo esses novos conteúdos e nova metodologia (SOARES, 2002, p. 171-172).

Nesse novo horizonte escolar, alteram-se também as concepções da gramática do português, vale destacar, “há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada”²⁶ (Id., Ibid., p. 172). Isto é, abre-se espaço para o estudo de língua

²⁴ Essa entrevista foi concedida à Mary Neiva Surdi da Luz e está disponível em seu trabalho de tese intitulado “Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa”, defendido em 2010, na Universidade Federal de Santa Maria, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras.

²⁵ Conforme afirma Bittencourt (2003, p. 16 e 17), “a volta de exilados, em especial, Paulo Freire, trouxe novo alento para quem se empenhava em reformulações essenciais das práticas escolares [...] Paulo Freire havia enfrentado o desafio de pensar um conhecimento que atendesse a interesses contrários aos de setores dominantes e havia criado, pela sua ‘pedagogia do oprimido’, novas concepções sobre a relação entre cultura iletrada e letrada”.

²⁶ Sobre o interesse pelos falares orais, coloquiais, importa destacar já, nos anos 1960, o interesse de pesquisas em descrever a realidade linguística brasileira. Para tal fim, era necessário documentar essa realidade. “A preocupação em documentar fez nascer alguns grandes projetos de coleta de dados, o mais célebre dos quais foi o *Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta*, que teve entre seus inspiradores o linguista paulista Ataliba T. de Castilho. Conhecido pela sigla NURC, esse projeto centrou suas atenções nas cinco capitais brasileiras que

em suas condições reais e autênticas de uso, tomando por base os fatores extralinguísticos (sociais, econômicos, regionais, etc.); não ficando o estudo de língua restrito a normas e regras, numa visão típica tradicional e normativa.

Conforme explicita Soares (1986), a “democratização do ensino”²⁷ trouxe à baila, sobretudo, os problemas da linguagem, ou seja, o conflito entre a linguagem estudada na escola, geralmente utilizada pelas classes privilegiadas, e a linguagem produzida pelas camadas populares. Esse conflito intensifica-se nos anos 1980 e coloca em evidência uma das principais causas do fracasso escolar de alunos de classes sociais pobres, posto que foram abertas vagas para as escolas públicas; no entanto, não foram dadas condições para que estes alunos (socioeconomicamente desfavorecidos) despreparados e “fracos” tivessem condições igualitárias, aos alunos de classes mais abastadas, de aprender.

3.1.2 Os estudos linguísticos no Brasil

A fim de situarmos nossa investigação analítica entre as décadas de 1960, 1970 e 1980, urge fazer uma retomada histórica, na qual tomaremos por base, mais precisamente, o trabalho da pesquisadora Altman (1998), a qual faz um trabalho historiográfico²⁸ e analítico da linguística brasileira no período que compreende os anos de 1968²⁹ até 1988; intervalo de tempo este importante para compreendermos, no trabalho de dissertação em questão, que relações/influências se estabelecem/ocorrem entre o ensino de português e os estudos da linguagem (tradicionais, linguísticos ou ambos).

contavam na época com mais de um milhão de habitantes (São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador e Porto Alegre) [...]” (ILARI, 2009, p. 7).

²⁷ Para Soares (1986, p. 9), houve uma falsa democratização da escola, pois, “em primeiro lugar, não há escola para todos e, em segundo lugar, e principalmente, a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo. As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar”.

²⁸ “A Historiografia da Linguística, como uma disciplina à vocação científica, tem como principais objetivos descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo” (ALTMAN, 1998, p. 25).

²⁹ Segundo a autora (1998, p. 44), “foi a partir de 1968 que se concentrou um conjunto de fatores de ordem intelectual e social que permitiu, em vários pontos do país, a solidificação institucional de uma ‘Linguística Brasileira’ e de um jovem grupo de pesquisadores que começaram, a partir de então, a se reconhecer ‘linguistas’”.

Para Altman (1998), a década de 1960 representou o momento intenso dos estudos filológicos. Consequentemente, os estudos linguísticos que se faziam, nessa área, eram sob a denominação de ‘filologia’ (cf. ALTMAN, 1998, p. 85). Por conta disso, nos anos sessenta, assiste-se a uma disputa por espaços institucionais entre os estudos filológicos e linguísticos. O primeiro campo de estudos da linguagem utilizava uma abordagem diacrônica, histórica, ao passo que o segundo campo lançava mão da abordagem sincrônica, descritiva da linguagem³⁰.

Embora a década de 1960 tenha representado um período intenso dos estudos filológicos, já existiam, nesse momento, estudos voltados à relação entre o conhecimento científico (linguístico) e o ensino de língua, em especial, de língua estrangeira. É em uma instituição não-acadêmica, o Instituto de Idiomas Yázigi, em que os primeiros estudos de Linguística Aplicada (LA)³¹ ao ensino (de língua estrangeira) já estavam presentes (cf. GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 308). Logo, muito antes da obrigatoriedade dos estudos linguísticos nos cursos de Letras (ou do surgimento dos Departamentos de LA), já se fazia LA no Brasil (GERALDI, 2010, apud LUZ, 2010).

Segundo Altman (1998), nesse período, a Dialetoлогия brasileira³² é incorporada ao programa da Filologia. Entretanto, por conta da crise política de 1964, as pesquisas linguísticas, especificamente a Dialetoлогия, não avançavam muito, porquanto poderiam sofrer punições de um regime militar homogeneizador e monolinguista.

Foi a partir de uma resolução do Conselho Federal de Educação de 1962 que a disciplina Linguística foi implantada em todas as Faculdades de Filosofia que tivessem curso de Letras (ALTMAN, 1998, p. 115); antes dessa data, o ensino de língua ficava a cargo de filólogos e gramáticos (ILARI, 2009, p. 2). Entretanto, essa resolução surpreendeu a esfera acadêmica, visto que poucos professores eram formados nessa disciplina, apenas Mattoso

³⁰ Sobre a relação entre os estudos tradicionais e os estudos linguísticos, Altman (1998, p. 274) destaca que “os primeiros linguistas brasileiros se propuseram a destituir do ensino de línguas sua vocação historicizante, literária, prescritiva. Dessa forma, a Linguística poderia contribuir para um outro tipo de ensino, voltado para o funcionamento sincrônico e descritivo da modalidade oral de língua”.

³¹ Conforme afirma Kleiman (1992, p. 26), “o Centro de Linguística Aplicada do Instituto Yázigi além de organizar seminários de orientação linguística para professores do ensino médio e universitário, subsidiava a publicação de *Estudos Linguísticos, Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada*”.

³² “Enquanto programa de levantamento de dados das variantes regionais do Português do Brasil e enquanto grupo de especialidade” (ALTMAN, 1998, p. 73).

Câmara Jr.³³, Aryon Dall’Igna Rodrigues e Francisco Gomes de Matos. Coube a este segundo linguista a tarefa de estabelecer o primeiro Departamento autônomo de Linguística³⁴ e o primeiro programa de pós-graduação (nível de mestrado), voltado para a formação de pesquisadores em Linguística.

Se no ano de 1962, a Linguística constituiu, ainda que teoricamente, um programa de ensino e pesquisa separado da Filologia/Língua Portuguesa (Teoria Gramatical) e da Teoria Literária, já, no final da década de 60, conforme aponta Ilari (1985), crescia a tese entre os estudiosos da linguagem de que a Linguística substituiria rápida e eficazmente a Gramática e a Filologia, constituindo um fator de renovação do ensino de língua materna.

Para Altman (1998) foi na década de 1970 que a Linguística rompeu, de fato, com a tradição dos estudos filológicos; por conseguinte, essa relação dicotômica entre as duas áreas torna-se mais evidente nesse momento. É nesse momento, pois, que “a Linguística Brasileira reivindica para si o estatuto de cientificidade em matéria de linguagem” (Id. *Ibid.*, p. 278).

Consoante Altman (1998, p. 285), nos anos 1970, as questões relativas ao ensino de línguas, sobretudo a materna – o português – estava no centro dos debates, na medida em que cresciam as pesquisas linguísticas. Entretanto, “muito dessas pesquisas publicadas se tornaram inacessíveis aos professores de ensino médio ou mesmo de nível universitário não iniciados nessa teoria”, em razão de a Linguística do Brasil “absorver, superficialmente, métodos e teorias originários de centros de pesquisa estrangeiros”³⁵ (ILARI, 1985, p. 68). Por esse motivo, “grande parte da produção linguística brasileira havia se afastado da motivação

³³ Importa destacar que Mattoso Câmara foi o pioneiro nos estudos linguísticos no Brasil, posto que foi o primeiro divulgador e o primeiro professor de Linguística na Faculdade de Filosofia e Letras, no Rio de Janeiro. Ademais, “foi em 1957 que este linguista publicou um ensaio intitulado ‘Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro’; nesse ensaio, o linguista já se dedicava a pesquisar as variantes não cultas e a desconstruir a ideia de ‘alguma incapacidade fundamental dos próprios alunos’” (cf. ILARI, 2009, p. 2).

³⁴ Conforme aponta D’Angelis (2006), em 1963, Aryon Rodrigues assumiu a chefia do Departamento de Linguística (criado em 1962) da Universidade de Brasília (UnB).

³⁵ Destacam-se três grandes tendências dessas pesquisas linguísticas: “a primeira tendência é a estruturalista, cujas principais posições teóricas dos estruturalistas e semiólogos europeus foram: Saussure, Troubetzkoi, Martinet, Mounin, Jakobson, Buysens e Prieto. A segunda tendência é a do gerativismo, cujo principal representante foi Noam Chomsky. E o terceiro grupo de teorias tenta superar as limitações da gramática gerativa-transformacional, ou pela proposta de modelos matemáticos mais abrangentes, ou pela tentativa de fixar-se em explicações alternativas: para este efeito, [...] investigam-se áreas em que o sujeito falante, enquanto indivíduo ou enquanto ser social, é o principal protagonista do ato de fala” (cf. ILARI, 1985, p.68 a 70).

pedagógica” (ALTMAN, 1998, p. 285), pois, apesar das muitas teorias linguísticas elaboradas, não havia maior explicação destas para com os professores e nem uma maior articulação com a prática de ensino de língua portuguesa em sala de aula.

Ainda para a autora (1998), nesse período, há um debate entre os linguistas aplicados e os linguistas teóricos. Os primeiros sentiam-se discriminados pelos segundos, visto que “a visão de aplicação da Linguística foi (e em alguns círculos acadêmicos ainda é) considerada secundária” (Id. Ibid., p. 285), subárea da Linguística, conforme destaca Celani³⁶ (1992, p. 16). Em razão disso, os linguistas teóricos acreditavam que a Linguística Aplicada (LA)³⁷ fosse uma disciplina periférica, pois se constituía como área interdisciplinar³⁸, a qual não possuiria métodos e teorias próprios, mas se valeria dos de outras áreas para suas investigações.

De encontro a essas críticas dos linguistas teóricos à Linguística Aplicada, com o passar do tempo, “essa disciplina foi adquirindo maturidade, elaborando seus próprios problemas e conceitos e, hoje, ela trata de várias áreas da atividade humana em que a linguagem tem um papel essencial”, conforme traz Ilari (2009, p. 13 e 14). Destacamos que Ilari diz do lugar de linguista teórico, que defende e compartilha as ideias da Linguística; entretanto, esse autor não deixa de reconhecer as contribuições que a LA deu ao ensino nos últimos anos.

Se, de um lado, Altman (1998) aponta que, na década de 1970, o ensino de língua materna estava no centro das pesquisas linguísticas, vinculadas a teorias estrangeiras, Kleiman³⁹ (1992), de outra parte, trata que, somente em meados da década de 1980, o objeto de estudos

³⁶ Destaca-se o lugar teórico de onde fala essa autora, ou seja, da Linguística Aplicada. Ademais, “Celani fez parte das primeiras lideranças intelectuais e organizacionais de grupos de jovens pesquisadores que viriam a constituir a primeira geração de linguistas do país” (cf. ALTMAN, 1998, p. 269).

³⁷ Entendemos que nossa pesquisa vai ao encontro dos estudos da LA, porquanto tentamos relacionar/aplicar os estudos da linguagem (linguístico) a um objeto de estudo escolar (livro didático), instrumento vinculado ao ensino.

³⁸ Sobre isso, Celani (1992, p. 21) utiliza a metáfora da representação gráfica, a fim de exemplificar como a Linguística Aplicada (LA) se relaciona com as outras disciplinas: “a LA não apareceria da ponta de uma seta partindo da Linguística. Estaria provavelmente no centro do gráfico, com as setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade [...]”.

³⁹ Da mesma forma que Celani (1992), Kleiman (1992) também fala do lugar de linguista aplicado. Sobre essa área do conhecimento, ver o livro “Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar”, no qual as duas autoras publicaram seus textos.

linguísticos se centraria, de fato, nas práticas de ensino/aprendizagem de língua materna (português). Contudo, a produção de material didático por parte de estudiosos da linguagem (sejam das disciplinas linguísticas teóricas, sejam das aplicadas), quase inexistiam no início dessa década supracitada. Lançando mão das palavras da autora (1992): “o trabalho ligado ao livro didático tem sido o de crítica da linguagem do material existente (na linha de uma gramática do texto) em vez de elaboração de material” (KLEIMAN, 1992, p. 30).

Ainda sobre a reflexão de Altman (1998) sobre os poucos livros didáticos produzidos por linguistas no período em questão, algumas indagações surgem para colaborar com este trabalho de pesquisa, valem destacar: essa reflexão da autora se confirma nos textos que serão analisados neste trabalho? há informações sobre a contribuição dos estudos linguísticos nos textos de apresentação, especialmente da década de 1980?

Acrescenta-se, ademais, que os anos 1980 – período marcado pela redemocratização política – incitariam um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996). Desse modo, a figura do professor (de ensino fundamental e médio) passa a ser um dos focos de governos. Dito de outro modo, ações governamentais formularam guias, propostas⁴⁰ (baseadas nos estudos de Academias/Universidades e em órgãos que permitem a elaboração e divulgação dos documentos oficiais, como as Secretarias de Educação) aos professores de primeiro e segundo graus da rede estadual, para que estes “reavaliassem” /alterassem as suas práticas escolares com a linguagem, as quais permitissem a formação de um aluno leitor e produtor de textos (Id., Ibid., p. 313).

Sobre os documentos oficiais produzidos nas décadas de 1970 e 1980, Angelo (2005), em seu trabalho de tese, analisa o discurso de dois documentos oficiais⁴¹ sobre o ensino de língua materna. Da reflexão da autora (2005, p. 134), destacamos em linhas gerais que:

⁴⁰ Em 1975, são publicados os Guias Curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa. Esses documentos propõem uma alteração na usual forma de se trabalhar com o ensino de língua: da fixação de programas, para a fixação de objetivos gerais da educação e objetivos específicos em cada área (cf. ANGELO, 2005, p. 113). Em 1985 é elaborada a primeira versão do que viria a ser a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa* do Estado de São Paulo, cuja última edição (a quarta), data de 1991. Nesse mesmo ano (1985), também é escrito o *Programa de 1º grau* da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Esses dois documentos inauguram a série de outras Propostas que vão sendo escritas nos anos seguintes, até 1993 (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 314).

⁴¹ Guias Curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa e Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau.

“ambos os documentos oficiais trazem o novo, o discurso que a academia defende, amparado num conjunto de conhecimentos linguísticos, embora não exatamente o mesmo, que o autoriza a apontar saídas, para o ensino de língua materna”. Se compararmos com os anos 1970, é nesse momento (anos 1980), pois, que se observam maiores tentativas de articular as teorias linguísticas com o ensino de língua materna, uma vez que há uma maior produção de propostas⁴² destinadas aos professores, as quais “simplificam” as teorias linguísticas às práticas de ensino de 1º e 2º graus.

Indubitavelmente, conforme assevera Ilari (2009), a Linguística representou uma disciplina extremamente dinâmica e, dessa forma, mostrou-se relevante para o ensino de língua materna,

tanto no que tange à “criação de uma nova figura de professor da linguagem, à colaboração com o debate entre várias orientações teóricas, o que levou a multiplicar as maneiras de pensar a língua e seu estudo quanto ao meio de suporte para a assimilação de uma série de teorias sobre fenômenos em que a língua se envolve: a cognição, a capacidade humana de agir e interagir, todo tipo de ação pedagógica, etc. (Id. Ibid., p. 2).

Tendo em vista o recorte temporal que Altman (1998) fez em seu trabalho, ou seja, desde a década de 1960 até 1980, a autora conclui que esse período examinado demonstra os esforços de linguistas em romper com as linhas tradicionais, quais sejam, gramatical, filológica ou dialetológica⁴³; muito embora estas linhas não desapareçam durante a ascensão dos estudos linguísticos.

De acordo com as considerações finais da autora, questionamos, tomando por base nosso objeto de análise (textos de apresentação) dessas mesmas décadas: Qual ensino de língua é privilegiado em cada período? Será que esses estudos tradicionais permanecem nos textos introdutórios analisados? É possível que, num mesmo texto de apresentação de um

⁴² Além dos documentos oficiais já citados, destacam-se também diversas obras publicadas nesse momento, cujo foco também é o ensino de português. A saber: “*O texto na sala de aula*, coletânea organizada por João Wanderley Geraldi, publicada em 1984; *A linguística e o ensino de língua portuguesa*, de Rodolfo Ilari, obra publicada em 1985; em 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva social*, de Magda Soares; em 1987, a coletânea organizada por Elvo Clemente, *Linguística aplicada ao ensino de Português*; de 1991, a coletânea organizada por Maria Helena Martins, *Questões de linguagem*; também de 1991, *Portos de passagem*, de Geraldi; do mesmo autor, *Linguagem e ensino*, 1996” (SOARES, 1997, p. XII).

⁴³ Ao encontro desses estudos tradicionais que Altman (1998) explicitou, destaco também os estudos literários.

único livro didático, haja a influência dos estudos tradicionais e dos estudos linguísticos? Na medida do possível, tentaremos responder a estes e outros questionamentos que, por ventura, surjam ao longo do trabalho.

3.2 Considerações sobre o livro didático

3.2.1 O livro didático de língua portuguesa

Neste momento, iremos apresentar uma articulação entre breves considerações históricas sobre os livros didáticos e o processo de ensino nos manuais didáticos de português das décadas de 1960, 1970 e 1980, período este em que nossa pesquisa se baseia. Para isso, é necessário fazer, antes, uma retomada histórica para entender, posteriormente, que relações existem, nos textos introdutórios, entre o estudo da linguagem e o ensino de língua de forma a projetarem um determinado ensino.

Segundo Bittencourt (2003, p. 34-35), os livros didáticos variam “conforme o período, os diferentes sujeitos atuantes em sua elaboração e confecção, como também segundo seu contexto de utilização”. Dessa forma, alguns fatores são responsáveis, segundo aponta Soares (2002), pelo processo de constituição e evolução da disciplina curricular língua portuguesa e estendemos doravante para o livro didático. Partindo do exposto da autora (2002), e aproximando ao nosso material de análise, existem duas razões para alterar algumas características vinculadas aos livros didáticos, conforme, a seguir, explicitaremos, tais como: mudança na *autoria* dos livros didáticos de português; no *tempo de permanência* desses livros nas escolas; nos *destinatários*; na *formação do professor de português* retratada no manual didático; nos *recursos visuais* empregados nesses livros; e nos *conteúdos* (textual, gramatical e a influência dos estudos linguísticos nestas duas matérias) atribuídos à disciplina de português dos livros didáticos dessa disciplina. Para a autora, de um lado estão as razões de natureza social, política, cultural; de outro, as inerentes à evolução da própria área de conhecimento sobre a língua materna. Na realidade, a segunda razão complementa a primeira, pois tanto uma quanto outra atua de forma que a disciplina de língua portuguesa se altere e acompanhe os interesses da sociedade também em evolução. A seguir, ao discutirmos as

alterações nos livros didáticos ao longo do tempo (destacadas acima, respectivamente), estaremos remetendo às duas razões expostas por Soares (2002).

Ao longo do tempo, a *autoria* dos livros didáticos é alterada de forma permanente. Contudo, essa modificação intensifica-se a partir dos anos 1950 em diante. À medida que o sistema político, social, educacional se altera, os autores dos livros didáticos transformam-se, segundo Soares (1996, 2001), de cientistas, intelectuais, profissionais de diversas áreas (médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais), não necessariamente vinculados à prática docente, para professores de ensino fundamental, em geral desconhecidos⁴⁴ (cf. SOARES, 2001).

Sobre isso, Soares (1996, 2001) afirma que, até os anos 1950, os autores de livros didáticos no Brasil eram cientistas, intelectuais. Já com a criação das Faculdades de Filosofia da Universidade do Brasil⁴⁵, em 1939, destinadas à formação docente para atuar no ensino médio (LUZ, 2010), modificam-se os autores dos manuais didáticos de tal forma que, depois dos anos 1950, são os professores licenciados quem elaboram os livros educativos para o ensino médio; logo, estes passam a ser os autores (cf. SOARES, 1996).

Se de um lado, a partir dos anos 1950, os autores de livros didáticos representavam a elite de intelectuais da época, não necessariamente relacionados à formação docente, de outra parte, já com a expansão da rede escolar, meados dos anos 1960 em diante, os livros didáticos deixam de interessar aos cientistas e intelectuais; por consequência, esses materiais ficam desvalorizados, já que decresce a qualificação profissional de quem elabora esses livros. Nesse período, professores de ensino fundamental e médio, muitas vezes, em exercício ou até mesmo sujeitos desconhecidos, não necessariamente vinculados à prática diária de ensino em sala de aula, passam a elaborar os livros didáticos.

⁴⁴ Em razão de os professores não terem prestígio e/ou reconhecimento no meio científico e educacional, uma das recomendações das diretrizes do MEC, que definem os critérios para a avaliação dos livros didáticos, foi a de que estes (livros didáticos) apresentassem dados sobre seus autores, sua formação e atuação profissional (SOARES, 2001).

⁴⁵ Importa precisar que “tal faculdade foi instituída como padrão e era composta por cinco seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática. Os cursos de licenciatura seguiam o que ficou conhecido como a ‘fórmula 3+1’ em função de três anos serem dedicados às disciplinas de conteúdo de formação específica e, um ano, dedicado às disciplinas de natureza pedagógica para a formação do licenciado” (LUZ, 2010, p. 66). Essa fórmula ‘3+1’ da formação em nível superior dos profissionais da educação, professores e pedagogos, mantém-se em vigor ainda hoje. É este, pois, mais um legado que nos foi deixado pelo século XX (cf. SAVIANI, 2004).

A autoria por parte dos professores vai ser modificada a partir da segunda metade do século XX (mais especificamente em meados dos anos 1960 em diante). Com a democratização do acesso ao ensino, o professor deixa de representar a figura principal na produção de livros didáticos e no ensino/aprendizagem de alunos e perde espaço para autores de livros didáticos (quase sempre professores em exercício, em geral desconhecidos, cf. SOARES, 1996), juntamente com outros agentes envolvidos no processo de produção desses manuais (editores, revisores, avaliadores, etc., cf. BUNZEN, 2005a). Nesse sentido, as explicações didáticas contidas nos livros escolares desse período, juntamente com o aparecimento de livros didáticos para os professores (os quais passam a representar um instrumento facilitador da atividade docente) demonstram que já não se remete ao professor a responsabilidade e a tarefa de propor questões; é ao autor do livro didático (na maioria das vezes, um sujeito não erudito) e aos agentes envolvidos que essa tarefa é incumbida (SOARES, 2002). Dessa maneira, o livro didático passou a oferecer: “não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos [...]” (SOARES, 2001, p. 73).

Sobre a substituição da ação/autoria do professor pela metodologia de ensino de português criada por diversos profissionais (autores, editores, ilustradores, revisores, professores, dentre outros) que passam a ocupar o status de autores de livros didáticos, Bunzen (2005a, 2005b, 2007) faz uma analogia dos livros didáticos a uma caixa-preta, no qual saberes, objetos e práticas de ensino, que trazem tempos históricos e concepções de linguagem diferentes, são escolhidos e trabalhados por diferentes editores e vendidos aos consumidores (professores).

Com relação à comparação estabelecida por Bunzen (Ibid.) sobre os livros didáticos, esclarecemos melhor que, especialmente com a substituição dos professores como os principais autores dos livros de português (segunda metade da década de 1960 para frente), os manuais didáticos começaram, muitas vezes, a trazer concepções de ensino que fugiam à realidade do aluno e à da escola, na qual aquele sujeito estava inserido, por isso a analogia do livro didático a uma “caixa-preta” (Id., Ibid.), ou ainda acrescentaríamos, uma “caixa de surpresas”. Os livros didáticos sofreram uma mudança de autoria de tal proporção que, no período em questão, passou a haver um conteúdo pronto a serviço do professor no manual

didático, conseqüentemente, esse docente precisava conhecer, aceitar e se adaptar às propostas teórico-metodológicas da equipe que elaborava os novos livros didáticos.

Em suma, por conseqüência da mudança na configuração da autoria dos livros didáticos, houve um deslocamento de professores ativos e de renome (até o início dos anos 1960) para professores pacientes e não renomados, submissos às exigências da equipe editorial (da segunda metade dos anos 1960 em diante) cuja decisão final não necessariamente estaria sob a responsabilidade dos profissionais letrados.

Com relação à redução/mudança, ao longo dos anos, do *tempo de permanência* dos manuais didáticos nas escolas, Soares (1996, 2001) explica que, até os anos de 1950, o tempo de permanência de edições e impressos de livros didáticos era de muitas décadas⁴⁶. No entanto, a autora (1996, p. 58 e 59) elenca alguns motivos pelos quais a frequência de um mesmo livro didático diminui nas escolas, “não ultrapassando os cinco ou seis anos” (cf. SOARES, 2001, p. 37), a saber: o interesse e a concorrência das editoras em produzir uma heterogeneidade de livros didáticos, a consolidação da indústria gráfica e o desenvolvimento cada vez mais rápido do conhecimento da linguagem (gramatical, textual, linguístico), fazendo com que se substitua um livro por outro mais atualizado.

Para acrescentar à discussão sobre o tempo de permanência dos livros didáticos, Batista (1999, 2009), Soares (2001, 2002) e Bunzen (2005a, 2007) afirmam que, nos séculos XIX e XX (até a década de 1950), as gramáticas e as antologias⁴⁷ são os exemplos de livro didático que permaneceram muitas décadas nas escolas. Entretanto, esses manuais didáticos perderam seu espaço privilegiado no ensino de língua materna somente quando os primeiros docentes das Faculdades de Letras se formam e passam a produzir outros livros didáticos.

Para Bunzen (2005a), as gramáticas e as antologias, não tinham um caráter puramente didático (Id., Ibid.), por essa razão foi necessário que os docentes recém formados e com

⁴⁶ “Um conhecido exemplo são os *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto: publicado em 1894, esse ‘livro de leitura’ dominou o ensino da leitura nas escolas brasileiras durante toda a primeira metade do século XX (teve 50 edições até 1968) [...] No ensino médio, a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895, dominou, por mais de 70 anos, o ensino de Português, tendo tido sua última edição, a 43ª, em 1969” (SOARES, 1996, p. 58).

⁴⁷ De acordo com Soares (2001, p. 35), “a princípio, os manuais didáticos para o ensino de Português no final do século XIX e primeiras décadas do século XX vinham de Portugal”. Ainda segundo a mesma autora, “a seleção dos textos para leitura escolar era feita conforme a representatividade dos autores e das obras no campo literário, procurando os autores dos manuais que a seleção propiciasse uma visão histórica das literaturas brasileira e portuguesa” (Id., Ibid., p. 46).

experiência em conteúdos didáticos elaborassem novos manuais, focalizando a questão pedagógica e metodológica. Então, dos anos 1950 em diante, constrói-se um “novo” manual escolar, os “livros didáticos de português passam a incluir exercícios e informações mais detalhadas para o professor, além de não permanecerem mais que alguns anos nas escolas. Inicia-se, assim, um processo de configuração didática⁴⁸, ainda presente em muitos manuais” (BUNZEN, 2005a, p. 39).

Outro ponto interessante no que diz respeito às características que se modificam nos livros didáticos ao longo do tempo são os *destinatários* desses manuais. Conforme já apontamos em outro momento, os livros didáticos do século XIX até parte do século XX (década de 1960) eram destinados tanto aos professores quanto aos alunos; os docentes utilizavam os materiais didáticos como um elemento a mais (não exclusivamente) na prática de ensino dos profissionais.

Em contrapartida, com a democratização do acesso ao ensino, começam a ser criados, nos anos 1970, livros dos/para os professores (principal destinatário), com instruções para o ensino de língua materna. Simultaneamente, criou-se também, conforme Batista (2009), os livros didáticos destinados aos alunos, que recebiam instruções de como estudar e utilizar o livro didático. Quer dizer, os autores desses livros supunham/previam as possíveis dúvidas dos alunos e, no decorrer das instruções, iam explicando-as.

Sobre os livros didáticos de português reservados aos alunos, Batista (1999, p. 551) afirma que “a destinação a esse leitor é evidente na organização e na linguagem dos textos e impressos e em sua utilização. O prefácio e a apresentação dos livros se dirigem ao aluno”. Conforme as palavras desse autor (1999), questionamos: essas informações do autor se confirmam em nossos materiais de análise? quais são os principais destinatários ou que informações são privilegiadas em nossos textos de apresentação?

Ademais, pode ser percebida, nos livros didáticos de língua portuguesa, a alteração da *formação do professor de língua materna* projetada no manual escolar, ao longo do tempo. Soares (2002) ressalta que a utilização das antologias e gramáticas apresentava uma imagem de professor que havia naquela época (década de 1950), ou seja, “quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino” (Id., Ibid., p. 166). Quer

⁴⁸ Evidencia-se a configuração didática por meio de exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática (cf. BUNZEN, 2005a).

dizer, os autores de manuais didáticos nessa época eram professores dedicados ao ensino canônico, relacionado ao saber literário.

Conforme já vimos, se até os anos 1950 os professores de língua portuguesa tinham formação erudita, porquanto se utilizavam de textos literários (de sete páginas ou mais) para ensinar língua portuguesa; em contrapartida, na década de 1960, com a transformação do contexto social, político, econômico e ideológico, houve uma mudança significativa na formação do professor. Esse profissional passa a dispor de pouco tempo para a preparação de suas aulas, além de haver uma mudança na concepção de leitura escolar, de professor-leitor e de formação do aluno-leitor. Os autores de livros didáticos, por sua vez, cientes de tal alteração, projetam um outro profissional de língua portuguesa no manual didático. Conseqüentemente, passam a levar em consideração a diversidade existente entre os professores e os alunos e a diversidade das situações em que se encontram uns e outros⁴⁹. Em razão disso, os textos para leitura e interpretação tornam-se menores, “não ultrapassando uma página” (cf. SOARES, 2001, p. 49).

Outro assunto que nos propusemos apresentar diz respeito aos *recursos visuais* que, com o passar do tempo, vão se modificando nos livros didáticos de língua portuguesa.

Se nos anos 1950 até o início dos anos 1960, os livros didáticos de português existentes não apresentavam recursos visuais coloridos, com figuras, imagens, todavia, em decorrência do período da pedagogia tecnicista e da era da comunicação e expressão (a partir dos anos 1970), a indústria gráfica é expandida no Brasil, conseqüentemente, os livros didáticos ficam mais ilustrados e coloridos, o que levou Osman Lins⁵⁰ a caracterizá-los como “uma Disneylândia pedagógica” (SOARES, 2002, p. 170).

⁴⁹ Conforme a análise dos prefácios do manual didático “Estudo dirigido de Português”, de Reinaldo Mathias Ferreira - elaborado no período da democratização do ensino - Soares (2001) conclui uma nova concepção de professor como leitor: ele (o professor) passa a ser reconhecido sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas. Por esse motivo, coube ao livro didático a responsabilidade e a tarefa de formar alunos-leitores, que anteriormente competiam aos professores, além de resultar na concepção que se tem hoje do professor de Português como sujeito que tem pouca familiaridade com a leitura e não é um bom leitor na quantidade e na qualidade do que lê.

⁵⁰ Para Soares (2002, p. 170), “Osman Lins foi um crítico implacável dos livros didáticos de português dessa fase”.

Nessa direção de alteração dos recursos visuais, destacamos o trabalho de dissertação de Oliveira (1983), no qual a autora analisa livros didáticos⁵¹ de Comunicação e Expressão (da segunda metade dos anos 1970 até os anos 1980), de 5ª à 8ª séries. Para a autora, é fácil identificar características comuns aos livros didáticos de Comunicação e Expressão. Ou seja, a abundância de cores, desenhos, quadrinhos surgida da ideia de que as imagens se sobrepõem às palavras. Ao encontro disso, a autora destaca o pensamento que parece dirigir a elaboração desses livros didáticos, vale dizer, de que o aluno é tratado como incapaz. Ele só aprende caso consiga assimilar noções concretizadas por meio de desenhos e cores.

Por último, mas não menos importante, está a alteração nos *conteúdos* dos livros didáticos de português (sobretudo, textuais, gramaticais e a interferência dos estudos linguísticos no ensino de gramática e de texto) observada ao longo do tempo.

No âmbito da educação brasileira da década de 1960 para frente, com a multiplicação de alunos na escola pública e a conseqüente necessidade de aumento na produção de livros didáticos para abarcar o novo público escolar, os conteúdos abordados nos livros didáticos também mudam. Os estudos gramatical e textual (com as antologias), que até os anos 1950 eram trabalhados separadamente, fundem-se⁵² em um mesmo livro didático, passando a se “organizar em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (SOARES, 2002, p. 168) e em séries específicas (SOARES, 2001), “conseqüência talvez da crescente produção de apostilas para o Ensino Médio e para os cursinhos, que deram origem a vários livros didáticos” (cf. BUNZEN, 2005a, p. 40). Além disso, os manuais didáticos passaram a incluir exercícios de vocabulários, de interpretação de textos e redação, conforme Soares (2002), acompanhados de “explicações didáticas (ordens, perguntas, instruções, descrições de ação, explicações, verbetes, curiosidades, pequenas exposições) realizadas pelos autores de livro didático” (BUNZEN, 2007, p. 10).

Se, por um lado, nos anos 1950, os textos dos livros didáticos utilizados em sala de aula eram os literários, com a presença de seus grandes representantes; por outra parte, no

⁵¹ *Estudos de linguagem*, de Lygia Bechara, Kátia Bastos Machado, Jeanete Beauchamp e Esther Schapochnik; *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de Hermínio G. Sargentim; *Comunicação oral e escrita em língua portuguesa*, de Gilberto Scarton e Regina Flores da Cunha; *Hora de Comunicação*, de Domingos Paschoal Cegalla; *Novo Português através de textos*, de Magda Soares.

⁵² “Entretanto, *fusão* talvez seja uma denominação inadequada para o que realmente aconteceu: na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960” (cf. SOARES, 2002, p. 168).

período da democratização do ensino, os textos literários, canônicos vão sendo substituídos pelos que se aproximam da realidade do aluno, isto é, textos não necessariamente num linguajar culto, e passam a incluir, cada vez mais, a linguagem do dia a dia, a coloquial; além disso, textos não-verbais começam a aparecer com mais intensidade nos livros didáticos de português nesse momento (BUNZEN, 2005a).

Conforme aponta Bunzen (2005a), a partir da década de 1970, há uma mudança na seleção do material textual nos livros didáticos de português, especialmente em razão das modificações demandadas pela Lei nº 5692/71. A concepção de língua(gem), segundo o autor, passar a ser um instrumento a serviço da comunicação. Dessa forma, os autores de livros didáticos de português, ao (re)pensarem os objetos de ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, não utilizavam mais apenas textos literários que ditavam o ‘modelo correto de língua’, mas começam a integrar também os textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor, quer dizer, textos que refletem a necessidade de ver a educação como instrumento a serviço do desenvolvimento político e social do país.

Quanto ao conteúdo gramatical nos livros didáticos, este vai ser questionado, consoante Soares (2002), somente nos anos 1970. Tal questionamento vai decorrer também da incidência e da intensificação dos discursos advindos das ciências da linguagem (final dos anos 1970 e anos 1980) quanto ao ensino de língua portuguesa praticado em sala de aula. No ensino gramatical desse período, é possível observar o aparecimento de orientações metodológicas em livros didáticos, surgidas especialmente da teoria linguística do estruturalismo, “pretensamente incorporado ao livro didático através da fórmula mágica de enunciar questões do tipo: ‘siga o modelo’” (OLIVEIRA, 1983, p. 36), e também da Teoria da Literatura e da Teoria da Comunicação. Esta última teoria, que é linguística, supõe que os alunos necessitem identificar os fatores constitutivos da comunicação verbal em textos: emissor, receptor, mensagem, código, canal e o contexto ou, para melhor dizer, esses alunos passam a serem vistos “como um emissor-receptor de códigos dos mais diversos, e não mais apenas do verbal” (PIETRI, 2003, p. 22).

Ademais, no trabalho de Oliveira (1983) sobre livros didáticos dos anos 1970 e 1980, observamos também exemplos de exercícios gramaticais que se utilizam do princípio de estímulo-resposta da Teoria Behaviorista. Em outras palavras, exercícios modelares são empregados como elemento facilitador, estimulante, que conduz à resolução, à indução de

respostas para os exercícios, ao invés de que sejam exigidos dos estudantes um trabalho de compreensão do texto, analisando, por exemplo, as relações semânticas entre as palavras.

Ainda em relação às mudanças nos conteúdos de português de livros didáticos, Bunzen (2005a) esclarece que, nos livros didáticos dos anos 1980, podemos perceber um crescente diálogo com os estudos/teorias linguísticas (as), quais sejam: a teoria linguística proposta por Saussure, a Teoria da Comunicação (conforme já tecemos comentários) e os postulados da Sociolinguística. Mais precisamente com os estudos sociolinguísticos, os livros didáticos passam a “reproduzir textos que utilizem modalidades linguísticas informais, como a gíria e a linguagem familiar, além de tematizar questões de semiologia e teoria da comunicação” (ver ILARI, 1985, p. 76). Bunzen (2005a) ressalta que os autores dos livros didáticos que se destacaram, nos anos 80, eram os docentes formados pelas Faculdades de Letras, “que difundiram tais postulados sobre a língua (gem). Especificamente, em relação ao ensino de produção de texto, os fundamentos e conceitos advindos da Linguística Textual [...]” (Id., Ibid., p. 67-68), a qual considerava o texto como unidade de linguagem em uso.

Na verdade, toda essa discussão com relação ao discurso acadêmico sobre o ensino dos conteúdos gramaticais e textuais tinha um propósito que era o de abolir o ensino tradicional, canônico que vinha permeando o ensino de língua portuguesa nos livros didáticos dessa disciplina. Conforme assegura Oliveira (1983), especialmente nas décadas dos anos 1970 e 1980, a linguística intensificou suas pesquisas para criar métodos e conceitos que desconstruíssem certos mitos linguísticos que abordassem uma visão purista da língua; por conseguinte, essa ciência se mostrou “uma disciplina que se rebela contra a tradição – fundada muito mais num juízo de valor do que numa postura fundamentada em observação científica” (Id., Ibid., p. 14). Em razão disso, os estudos linguísticos começam a criticar e avaliar⁵³ negativamente os livros didáticos de português e apontar estes como os “verdadeiros” culpados pelo fracasso no ensino de língua portuguesa: “transfere-se, desse modo, para o livro didático toda a responsabilidade docente, e cria-se assim um álibi para o fracasso escolar”

⁵³ Na realidade, uma das críticas à Linguística foram justamente as censuras que essa teoria fez (e, em certa medida, continua fazendo) ao ensino de língua portuguesa; sem, muitas vezes, compreender a realidade de ensino de língua materna nos ensinos de 1º e 2º graus. Assim sendo, concordamos com Ilari (1985, p. 79) quando diz que: “deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas”. Às palavras de Ilari, acrescentamos também a necessidade de retomar e entender a história da evolução da disciplina de língua portuguesa, não apenas para compreender determinadas ações político-educativas em um período específico, como também poder interferir na disciplina atualmente.

(BUNZEN, 2005a, p. 12). Segundo o ponto de vista dos linguistas, os autores dos livros didáticos utilizavam inadequadamente as ideias linguísticas. A explicação dada por Pietri é bastante esclarecedora sobre tal discussão:

O principal responsável apontado em diversos estudos [linguísticos] é o livro didático. Nele, o autor faz uso superficial das ideias produzidas pelas ciências da linguagem, além de eliminar todo tipo de tensão através do método que utiliza. A crítica ao caráter nivelador do livro didático é parte de uma crítica à própria escola como instituição de controle do dizer e da distribuição do saber (PIETRI, 2003, p. 32).

Na realidade, segundo explica Oliveira (1983), havia interesse por parte de professores e autores de livros didáticos em substituir o ensino tradicional, que “considerava língua como um fenômeno monolítico e homogêneo” (Id., Ibid., p. 139), contudo, esses sujeitos não conseguiam efetivar tal mudança não apenas por causa das condições precárias de trabalho que esses profissionais sofriam, mas também, e conseqüentemente, em razão dos modismos e teorias inconsequentes que forçavam o professor a lançar mão de certos instrumentos didáticos facilitadores para seu trabalho (cf. OLIVEIRA, 1983). Além disso, ou havia a dificuldade de os professores assimilarem os conteúdos linguísticos ou existia a impossibilidade por parte deles em superar suas próprias ideias e valores socialmente arraigados e estabelecidos.

Evidentemente que, nos anos 1970 e 1980, as pesquisas linguísticas contribuíram não apenas na modificação dos conteúdos de português nos livros didáticos, como também na transformação da forma de ensinar essa disciplina nas escolas. Em se tratando de pesquisas voltadas ao livro didático, a grande ênfase era em *avaliar, criticar* livros didáticos de português. O trabalho de dissertação de Oliveira (1983) vai ao encontro dessas pesquisas desenvolvidas nesse período, em cujo trabalho acadêmico, observamos dois momentos diferentes em que a autora se posiciona frente ao material didático.

Em um primeiro momento, a autora se distancia da visão de livro didático como material de análise avaliativo (nos anos 1980, era o olhar que se lançava para o livro didático): “não pretendemos que nosso trabalho seja apenas mais uma crítica” (p. 18). Em outro momento, porém, tal visão é alterada e se aproxima a da maioria das pesquisas acadêmicas desenvolvidas, nessa época, sobre os livros didáticos: “não pretendemos ‘instaurar um

processo' contra o livro didático. O que pretendemos é apresentar uma descrição e uma **crítica**⁵⁴ deste instrumento de trabalho” (p. 22). Constatamos, nesse segundo fragmento, a necessidade de a autora afirmar que, apesar de fazer uma crítica ao livro escolar, ela não “adere” às pesquisas contra o livro didático ou talvez ela negue que ele (o livro didático de português) possa ser o responsável pelo fracasso no ensino de língua portuguesa.

Além das pesquisas avaliativas feitas pela linguística sobre o livro didático de língua materna, há, também, conforme Bunzen (2005b), muitos trabalhos que se limitam em pesquisar apenas um aspecto (entre tantos outros mais complexos, como encarar o livro didático como objeto cultural e social) dos livros didáticos; qual seja: como fonte de observação da adequação da **transposição didática**⁵⁵ de conceitos e/ou metodologias de ensino-aprendizagem (próprios do discurso acadêmico, do saber científico) até chegar ao livro didático de português ou à escola. Quer dizer, nessa perspectiva, a escola deveria acatar a proposta do discurso oficial acadêmico para a sua realidade escolar sem, muitas vezes, observar se, de fato, as sugestões de metodologias de ensino e as teorias linguísticas estariam de acordo com as reais necessidades/finalidades da prática escolar e/ou dos conhecimentos indispensáveis para a sociedade. Consequentemente, o emprego dessa concepção deslocaria, descentralizaria as decisões e a autonomia da equipe diretiva escolar para os pesquisadores da Academia.

Bunzen (2005b) discute que este aspecto de análise do livro didático enfatizaria unicamente o produto final⁵⁶, sem considerar o percurso sócio-histórico e cultural pelo qual o livro didático passou e foi assimilando determinadas concepções de escola, de língua (gem), de aluno, de professor e da própria relação professor de língua materna e livro didático de português, variáveis conforme as necessidades da sociedade em que esteja inserido.

⁵⁴Negrito nosso.

⁵⁵ Segundo Bittencourt (2003), a transposição didática foi uma proposta intensificada no decorrer dos anos 1980, período este justamente em que o discurso da Academia perpassava as práticas escolares. Daí essa concepção adquirir, na época, grande impacto e aceitação por inserir a didática em um campo com fundamentação científica.

⁵⁶ Sobre isso, Bittencourt (2003) afirma que a concepção de disciplina escolar [em especial, de língua portuguesa] está intimamente associada à de pedagogia e à de escola e, portanto, ao **papel histórico** de cada um desses componentes. Assim, “a pedagogia não pode ser entendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor *transportar* conteúdos externos [...]” (BITTENCOURT, *Ibid.*, p. 29-30).

Bunzen (2005a, 2005b, 2007) propõe um outro olhar para trabalhar com o livro didático, sem fazer uma análise baseada no aspecto puramente avaliativo nem trabalhá-lo na direção da transposição didática. Dessa forma, Bunzen (Ibid.) sugere que se analise o livro didático como objeto complexo e cultural, semelhante a uma caixa-preta, na qual

saberes, objetos e práticas de ensino, que trazem tempos históricos e concepções de aprendizagem diferentes, são escolhidos (entre tantos outros) e trabalhados/agenciados por diferentes atores na produção de uma verdadeira caixa-preta que será fechada e vendida aos consumidores: o LDP (BUNZEN, 2005a, p. 13).

É na direção dessa outra possibilidade de olhar para os livros didáticos de português (cf. BUNZEN, 2005a, 2005b, 2007) que nos apoiaremos para entender e analisar os textos de apresentação contidos nesses livros, via olhar sócio-histórico e cultural, além de considerar esses textos como enunciados de um gênero de discurso (livro didático).

Com relação a essa nova possibilidade de olhar para os livros didáticos, Bunzen (2005a, p. 37) considera os livros didáticos de português “como um produto sócio-histórico e cultural” e como um espaço de “permanente mobilidade, movimento e transformação” (Id., Ibid., p. 38). É nesse espaço dinâmico, que, segundo o autor, encontrar-se-á a esfera escolar, quer dizer, como um espaço em que vão aparecer gêneros do discurso diversos, sempre sujeitos a mudanças, tais como: carteira de estudante, boletins, relatórios, provas, agendas escolares, aulas, atlas, livros de caligrafia, cartilhas, tabuadas, **livros didáticos** (negrito nosso), apostilas, seminários, etc.

Para Bunzen (2005a), a noção de gênero, no sentido bakhtiniano do termo, ajuda a entender determinadas práticas de linguagem que circulam na sociedade, sempre sujeitas a transformação. É nessa direção, portanto, que o livro didático é um bom material para compreender essas práticas da sociedade ao longo do tempo. Logo, Bunzen propõe uma outra forma de trabalhar com os livros didáticos de língua materna, contrária à visão das pesquisas avaliativas negativas dos anos 1970 e 1980, quer dizer, como um objeto cultural complexo, relacionado aos fatores históricos, sociais e culturais, imprescindíveis no seu processo de constituição/elaboração.

As diversas características que compõem os livros de português, entre outras as que apresentamos aqui: a *autoria, o tempo de permanência nas escolas, os destinatários, a formação dos professores, os recursos visuais empregados e os conteúdos de português* estão sempre se (re) contextualizando, se atualizando e (re) significando, uma vez que o livro didático “se caracteriza muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos” (BUNZEN, 2005a, p. 15).

Importa destacar que além de Bunzen⁵⁷ (2005a, 2005b, 2007), outros autores analisam o livro didático de português via perspectiva sócio-histórica. Entre outros, destacamos os trabalhos de Soares (1996, 2001, 2002), Batista (1999, 2009) e Bittencourt (2003).

Reforçamos que é na direção do olhar inovador, sobretudo de Bunzen, para com o livro didático que esta pesquisa dirige-se. Importa, para nós, retomar o momento histórico e social pelo qual fizeram parte livros didáticos de português de três décadas distintas, a fim de compreender nosso objeto de investigação e ter uma atitude responsiva (interpretativa) frente a ele, sem fazer uma análise baseada no caráter puramente avaliativo ou na transposição didática; mas, antes disso, basear-se no método sociológico proposto por Bakhtin/Voloshinov (1929/1988). Isto é, ver o livro didático (e, no interior deste, o texto de apresentação, foco da pesquisa) como um objeto que está em constante transformação, movimento, pois reflete/participa de um contexto histórico, social, político, ideológico, educacional que determina seu processo de constituição, bem como sua utilização em determinada sociedade e sistema educacional.

⁵⁷ Assim como Bunzen, Rojo (2005) também estuda o livro didático de português à luz da teoria bakhtiniana.

4 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE

Neste capítulo, objetivamos realizar uma descrição dos textos introdutórios a serem analisados. Para isso, utilizaremos categorias descritivas que direcionarão para entendermos nosso material de pesquisa e, posteriormente, conseguirmos analisar e interpretar, a fim de responder à questão norteadora desta pesquisa. Eis as seguintes categorias: o momento histórico, o ensino privilegiado e a projeção de autor(es), professor e aluno⁵⁸.

4.1 Formas de apresentação: os textos introdutórios dos anos 1960, 1970 e 1980

Texto de Apresentação 1 do livro didático de Cegalla e Rocher (TA1 LD1)

Antes de iniciarmos as considerações sobre o texto de apresentação do livro didático de Cegalla e Rocher (TA LD1), convém notar um texto do Conselho Federal de Educação – CFE - (Anexo C), localizado antes do texto introdutório, que apresenta instruções sobre os conteúdos programáticos da disciplina de português. Segundo esse discurso oficial do CFE (p. 11), o ensino da Língua Portuguesa para o Curso Secundário, “tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada **expressão oral e escrita**⁵⁹. Todas as atividades com ele relacionadas devem visar a êsse objetivo”. Pode-se acrescentar ainda, conforme essas instruções, que “os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por conseqüência, não de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão” (op.cit.).

Consoante esse discurso, o ensino de Língua Portuguesa, para o Primeiro Ciclo, baseia-se nos seguintes objetos: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva.

Para o desenvolvimento da Expressão Oral, a seleção e leitura de textos são divididas conforme o nível das séries ginasiais. Para os alunos da 1ª e 2ª séries ginasiais: “textos

⁵⁸ Convém destacar que, em todos os textos de apresentação descritos, há essas categorias. Entretanto, não necessariamente elas irão aparecer na mesma ordem em cada texto, pois estamos seguindo a organização textual em cada autor.

⁵⁹ Negrito nosso.

simples, em prosa e verso, descritivos e narrativos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos” (p. 11); e, para os alunos da 3ª e 4ª séries ginásiais: “textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses” (op. cit.).

Para o desenvolvimento da Expressão Escrita,

procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpre resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual [...]. (p. 12)

O último objeto de ensino apresentado no texto do CFE diz respeito à Gramática Expositiva, cujo ensino deve ser trabalhado,

tanto quando possível, a partir dos textos. As noções hauridas, à medida que os fatos linguísticos ocorrerem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores afetivos. Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras. O vocabulário será objeto de exercícios freqüentes, seja na sua forma, seja na sua significação no contexto a que pertencer. Nos estudos fonéticos, atentar-se-á, em especial, para a entonação, por estar a ela condicionada a colocação dos pronomes átonos e, na escrita, o emprêgo dos sinais de pontuação.

Do discurso do CFE, podemos assinalar, pelo menos, duas marcações temporais que correspondem às condições previstas para determinado ensino na época: “Curso Secundário” e “Primeiro Ciclo”.

Conforme acrescenta Romanelli (1978), em 1942, foi promulgada a chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante decreto-lei nº 4244, que estruturava o ensino da seguinte forma: um primeiro ciclo, que se chamava ginásial, e um segundo ciclo, subdividido em clássico e científico. Com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024 de 1961), a estrutura tradicional do ensino se manteve. Sobretudo a partir da promulgação dessa LDB-61, acreditamos que o ensino previsto no documento do CFE se enquadre sob as condições e período dessas Diretrizes e Bases.

Após essas Instruções do CFE sobre o programa de português, está o texto de apresentação, do livro didático de Cegalla e Rocher (TA LD1), de 1968, intitulado: “O ensino

do português através dos textos”⁶⁰, cujas letras estão em caixa alta. Esse texto dirige-se ao professor, pois após o título do texto introdutório, entre parênteses e em letras minúsculas, está escrito: ao professor. Está assinado pelas iniciais: D.P.C, que identificamos tratar-se do autor, Domingos Paschoal Cegalla.

Desde o título do texto de apresentação, observamos um conteúdo específico sendo utilizado como meio, instrumento para o ensino de língua portuguesa: os textos. Além disso, em cada parágrafo (p. 13), há marcações que enfatizam o interesse do autor em propor o ensino de português por meio de textos:

O ensino da Língua Portuguesa [...] há de ser ministrado com o apoio nos **excertos** [trechos de textos] de bons autores modernos. [primeiro parágrafo];
Os alunos serão postos em contacto direto com os **textos literários** de modelares escritores nacionais. [segundo parágrafo];
A **leitura** [de textos] atenta, metódica e assídua irá familiarizando o aluno com as coisas da língua, despertando nêle o gosto literário [...]. [terceiro parágrafo];
Para que a utilização dos **textos literários** apresentados neste compêndio alcance o seu verdadeiro objetivo, deverá desenvolver-se dentro do seguinte esquema. [quarto parágrafo].

No entanto, não são quaisquer textos escolhidos, priorizados pelo autor, são os textos literários. A escolha por esses textos justifica um trabalho, com a escrita, comum nessa época, ou seja, utilizavam-se recursos advindos de textos literários para a produção de novos textos.

A utilização das Instruções do CFE, antes do texto de apresentação, não se dá ao acaso nesse primeiro livro didático. Para dar credibilidade à obra, o autor vale-se do discurso oficial como forma de dar embasamento ao ensino de língua privilegiado e projetado nesse texto introdutório. Ao encontro disso, a escolha lexical feita pelo autor por verbos e locuções verbais (no tempo presente e futuro) produz um efeito de sentido impositivo, que direciona o leitor para uma única possibilidade de ensino de língua, correta e eficaz, garantida pelo discurso oficial:

⁶⁰ Importa destacar que, das quatro edições do livro didático de Cegalla a que tivemos acesso: de 1964 (9ª edição), de 1965 (11ª edição), de 1967 (14ª edição) e de 1968 (15ª edição), somente os livros dos anos 1967 e o nosso, o de 1968, têm o mesmo texto de apresentação e as mesmas Instruções do Conselho Federal de Educação (CFE). Nas outras duas edições, há apenas as Instruções do CFE.

O ensino da Língua Portuguesa **há de ser** ministrado [...]; os alunos **serão postos** em contacto direto com os textos literários [...]; a leitura **irá** familiarizando o aluno com as coisas da língua [...]; a utilização dos textos literários **deverá desenvolver-se** [...]. (p. 13)

A escolha por esses tempos verbais evidencia também uma projeção de ensino estável priorizada pelo autor, na medida em que ele não apresenta outras formas de ensino de português, confrontando discursos entre ensino tradicional e novo. Ao contrário, o autor apresenta apenas um ensino possível nesse manual didático, validado pelo discurso do CFE.

Além disso, a presença de adjetivos (*bons, modernos, modelares, nacionais, atenta, metódica, assídua, literário, objetivo*), substantivos (*gôsto, verdadeiro, esquema*) e artigo (*o*, em “seu verdadeiro objetivo”) em alguns fragmentos do TA LD1 delinea a qualidade de determinado ensino de língua calcado numa prática, em que as habilidades trabalhadas tendem a se basear em textos literários e através de uma leitura regrada e sistematizada:

O ensino da Língua Portuguesa [...] há de ser ministrado com o apoio nos excertos de **bons** autores **modernos**; [...] os alunos serão postos em contacto direto com textos literários de **modelares** escritores **nacionais**; a leitura **atenta, metódica e assídua** irá familiarizando o aluno com as coisas da língua, despertando nêlo o **gôsto literário** [...]; para que a utilização dos textos literários apresentados neste compêndio alcance **o** seu **verdadeiro objetivo**, deverá desenvolver-se dentro do seguinte **esquema**. (p. 13)

Ademais, de acordo com o texto introdutório, o autor considera que há apenas uma única maneira verdadeira de trabalhar com os textos literários, todas as outras possibilidades são, portanto, inapropriadas. O professor, para atingir “o verdadeiro objetivo” no ensino de textos, deve seguir exatamente o esquema proposto pelo autor, com base no documento oficial do CFE.

Ao encontro disso, o autor elabora um esquema, com oito diferentes formas para o professor trabalhar (cf. Anexo D), para que “a utilização dos textos literários apresentados neste compêndio alcance o seu verdadeiro objetivo” (p. 13). Em cada sugestão de trabalho, observamos que o autor segue o mesmo discurso do CFE. Vejamos essa aproximação:

“1) Breves considerações preliminares, feitas pelo professor, sôbre o gênero literário do texto, o autor, a obra de que foi extraído, a época em que foi escrito;

2) Esclarecimento de eventuais dificuldades que o texto possa apresentar aos alunos”.
(p. 13).

Esses dois tópicos remetem às Instruções do Conselho de Educação, quando diz que: “Quando a unidade do texto não fôr completa, caberá ao professor situá-lo na obra [...]” (p. 11).

Os demais tópicos (p.13) referem-se ao documento oficial do CFE quando trata que: “todas as atividades relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa devem visar à adequada expressão oral e escrita” (p. 11):

- “3) Leitura silenciosa e atenta do texto pelos alunos [...].
- 4) Leitura oral e expressiva do texto designado pelo mestre [...].
- 5) Correção de erros de dicção cometidos pelos alunos [...].
- 6) Observações de caráter gramatical, ortográfico e estilístico, feitas pelo professor.
- 7) Interpretação escrita ou exposição oral resumida do texto, sob a orientação do mestre [...].
- 8) Exercícios gramaticais escritos baseados no texto lido ou por êle sugeridos”.

Importa observar, dessas orientações para o professor, que, na realidade, o autor parafraseia o texto do CFE, como forma de esmiuçar, resumir, facilitar o discurso do documento oficial para o professor de português. Com isso, há uma imagem do autor do livro didático antecipada nesse texto de apresentação: como sujeito que interpreta as Instruções para o professor e as resume e esquematiza, e uma imagem de professor: como sujeito que necessita que alguém interprete o texto oficial para ele e direcione quais conteúdos e metodologias utilizar. Na verdade, essas orientações do autor para o educador antecipam a imagem do educador no futuro livro do professor, elaborado a partir dos anos 1970: como aquele sujeito que tanto ensina quanto aprende a partir das orientações metodológicas do autor do livro didático.

No entanto, essa imagem de educador, criada a partir do livro do professor, é antecipada parcialmente nesse texto introdutório, pois, apesar de essas instruções guiarem o professor para uma melhor forma de ensinar a língua, o professor é ainda o sujeito agente que

conduz, esclarece, corrige, explica, orienta e sugere determinadas ações pedagógicas para o aluno aprender. Vejamos:

Breves considerações preliminares **feitas pelo professor**; **Esclarecimento [feito pelo professor]** de eventuais dificuldades que o texto possa apresentar aos alunos; **Leitura oral e expressiva do texto**, feita diante da turma por um aluno **designado pelo mestre**. **Correção [feita pelo professor]** de erros de dicção cometidos pelos alunos; **Observações** de caráter gramatical, ortográfico e estilístico, **feitas pelo professor**. **Interpretação escrita**, ou exposição oral resumida do texto, feitas pelo aluno **sob a orientação do mestre**. **Exercícios gramaticais escritos** baseados no texto lido ou **êles sugeridos [pelo professor]**.

E mais, essas orientações do autor para o professor podem exercer duas funções metonímicas diferentes: quanto à primeira, cada sequência de práticas a ser desenvolvida pelo professor forma uma projeção de ensino completo e, quanto à segunda, cada ordem de metodologia desenvolvida pelo professor corresponde à ordem dos conteúdos trabalhados no livro, isto é, a cada unidade e à obra como um todo.

Nota-se que o discurso priorizado, nesse texto introdutório, é sobre o ensino de língua portuguesa a partir das Instruções do CFE. É antecipada uma projeção de ensino de português tradicional predominante até os anos 1950-1960, em que se enfatizava o ensino através dos textos literários e também da gramática normativa, embora esta última não esteja priorizada no texto de apresentação. De acordo com isso, a base em que se assentava o ensino era no paradigma normativo-literário: a produção textual – o instrumento preferido para o estudo de português e, por isso, um novo olhar trazido nesse TA LD1 – pois articula o estudo da gramática e o estudo da literatura, a fim de se atingir determinada expressão oral e escrita.

Texto de Apresentação 1 do livro didático de Proença Filho e Marques (TA1 LD2)

O primeiro texto introdutório do livro didático de Proença Filho e Marques (TA1 LD2) se inicia pelo vocativo: *Prezado Professor*, que expressa seu principal destinatário. O adjetivo “prezado” inclusive antecipa uma forma de tratamento formal e respeitoso. Este texto vem assinado pelos nomes completos dos autores, Domício Proença Filho e Maria Helena Duarte Marques.

Nesse texto, os autores focalizam a elaboração dos volumes que compõem a série didática, mais especialmente da terceira série ginásial (hoje 7ª série do Ensino Fundamental), que tomamos para análise. Dentre outros aspectos que constitui essa série, destacamos, do TA1 LD2, os seguintes:

- 1) a base do trabalho: “o estreito relacionamento entre língua, cultura e literatura”. (primeiro parágrafo);
- 2) o que consideram como língua portuguesa: “instrumento de comunicação, culminando por apreciá-la como meio de alta expressão artística”. (segundo parágrafo);
- 3) a escolha dos textos: “foram os padrões linguísticos de uso mais geral no país”. (terceiro parágrafo);
- 4) o ensino de gramática: “visa a conduzir o discente à consciência dos processos que espontaneamente utiliza ao falar ou escrever, o fato gramatical foi examinado em função do todo significativo em que ocorre”. (terceiro parágrafo);
- 5) o estudo das normas gramaticais: “complementamos o estudo das normas gramaticais com observações sobre o uso expressivo da linguagem e com a apresentação sistemática de noções”. (terceiro parágrafo);
- 6) o estudo da língua: “vincular ao conhecimento da realidade cultural brasileira”. (quinto parágrafo);
- e 7) a seleção dos autores: “da atualidade e moveu-nos a intenção de conduzir o aluno ao conhecimento e compreensão do passado, sem descuidar de levá-lo a uma posição de abertura para o futuro”. (quinto parágrafo).

Além desses aspectos citados, que compõem o trabalho com língua portuguesa para a terceira série, os autores destacam outros, comuns a todos os volumes:

Em todos os volumes, cada capítulo se compõe de textos-bases, acompanhados de textos complementares; estudo assistemático de gramática e estilística; apresentação sistematizada de noções de gramática normativa. Acrescentamos um vocabulário no final de cada livro, para esclarecimento do significado de certas palavras que, nos textos, poderiam oferecer dificuldades. (sétimo parágrafo)

Da apresentação da elaboração do livro didático, observamos também, a partir de alguns verbos, locuções verbais e pronomes na 1ª pessoa do plural, extraídos do discurso dos autores, a sua voz de autoridade e a imagem de sujeitos agentes na elaboração do material didático e na condução do ensino de língua portuguesa para professor e aluno:

[...] **tomamos** por base o estreito relacionamento entre língua, cultura e literatura.
 [...] **consideramos** a língua portuguesa instrumento de comunicação.
 [...] o centro de **nossa** atenção, configurado na escolha dos textos, foram os padrões lingüísticos de uso mais geral no país. **Complementamos** o estudo das normas gramaticais com observações sobre o uso expressivo da linguagem [...].
Procuramos evidenciar a atitude dos escritores ao selecionarem as palavras [...].
Partimos dos autores da atualidade e moveu-**nos** a intenção de conduzir o aluno ao conhecimento e compreensão do passado [...].
 Foi também objetivo **nosso** a iniciação ao estético; **buscamos** ainda **orientar** o educando [...].
Acrescentamos um vocabulário no final de cada livro [...].
 [...] **procuramos levar** o estudante à depreensão das normas gramaticais [...]

Por outro lado, há ainda outros verbos e locuções verbais que delineiam a imagem de aluno, enquanto sujeito paciente, que necessita de orientações dos autores do livro didático para aprender:

[...] o ensino da gramática visa a **conduzir o discente** [...].
 [...] moveu-**nos** a intenção de **conduzir o aluno** ao conhecimento e compreensão do passado, sem descuidar de **levá-lo** a uma posição de abertura para o futuro.
 [...] **buscamos** ainda **orientar no educando** o desenvolvimento de sua capacidade crítica e valorativa.
 [...] **procuramos levar o estudante** à depreensão das normas gramaticais e processos expressivos [...]

Esses verbos e locuções verbais acima reforçam o papel dos autores como agentes ativos na condução e orientação dos conteúdos aos alunos. Consequentemente projeta-se, implicitamente, uma imagem de professor, enquanto sujeito paciente, à espera das orientações do ensino de português disponível no manual. O aluno, por seu turno, passa a ser conduzido pelo ensino projetado no livro didático, sem necessariamente depender das explicações, sugestões e orientações do professor.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa antecipado nesse texto de apresentação, os autores acrescentam elemento novo advindo das ciências linguísticas ao ensino de português, como considerar, inicialmente, a língua portuguesa, enquanto

“instrumento de comunicação” (segundo parágrafo). Ao considerar a língua um instrumento de comunicação, os autores estão concordando com um ensino estrutural, que estuda a língua via esquemas, representações, objetivando o aperfeiçoamento dos processos de comunicação verbal. A incorporação desse elemento novo delineia um determinado momento histórico em que o ensino começa a considerar outros elementos para o estudo de língua portuguesa: a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei 5.692), o ensino da Língua Portuguesa passa a reconhecer a primazia do estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação [...] (cf. OLIVEIRA, 1983).

Entretanto, a língua portuguesa vista como instrumento de comunicação não é a principal concepção de língua que os autores defendem. Vejamos: “inicialmente, consideramos a língua portuguêsâ instrumento de comunicação, culminando por apreciá-la como meio de alta expressão artística”. (segundo parágrafo). Nesse fragmento, pode-se observar a utilização dos verbos “culminando” e “apreciar”, que indicam a principal concepção de língua portuguesa defendida pelos autores. Essa definição remete à concepção de língua vigente nos anos 1950 e 1960, como expressão estética.

Há elementos “novos” sendo incorporados ao ensino de língua portuguesa nesse TA1 LD2. Entretanto, ao mesmo tempo em que os autores apresentam novidades, eles retomam características do ensino normativo tradicional, sobretudo da década de 1960. Os autores afirmam que “o centro da atenção” (início do terceiro parágrafo) para a escolha dos textos foram “os padrões lingüísticos de uso mais geral no país” (continuação do terceiro parágrafo); ao utilizar a expressão “padrões linguísticos”, eles denunciam uma imagem de língua ligada à ideia de correção e “preservação” gramatical das variedades prestigiadas. Ademais, a utilização do plural “padrões linguísticos” denuncia mais de uma variedade para a língua, no entanto a variedade padrão continua sendo a prestigiada.

Nessa relação dicotômica entre ensino tradicional e renovado, os autores desse texto introdutório tentam se distanciar do estudo regrado, normativo e sistematizado de gramática e estilística, privilegiado na década de 1960, ao trazer um novo olhar para o ensino de gramática, como um meio de “conduzir o discente à consciência dos processos que espontâneamente utiliza ao falar ou escrever, o fato gramatical foi examinado em função do todo significativo em que ocorre” (terceiro parágrafo). Nesse trecho, os autores abordam a

adequação dos usos linguísticos às diversas situações, aos variados contextos em que o sujeito se encontra na vida cotidiana.

Ademais, os autores afirmam ainda que “em todos os volumes, cada capítulo se compõe de estudo assistemático de gramática e estilística” (sétimo parágrafo) e que “os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários” (último parágrafo). Esse texto introdutório traz outra novidade, uma vez que o estudo de gramática, o centro do estudo de língua portuguesa até então, passa a ser minimizado.

Embora os autores tragam novos dizeres linguístico-científicos para o ensino de língua, ainda privilegiam um estudo sistematizado, normatizado de gramática e a autores do passado, como forma de abarcar públicos que preferem um ensino mais tradicional:

[...] o estudo das **normas gramaticais** com observações sôbre o uso expressivo da linguagem e com a **apresentação sistemática** de **noções** consideradas de relevância para o nível do ensino ministrado. (terceiro parágrafo);

[...] **apresentação sistematizada** de noções de **gramática normativa**. (sétimo parágrafo);

[...] **depreensão** das **normas gramaticais** e **processos expressivos**. (oitavo parágrafo).

[...] conduzir o aluno ao **conhecimento** e **compreensão** do **passado**. (quinto parágrafo);

Tanto o ensino de língua quanto a seleção de autores começam a abrir espaço para a contemporaneidade, a atualidade e não somente para o estudo tradicional e clássico: “houve uma preocupação de vincular o estudo da língua ao conhecimento da realidade cultural brasileira. Partimos de autores da atualidade, [...] sem descuidar de levá-lo a uma posição de abertura para o futuro” (quinto parágrafo).

Se, por um lado, os autores retornam aos modelos expressivos advindos da literatura, ao dizerem que “foi também nosso objetivo a iniciação ao estético” (início do sexto parágrafo), por outro, eles expandem a mera interpretação e leitura de textos para o posicionamento crítico do aluno, através da comunicação, do diálogo: “buscamos ainda orientar no educando o desenvolvimento de sua capacidade crítica e valorativa” (continuação do sexto parágrafo); estes recursos começam a aparecer a partir dos anos 1970, quando a língua começa a ser trabalhada não só como sistema de regras da variedade culta, mas também como uso e reflexão nas esferas cotidianas.

Pode-se afirmar ainda que essa oscilação entre o ensino tradicional e o ensino renovado, nesse texto introdutório, representa o período de transição do final dos anos 1960 e anos 1970, quando a gramática tradicional vai perdendo espaço para a entrada das ciências linguísticas, especialmente da ciência estruturalista com o estudo da Teoria da Comunicação para o ensino de língua materna.

No último parágrafo, os autores remetem ao discurso das Instruções do CFE, dos anos 1960, ao afirmarem:

Entendendo, como preceitua o Conselho Federal de Educação, que ‘os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por conseqüência, hão de constituir apenas o meio para desenvolver no discente a sua capacidade de expressão’ demos especial atenção à adequada expressão oral, ao lado da expressão escrita.

Na realidade, há uma releitura sendo feita a partir das Instruções. A expressão oral e escrita não se vinculam somente ao ensino de língua dos anos 1960 - com a adequada leitura de textos literários e o domínio da gramática normativa – mas um novo conhecimento teórico começa a circular e ser introduzido no ensino de português da década de 1970 - com textos do cotidiano, da atualidade e um ensino de português cuja base está no estudo científico da Teoria da Comunicação, com a troca de informações entre sujeitos em diferentes contextos.

Ademais, utiliza-se das Instruções do CFE nesse texto, para legitimar o discurso dos autores e o ensino de português projetado na obra.

Acrescenta-se, por fim, que essa primeira parte do TA1 LD2 situa-se na década de 1970, momento histórico em que o estudo da gramática é minimizado e há a influência da ciência estruturalista com a interferência da Teoria da Comunicação. A língua oral passa a ser valorizada no discurso sobre ensino de português nesse texto, não para o exercício da oratória (como nos anos 1960), mas para exercícios que desenvolvam a linguagem oral em usos do cotidiano. Além disso, com a influência das ciências linguísticas, a gramática é ressignificada. Há uma abertura para se estudar a gramática não apenas da língua escrita (como se vinha estudando), mas também da língua falada.

Nesse mesmo texto de apresentação, há ainda um subtítulo “Português III”, referente especificamente ao livro didático da sétima série. Nessa outra parte, os autores explicitam os

conteúdos, as opções feitas nas quatro partes que compõem o livro. Desse discurso de apresentação, destacamos novamente verbos e locuções verbais que indicam os autores do livro didático como sujeitos agentes, que elaboram e apresentam cada parte do livro, projetando um todo da obra no texto introdutório:

[...] **valemo-nos** de um critério estilístico para a escolha dos textos, [...] a partir da composição literária. (primeiro parágrafo);
Apresentamos exemplos de dissertação, narração, descrição, correspondência oficial, além de poemas. (primeiro parágrafo);
 Na introdução dos capítulos, **assinalamos**, brevemente, os aspectos expressivos da linguagem [...]. (segundo parágrafo);
Preocupou-nos, na parte I, a compreensão do texto, através de exercícios de expressão oral e escrita. (segundo parágrafo);
 Na parte II, **dedicamos** atenção especial à técnica de elaboração da redação. (segundo parágrafo);
Insistimos no plano da exposição escrita mais do que na gramática. (segundo parágrafo);
Procuramos mostrar como se constituem os textos, caracterizando a preocupação estética com a palavra. (segundo parágrafo);
Tentamos mostrar as múltiplas possibilidades de escolha que a língua oferece. (segundo parágrafo);
Enfatizamos os estudos semânticos e de estruturação da frase. (segundo parágrafo);
Destinamos a parte III à revisão e complementação de informações gramaticais e **tratamos** de sintaxe, da linguagem figurada e de versificação. (terceiro parágrafo).

De acordo com os excertos supracitados, verifica-se, ademais, que os autores enfatizam o relacionamento entre língua e literatura, previsto desde a primeira parte. Ao encontro disso, há reiteraões de expressões referentes aos aspectos expressivos e estéticos da linguagem, advindos da literatura:

[...] valemo-nos de um **critério estilístico** para a escolha dos textos;
 [...] assinalamos, brevemente, os **aspectos expressivos** da linguagem [...];
 Procuramos mostrar como se constituem os textos, caracterizando a **preocupação estética** com a palavra;
 [...] tratamos de sintaxe, da **linguagem figurada** e de **versificação**.

Apesar de os autores focalizarem um ensino mais próximo ao normativo- literário, eles não deixam de considerar características comuns ao ensino a partir da década de 1970: quando exemplificam um ensino de português não apenas normativo como também técnico: “dedicamos especial atenção à técnica de elaboração da redação” (segundo parágrafo). Esse ensino de língua portuguesa da década de 1970 demonstra um início de abertura para o estudo

de língua voltado para a produção e compreensão de textos em diferentes aspectos que não somente os normativos e literários.

O estudo gramatical, por sua vez, centrado no paradigma estrutural morfossintático e literário, com o estudo da “estruturação da frase” (segundo parágrafo), “complementação da sintaxe” (terceiro parágrafo) e “revisão e complementação de informações gramaticais e sintáticas, de linguagem figurada e de versificação” (terceiro parágrafo) também deixa espaço para o novo, isto é, para as diversas produções de sentido, para a semântica, uma tendência da ciência linguística que aparece nos anos 1970: “enfaticamos os estudos semânticos” (segundo parágrafo).

Nessa segunda parte do discurso dos autores, verificamos a preferência, predominância do ensino tradicional sobre o renovado. O discurso das Instruções do Conselho de Educação⁶¹ é trazido, de forma implícita, nesse TA 1 LD2. Ao apresentar aspectos estilísticos advindos da literatura na seleção dos textos, nos exemplos de textos literários, no ensino de gramática e semântica, os autores retornam, implicitamente, às Instruções do governo federal (dos anos 1960), em que o ensino de português deveria atingir a expressão oral e escrita por meio de textos literários e do estudo de gramática, junto com a prática da análise sintática.

Destacamos, finalmente, a forma como os autores encerram a segunda parte do texto. Eles seguem uma coerência interna ao priorizar, nas duas partes, um tratamento formal e respeitoso para o professor e ao considerar a língua como instrumento de comunicação. Nesse último caso, a segunda parte encerra reforçando a ideia de língua como comunicação, em que os autores permitem que professores e alunos deem sugestões sobre o livro e esperam que mais contribuições possam continuar:

Queremos agradecer a professôres e estudantes a generosa acolhida com que foram recebidos os dois primeiros volumes da série, bem como o estímulo e as valiosas **apreciações** [negrito nosso] com que nos honraram os colegas, cuja judiciousa ponderação **esperamos continuar merecendo** [negrito nosso].

⁶¹ De acordo com o Anexo C, do texto de apresentação de Cegalla.

Texto de Apresentação 2 do livro didático de Proença Filho e Marques (TA2 LD2)

O segundo texto introdutório do livro didático de Proença Filho e Marques (TA2 LD2) também se inicia por um vocativo “Caro Estudante” e é igualmente assinado pelo nome completo dos autores.

Cumpre notar a utilização do adjetivo “caro” para estudante. Da mesma forma que os autores utilizaram o adjetivo “prezado” dirigindo-se ao professor, nesse segundo texto introdutório, eles apresentam outro adjetivo semelhante, antecipando um tratamento cordial, respeitoso dos autores para o educando. Destaca-se ainda que, no interior do texto, o autor dirige-se ao estudante através do pronome “você”. A utilização desse pronome delinea a tentativa do autor em obter um tratamento familiar⁶², próximo e pessoal com o destinatário do texto:

[...] êste livro pretende levar a **você** novos meios de aprimorar a sua expressão oral e escrita (primeiro parágrafo);

Você poderá observar como se constroem os textos e que recursos as palavras oferecem a quem sabe usá-las conscientemente (segundo parágrafo);

Estamos certos de que **você** gostará do PORTUGUÊS III (quarto parágrafo).

Dos fragmentos acima, pode-se acrescentar ainda algumas locuções verbais e verbo, sublinhados, que remetem a diferentes posturas dos autores com relação ao aluno. No primeiro parágrafo, a utilização da locução verbal “pretende levar” produz um efeito de que o aluno necessita de mais conhecimentos com relação à expressão oral e escrita e de que o livro didático serve como meio, suporte para o aluno “aprimorar” tais conhecimentos. O verbo “aprimorar” está sendo utilizado como forma de os autores marcarem que os alunos não são destituídos daqueles conhecimentos, no entanto eles precisam aprofundá-los. Ao lado disso, a outra locução verbal “poderá observar”, destacada no segundo parágrafo, retoma o livro didático como suporte para o aluno descobrir, por si mesmo, como se constrói um texto e como se utilizam adequadamente as palavras, a partir da obra didática. Por último, no quarto

⁶² Conforme Cegalla (2010, p. 182), “o pronome *você* (plural *vocês*) é usado no trato familiar e íntimo [...]”.

parágrafo, a escolha do verbo “gostar” e do tempo verbal antecipam sentimentos positivos que o destinatário terá ao trabalhar a obra didática em questão.

Nas duas primeiras linhas, os autores sinalizam que irão apresentar ao aluno “novos meios de aprimorar a sua expressão oral e escrita” (primeiro parágrafo). Em outras palavras, os autores antecipam que o livro didático irá conter novidades a partir da expressão oral e escrita. Em se tratando desses dois conteúdos priorizados nesse TA2 LD2, remetemos novamente a um determinado contexto histórico em que se praticavam esses conteúdos: décadas de 1950 e 1960 e, a um determinado discurso, nessas mesmas décadas, que centralizava o ensino de português na expressão oral e escrita: o discurso do CFE. Assim sendo, novamente está o discurso oficial presente, ainda que implicitamente, no texto de apresentação desse segundo livro didático.

Os autores mencionam novamente que o livro didático irá apresentar exemplos de textos literários, “nêles encontram-se vários exemplos de composição literária” (segundo parágrafo), entretanto trazem um novo elemento para auxiliar no ensino de língua portuguesa: “uma série de noções sobre técnica de redação” (segundo parágrafo). Vale ressaltar que a utilização do vocábulo “técnica” remete ao período dos anos 1970, em que o ensino brasileiro era voltado ao “imediatismo do pensamento pedagógico tecnicista” (FARACO, 2008, p. 185-186). Assim sendo, os autores não abandonam os textos literários, que defendem o “modelo correto da língua”, mas dão vez às novidades no ensino de português da década de 1970.

A escolha pelo verbo “lembre-se”, no modo imperativo, na passagem “lembre-se que o melhor domínio do idioma [...]” (terceiro parágrafo), produz um efeito de conselho, advertência que os autores fazem sobre a importância de o aluno saber/dominar o idioma, a fim de “expressar mais claramente o que sentimos e pensamos e facilita-nos a compreensão do que os outros nos têm a dizer” (terceiro parágrafo).

No terceiro parágrafo, há algumas marcações linguísticas que registram que os autores não deixam de priorizar a expressão oral, trabalhada de modo que o estudante tenha condições de trocar informações de forma eficiente:

Lembre-se de que o melhor domínio do nosso idioma ajuda-nos a **expressar mais claramente o que sentimos e pensamos** e facilita-nos a compreensão do que os outros nos têm a dizer. E essa **troca de informações, de impressões e idéias** que a

linguagem nos possibilita é que permite o conhecimento do que acontece em volta de nós.

Assim sendo, os autores não trabalham a expressão oral centralizada unicamente na leitura adequada e expressiva do texto e na interpretação correta do mesmo, pelo contrário, eles passam a valorizar a linguagem verbal, para a adequada manifestação individual e trocas verbais entre os participantes. Na mesma direção, os autores definem linguagem como meio para a “troca de informações, de impressões e ideias e permite o conhecimento do que acontece em volta de nós” (terceiro parágrafo). Além de essa definição remeter a linguagem como atividade interlocutiva, também aponta para noções de contexto e meio ainda não exploradas nos outros textos de apresentação, TA LD1 e TA1 LD2.

Ainda com relação ao terceiro parágrafo, há uma imagem de aluno sendo projetada pelos autores, como um sujeito que necessita dominar a língua (gem), tanto por meio da oralidade quanto da escrita, a fim de que tenha condições para melhor se comunicar.

Os autores desse TA2 LD2 novamente são coerentes com o mesmo discurso defendido no texto dirigido ao professor, o TA1 LD2, ao considerar a língua enquanto instrumento de comunicação, trabalhada a partir da expressão oral, da linguagem verbal e da relação comunicativa entre emissor/receptor. É esta a principal novidade que os autores trazem dos estudos linguísticos, especialmente da ciência estruturalista focalizada na Teoria da Comunicação propagada nos anos 1970 e privilegiada nos discursos dos dois textos introdutórios de P. Filho e Marques.

Em suma, o ensino de Língua Portuguesa que se projeta, nesse TA2 LD2, não prioriza o ensino sistematizado e regrado, por meio de normas gramaticais e textos literários de bons escritores, pelo contrário, começa a anteciper a influência das ciências linguísticas, em especial da vertente estruturalista com a Teoria da Comunicação (implícita nesse texto), para a aprendizagem de língua(gem) na década de 1970. Ademais, a imagem de língua que se apresenta não se limita à língua escrita, mas tem especial atenção à análise da língua falada, que se inicia no final da década de 1960 (MARCUSCHI, 2001).

Texto de Apresentação 1 do livro didático de Magda Soares (TA1 LD3)

O primeiro texto introdutório do livro didático de Soares (TA1 LD3) é destinado ao professor, pois, no título, está a expressão: Ao professor, e tem como assinatura referência à autora do livro, Soares: A autora. Destaca-se, ademais, que esse texto encontra-se no livro do professor, tendo em vista que, na capa do livro (Anexo D), há, em caixa alta e centralizada, a expressão: “Livro do professor”. A referência a esse tipo de livro indica determinado momento histórico no ensino, que influenciou a elaboração de manuais de português: a partir da década de 1970 em diante, com a crescente reivindicação das camadas populares, pelo direito à escolarização, multiplica o número de alunos e o trabalho dos professores, que passam a dispor de pouco tempo para prepararem suas aulas. Por essa razão, é elaborado um material para o educador.

A autora utiliza, pelo menos, dois recursos para persuadir o professor sobre a qualidade da obra didática. Em primeiro lugar, ela reconhece as condições de trabalho do professor: “são bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje” (início do primeiro parágrafo), e mostra estar ciente das difíceis condições em que se encontram o educador na prática: “é preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que complementem ou enriqueçam o livro didático” (continuação do primeiro parágrafo)”. Pode-se acrescentar que essas condições apresentadas pela autora estão situadas na década de 1980, momento histórico em que os desafios educacionais precisavam superar problemas relativos à marginalização da população e às desigualdades econômicas e sociais (cf. BITTENCOURT, 2003).

Ao encontro do reconhecimento da autora sobre a situação de trabalho dos professores, cumpre notar que, de todos os textos de apresentação até aqui descritos, este é o primeiro em que o autor não justifica antecipar, apresentar, nos textos introdutórios, recursos originais, inovadores quanto à concepção de língua, linguagem ou ensino de língua (através dos conteúdos gramaticais ou textuais) para o destinatário, seja o professor ou o aluno: “foi pensando nisso que criamos – a editora e a autora – este tipo de **livro do professor** [negrito da autora] que aqui está: não apenas informações sobre a estrutura do livro, indicação dos objetivos, especificação de conteúdos e procedimentos de ensino e as respostas aos

exercícios” (segundo parágrafo). A autora, no entanto, afirma que os conteúdos abordados estão incluídos no interior do livro: “– tudo isso está, sim, incluído” (continuação do segundo parágrafo), porém não especifica quais serão privilegiados no texto de apresentação.

E, em segundo lugar, a autora utiliza uma expressão “mais que isso, porém”, na passagem “mais que isso, porém: procuramos estar junto do professor em todos os momentos...”, que antecede uma argumentação contrária mais importante, que é sugerir, por meio de locução verbal e verbos no gerúndio, diversos procedimentos de ensino (argumento mais forte), a partir da elaboração do livro do professor, a fim de direcionar o trabalho do profissional de língua portuguesa e tornar “menos difíceis as condições de trabalho” (início do terceiro parágrafo):

[...] **procuramos estar** junto do professor em todos os momentos, **apresentando** comentários a cada página do livro do aluno, **justificando** as respostas aos exercícios, **fundamentando**, teoricamente, o conteúdo desenvolvido e a didática adotada, **sugerindo** procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento (final do segundo parágrafo).

Acrescenta-se ainda que a utilização dos verbos na forma nominal de gerúndio indica uma ação inconclusa, que se estende no tempo. A autora reitera, dessa maneira, a ideia de “estar junto do professor em todos os momentos” (no fragmento acima), direcionando e orientando o trabalho do profissional em sala de aula. Com isso, cria-se uma nova imagem do professor de língua portuguesa: um sujeito dependente das orientações metodológicas e dos conselhos disponíveis no livro didático.

O recurso de persuasão utilizado pela autora nesse TA1 LD3 está na apresentação de um novo livro específico para o professor: “o livro do professor” (segundo parágrafo e em negrito pela autora). Na realidade, a partir dessa novidade, a autora projeta uma nova concepção de educador e de manual escolar: um sujeito, com acúmulo de trabalho e sem tempo para preparar aulas, e por isso paciente à espera de planos de aula prontos e de exemplos de exercícios, com respostas, e um livro que é o principal, se não único, instrumento de trabalho e serve como facilitador do trabalho do professor.

Destaca-se que a única referência presente nesse TA1 LD3 no que tange ao ensino de português privilegiado pela autora está nas duas últimas linhas do texto: “a atividade mais fundamental do ser humano: a comunicação”. A utilização do vocábulo “comunicação”

remete à tendência do ensino dos anos 1970, que considerava a língua (gem) em uso, como instrumento de comunicação. Além do mais, essa marca projeta um ensino de português em que a autora se baseia nas ciências linguísticas, em especial na ciência estruturalista com o estudo da Teoria da Comunicação, que deixa de focalizar o saber a respeito da língua e passa a estudar a língua em uso.

Texto de Apresentação 2 do livro didático de Magda Soares (TA2 LD3)

O segundo texto introdutório do livro didático de Soares (TA2 LD3) está também situado no livro do professor; no entanto, destina-se especificamente ao aluno, pois, no alto da página onde está o texto, em caixa-alta e centralizada, há a expressão: “O livro do aluno 7: respostas e comentários”. O livro didático de Soares é quase o mesmo para o professor e aluno, com a diferença de que, para o professor, há as respostas dos exercícios, além de encaminhamentos pormenorizados do ponto de vista didático e linguístico. Este tipo de livro remete à década de 1970 em diante, momento histórico em que foram criados dois livros específicos: um, para o professor, e outro, para o aluno. Esse texto tem por título “Apresentação” e tem como assinatura referência à autora do livro: A autora.

No interior do texto, o autor dirige-se ao aluno por meio dos pronomes “você”, “seu” e “lo”. Conforme já assinalamos em outra descrição, a utilização do primeiro pronome produz um efeito de sentido de o autor tentar obter um tratamento mais próximo, mais pessoal com o destinatário:

Você passa a maior parte de seu tempo rodeado de palavras, de frases – enfim, de **textos** [negrito da autora]: **você** fala e escreve, ouve e lê. O **seu** relacionamento com as pessoas e com o mundo se faz sobretudo por meio de textos: de palavras, de frases, que levam **você** a conhecer os outros e o mundo, que levam os outros a conhecer **você**. (primeiro parágrafo);

Este livro – *Português através de textos* [negrito da autora] - tem por objetivo ajudá-**lo** a aperfeiçoar essas habilidades de produzir e compreender textos, a descobrir como funciona esse sistema perfeito que é a linguagem, pela organização de sons em palavras, em frases, enfim, em textos. Através dessas habilidades e dessa descoberta – deste *Português através de textos* [negrito da autora] – **você** aprofundará e ampliará seu relacionamento com as pessoas e com o mundo, e verá que isso vale a pena. (segundo parágrafo).

Desses fragmentos acima, pode-se observar ainda marcas linguísticas que denunciam determinado ensino de português valorizado pela autora e coerente com o contexto histórico no qual se insere. Nos dois parágrafos destacados, há a reiteração do vocábulo “texto”, ora negrito pela autora, ora sublinhado por nós. Essa repetição evidencia um status de relevância que o estudo do texto passa a adquirir no ensino de português. Há uma centralização para uma unidade maior de análise: o texto, e uma descentralização das análises de elementos isolados, as unidades menores: a palavra, a frase.

Com isso, projeta-se, nesse período, determinado ensino não apenas no sentido de trabalhar o funcionamento da língua, enquanto estruturas com regras sistematizadas – tendência da vertente estruturalista – mas também de valorizar a língua em contextos de usos naturais e reais – tendência da Teoria da Comunicação, que faz parte da ciência estruturalista.

Ao encontro disso, o texto passa a ser considerado como uma macroestrutura, que abrange palavras e frases, e isso pode ser percebido nas palavras da autora no TA2 LD3, conforme passagens abaixo:

Você passa a maior parte do seu tempo rodeado de **palavras, de frases – enfim, de textos** [...]. (primeiro parágrafo);
O seu relacionamento com as pessoas e com o mundo se faz sobretudo por meio de **textos: palavras e frases** [...]. (primeiro parágrafo).

Ademais, a autora procura deixar claro ao discente que a importância dada ao trabalho com textos se justifica pelo fato de servir como um instrumento para o aluno expandir as possibilidades de uso da linguagem, relacionadas às quatro habilidades básicas, falar, escrever, escutar e ler (“você passa a maior parte de seu tempo rodeado de palavras, de frases – enfim de textos: você fala e escreve, ouve e lê”. (primeiro parágrafo)) e também de permitir ao aluno “se relacionar com as pessoas e com o mundo [...] e a conhecer os outros e o mundo, que levam os outros a conhecer você”. (primeiro parágrafo). Mais uma vez, percebemos que o estudo do texto é um instrumento para se aprimorar as trocas verbais, a comunicação.

No segundo parágrafo do texto, a autora apresenta o objetivo de seu livro em termos de ensino de língua portuguesa, centrado no aperfeiçoamento de habilidades de produção e compreensão de textos e na descoberta do sistema linguístico em análises estruturais, através do funcionamento e organização do sistema da língua(gem):

Este livro – *Português através de textos* - tem por objetivo ajudá-lo a aperfeiçoar essas habilidades de produzir e compreender textos, a descobrir como funciona este sistema perfeito que é a linguagem, pela organização de sons em palavras, em frases, enfim de sons em textos (grifos nossos).

Acrescenta-se ainda desse trecho acima, duas tendências linguísticas diferentes privilegiadas pela autora no que se refere ao ensino de português: a primeira refere-se à Teoria da Comunicação, que influenciava a análise de textos sob o ponto de vista da produção e compreensão, e a Linguística Estruturalista (que abrange a Teoria da Comunicação), primeira abordagem linguística que passou a influenciar o ensino de língua materna. As passagens “descobrir como funciona este sistema perfeito” e “organização de sons em palavras, em frases” (segundo parágrafo) delineiam um ensino de português estrutural, centrado no domínio e compartilhamento pelos falantes de um código comum, que permite à comunidade falante interagir entre si, e também um estudo da língua(gem) focalizado em análises fonológicas (sons), morfológicas (palavras) e sintáticas (frases).

Além de a autora marcar seu trabalho sob duas perspectivas linguísticas no ensino de português, também usa verbos que projetam a imagem da autora e do aluno no mesmo fragmento:

Este livro – *Português através de textos* - tem por objetivo **ajudá-lo** a **aperfeiçoar** essas habilidades de produzir e compreender textos, a descobrir como funciona este sistema perfeito que é a linguagem, pela organização de sons em palavras, em frases, enfim de sons em textos (grifos nossos).

Os verbos “ajudar” e “aperfeiçoar”, do trecho acima, denotam a imagem da autora, enquanto sujeito consciente e ativo das necessidades dos alunos, posto que os auxilia e os direciona nos estudos, e apontam a consciência que a autora possui das habilidades (“de produzir e compreender textos”) já presentes no aluno, no entanto que precisam ser melhoradas, aprofundadas. Se, de um lado, há a imagem da autora como sujeito que reconhece as habilidades dos alunos e elabora um livro para aprimorar tais habilidades, de outra parte, tem-se a imagem do aluno como sujeito que necessita desse aprimoramento. Existe ainda o uso do verbo “descobrir”, da passagem “descobrir como funciona esse sistema...”, sublinhado no trecho supracitado, que produz um efeito como se o aluno não soubesse ou não dominasse a linguagem. Assim, nesse processo de descoberta, a autora

desempenha um papel do principal sujeito a auxiliar o aluno a aprender sobre esse funcionamento da língua(gem).

Por fim, no segundo parágrafo, a autora retoma e reforça a importância de o aluno dominar as habilidades (“de produzir e de compreender textos”) e de descobrir o funcionamento do sistema da linguagem, a fim de “aprofundar e ampliar seu **relacionamento**⁶³ com as pessoas e o mundo”. É possível notar tanto no primeiro como segundo parágrafos que a expressão “relacionamento com as pessoas e o mundo” está sendo enfatizada pela autora como principal benefício que o aluno pode adquirir ao estudar o texto. A utilização do vocábulo “relacionamento” remete à noção de língua como instrumento de comunicação, base para um ensino de português calcado no estudo da Teoria da Comunicação, difundida a partir dos anos 1970.

Assim, ao lado da noção de língua como instrumento de comunicação, de informação entre os participantes, está a grande proposta (novidade) da autora nesse TA2 LD3: fazer com que os alunos ampliem as possibilidades de uso da língua a partir do estudo de textos, já antecipado pelo título da coleção didática (Anexo D). Ao centralizar o ensino de português em textos, as relações comunicativas poderão ser mais bem entendidas e produzidas pelos alunos.

⁶³ Negrito nosso.

5 ANÁLISE DOS TEXTOS DE APRESENTAÇÃO: RELAÇÕES DE COTEJO

Neste quinto capítulo, objetivamos responder a algumas questões presentes nos objetivos específicos (Capítulo 1): Nos dizeres dos autores, que espaços são conferidos aos estudos da linguagem? Que estudos são esses: tradicionais, linguísticos/científicos? Quais discursos sobre a linguagem ocorrem? Que ensino de língua portuguesa é projetado a partir de determinada abordagem dos estudos da linguagem? Quais discursos sobre ensino de língua e estudos da linguagem são predominantes, reiterados e quais estão em tensão parcial ou total?

Para responder a essas questões, procuraremos, nos textos introdutórios dos livros didáticos de português, 1º) conhecer o dizer dos autores: a) em relação ao ensino de língua portuguesa e b) aos estudos da linguagem e 2º) analisar as relações dialógicas estabelecidas entre esses dizeres. Ao respondermos a essas questões estaremos também respondendo à nossa questão de pesquisa, qual seja: que ensino de português é antecipado nos dizeres dos autores a partir da leitura de textos de apresentação de livros didáticos?

Amparados no método sociológico para os estudos da linguagem, tal como prevê a teoria sócio-histórica do Círculo de Bakhtin, nossa análise será pautada nos dizeres dos autores nos textos introdutórios e, posteriormente, no cotejo entre os discursos dos textos de apresentação – não esquecendo os diferentes contextos sócio-históricos que os constituem – a fim de dar a nossa resposta compreensiva no que se refere ao ensino de língua antecipado em cada material de análise.

Nessa perspectiva metodológica, os textos introdutórios serão considerados como enunciados, situados sócio-historicamente, que estabelecem determinadas relações dialógicas. Ao encontro disso, levaremos em consideração que um enunciado sempre pressupõe outros enunciados que o antecederam e lhe sucederão; não há, então, texto de apresentação isolado, desvinculado, pois ele é uma resposta a outros textos, formando uma cadeia dialógica ininterrupta (cf. BAKHTIN, 1970-1971/1992). É nessa relação dialógica com outros dizeres que Faraco (2009, p. 58) explica que os enunciados provocam continuamente as mais diversas respostas: “adesões, recusas, concordâncias, discordâncias”.

Na direção das ciências humanas, conforme visão bakhtiniana, nossa análise irá basear-se na compreensão de textos e para isso é necessário confrontá-los, buscando diferentes significações (BAKHTIN, 1974/1992). Buscaremos, então, pela relação de cotejo, observar a dialogicidade entre os textos de apresentação das décadas de 1960 a 1980.

Utilizaremos três categorias analíticas que foram apresentadas no referencial teórico e que nos pareceram produtivas para atingir os nossos objetivos. Dentre elas, destacamos as que consideramos fundamentais para a nossa investigação: o enunciado (textos de apresentação), que é a unidade real da comunicação verbal (cf. BAKHTIN, 1952-53/1992, p. 287 e 293) e o produto constitutivo da atitude responsiva dos autores, necessariamente contextualizado (op. cit.); a atitude responsiva de cada autor do livro didático no que tange aos dizeres sobre o ensino de língua e os estudos da linguagem, seja o já-dito (o discurso “primeiro”, o tradicional normativo) ou o ensino a se dizer (o discurso “segundo”, o científico/linguístico); e as relações dialógicas, que são as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados/textos produzidos, no nosso caso, sobre o ensino de língua portuguesa e os estudos da linguagem.

5.1 Os dizeres dos autores sobre os estudos da linguagem

Nos textos de análise, investigaremos que dizeres são trazidos pelos autores sobre o ensino de língua portuguesa e os estudos da linguagem e de que forma eles estão vinculados ao ensino tradicional (gramatical e literário) e/ou ao ensino renovado (linguístico, científico).

Antes de iniciarmos a análise do dizer do autor do primeiro texto de apresentação, convém darmos destaque ao dizer do Conselho Federal de Educação (CFE) sobre o ensino de língua portuguesa e os estudos da linguagem, posto que esse discurso oficial é apresentado pelo autor do TA LD1 antes de seu próprio texto.

É importante atentarmos, primeiramente, para a posição de poder que o discurso oficial do CFE ocupa na hierarquia social. Conforme explica Faraco (2009), um enunciado aponta para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente. Assim, os enunciados produzidos pelo CFE caracterizam vozes de autoridade no que se refere ao ensino de língua portuguesa proferidos.

Pode-se identificar, do discurso do CFE, que o ensino de língua portuguesa “tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita” e que o meio para se atingir tais conteúdos levam em conta “os estudos teóricos de gramática e de estilística” como “meramente subsidiários e, por conseqüência, não de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão”. Percebe-se, pelos objetivos apontados do discurso do CFE, o espaço de importância destinado à adequada oralidade e escrita e o caráter não central conferido aos estudos gramatical e estilístico para o ensino de português.

O discurso do CFE apresenta orientações metodológicas para que o professor possa se basear, ao trabalhar com determinados conteúdos sugeridos para o “Primeiro Ciclo”, a saber: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática expositiva.

Para o trabalho com a Expressão oral, privilegiam-se diferentes tipos de textos orientados por grupos de séries. Em outras palavras, essa divisão dos textos remete a uma gradação, ampliação progressiva nos conhecimentos de língua portuguesa adquiridos pelos alunos. Em resumo, o ensino com textos literários é privilegiado e utilizado como principal instrumento para alcançar a oralidade, antes mesmo do ensino de gramática e estilística, vistas como “subsidiárias” pelo discurso oficial.

Para o trabalho com a Expressão escrita, o discurso oficial prevê que o aluno alcance a “expressão clara do pensamento” através da “utilização correta, ordenada e eficaz das palavras”. Nesse discurso, percebemos um ensino com base na correção, na organização e eficiência dos pensamentos a tal ponto que o aluno possa expressar-se sem equívocos ou ambiguidades. Ainda com relação à Expressão escrita, o discurso do CFE destaca a importância do domínio da sintaxe por parte do aluno, sugerindo um modo como o professor deverá proceder com esse conteúdo: “deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para a redação”. Resumidamente, nesse segundo conteúdo, tanto o pensamento quanto a escrita devem ser organizados e estruturados, a fim de que a linguagem possa ser construída e entendida de forma clara e objetiva, ou seja, a um pensamento claro, lógico deve corresponder uma expressão escrita adequada que possa refletir esse pensamento.

O último conteúdo de português privilegiado no texto oficial refere-se à Gramática expositiva. Novamente identificamos, nele, apresentação dos conteúdos mobilizados e como esses deverão ser trabalhados pelos professores.

Há destaque, em primeiro lugar, para o ensino de gramática que deverá partir “tanto quanto possível, dos textos”. Esse discurso remete à novidade na época em se trabalhar a gramática não isoladamente, mas de forma articulada com o textual em um só livro didático. Segundo o CFE, as noções extraídas da gramática deverão ser “progressivamente sistematizadas, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores afetivos”. Mais uma vez, percebemos o ensino de língua a serviço da expressão correta, eficiente, que traduza a lógica do pensamento, do domínio da língua(gem) pelos alunos.

Do discurso do CFE sobre a Gramática Expositiva, há ainda o ensino da oração, que deverá ser trabalhado do todo para as partes, “da oração para as classes de palavras”, o do vocabulário que deverá ser “objeto de exercícios freqüentes, seja na sua forma, seja na sua significação” e o dos estudos fonéticos, cuja finalidade é “para a pronúncia normal brasileira” por meio da entonação, “com a colocação dos pronomes átonos”, e da escrita, “através do emprêgo dos sinais de pontuação”. Pode-se perceber uma imagem de ensino tradicional gramatical normativo, centrada nos estudos sintáticos (com a “oração”), morfológicos (com as “classes de palavras”) e fonéticos (com os sons, a “pronúncia”).

No que se refere especificamente aos estudos da linguagem projetados no dizer do CFE, observamos uma filiação aos estudos tradicionais já empregados no século XVII, marcados por princípios racionais e lógicos, como ocorreu na elaboração das chamadas gramáticas gerais. Assim, há algumas marcações do dizer do CFE que denunciam tal filiação: “expressão clara do pensamento”; “expressão do pensamento lógico”. Conforme explica Orlandi (1999), essa vertente de estudo da linguagem exigia que os falantes demonstrassem clareza e precisão no uso da linguagem. Ideias claras e distintas deveriam ser expressas de forma precisa e transparente, a fim de que houvesse uma expressão eficiente do pensamento.

Logo, ao ensino de língua antecipado nos enunciados do CFE, confirmamos uma atitude responsiva de seus elaboradores de aceitação, acolhimento não apenas de uma concepção tradicional, que vincula a linguagem com o pensamento (herança do século XVII),

como base para esse ensino como também de uma seleção de conteúdos de língua portuguesa voltados predominantemente à tradição.

Texto de apresentação do LD1

O segundo dizer que se apresenta é o do autor do TA LD1, produzido nos anos 1960. Na realidade, esse dizer já se coloca fora do primeiro texto de apresentação e, ao mesmo tempo, dentro, posto que o autor apresenta primeiramente o discurso do CFE como forma de basear seu discurso e, posteriormente, produzir o seu próprio dizer sobre o ensino de língua portuguesa e os estudos da linguagem privilegiados na sua obra didática.

No que tange ao ensino de língua antecipado pelo dizer do autor do LD1, percebemos uma sugestão de metodologia de ensino de português para o professor seguir, que resume um modelo de ensino de língua portuguesa baseado novamente nos conteúdos da expressão oral e escrita:

TA LD1:

[...] Leitura silenciosa e atenta do texto pelos alunos, que procurarão penetrá-lo em todos os seus aspectos (literário, gramatical e ortográfico);
Leitura oral e expressiva do texto, feita diante da turma por um aluno designado pelo mestre; Correção de erros de dicção cometidos pelos alunos na leitura do texto;
 [...] Interpretação escrita ou exposição oral resumida do texto, feitas pelo aluno sob a orientação do mestre;
 Exercícios gramaticais escritos baseados no texto lido ou por êle sugeridos. (*O ensino do português através dos textos*, p. 13).

Do fragmento acima, convém observar o papel de destaque conferido aos textos literários para o ensino de língua.

Quanto ao ensino gramatical projetado no TA LD1, observamos que o autor traz uma novidade no ensino de português, ao vincular o conteúdo de gramática a textos literários em um único material didático:

Leitura silenciosa e atenta do texto pelos alunos, que procurarão penetrá-lo em todos os seus aspectos (literário, gramatical e ortográfico).

Observações de caráter gramatical, ortográfico e estilístico, feitas pelo professor.

Exercícios gramaticais escritos baseados no texto lido ou por êle sugeridos.

Em outras palavras, o conteúdo gramatical, que anteriormente era o principal instrumento de trabalho com a língua, passa a ser trabalhado na articulação com os textos literários, apesar de a gramática ainda ter primazia no ensino de português (cf. SOARES, 2002). Acrescenta-se, além disso, que o ensino da gramática, por meio de textos literários e do estudo da estilística, confere um determinado ensino de língua baseado na tradição, objetivando, assim, ao caráter rebuscado e elegante e à correção, tanto para a língua escrita quanto para a falada.

No que diz respeito aos estudos da linguagem, observamos que não há um espaço para tratar especificamente sobre as questões de linguagem, a ênfase está na metodologia de ensino, que o próprio autor anuncia no título do texto, no destinatário e também numa escolha metodológica que se converte em esquema que deve ser seguido pelo professor. Assim, ao priorizar os textos literários, a expressão oral e escrita e a gramática tradicional normativa, a visão de linguagem baseia-se nos estudos tradicionais de língua portuguesa.

Percebe-se que o dizer do autor insere-se num período em que vigorava o ensino tradicional, com o predomínio do ensino de gramática normativa e de textos literários de autores consagrados. Dessa forma, a atitude responsiva do autor do TA LD1 sobre o ensino de língua e os estudos da linguagem é de concordância a um discurso “primeiro”, o tradicional. Assim, essa atitude reporta-nos ao que Bakhtin (1934-1935/1993) explica no contexto do pensamento estilístico tradicional, em que os discursos baseados na tradição conhecem apenas a si mesmo (isto é, ao seu contexto, ao da tradição dos estudos da linguagem), logo, não há resistência ou contestação (de outros estudos da linguagem). De acordo com isso, o dizer do autor desse primeiro texto introdutório dos anos 1960 produz saberes estabilizados, homogeneizados pelo estudo tradicional de língua.

Textos de apresentação do LD2

O terceiro dizer que se analisa é o dos autores do TA1 e 2 do LD2, produzido entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970.

Em termos de ensino de língua portuguesa, mais uma vez percebemos um posicionamento favorável à adequada expressão oral e escrita. Vejamos alguns trechos nos textos de apresentação:

[...] demos especial atenção à adequada expressão oral, ao lado da expressão escrita. (TA1 LD2, primeira parte, último parágrafo).

Êste livro pretende levar a você novos meios de aprimorar a sua expressão oral e escrita. (TA2 LD2, primeiro parágrafo).

No que tange ao ensino de textos, percebemos uma tendência híbrida dos autores em contemplar o ensino tradicional e o renovado; este último influenciando moderadamente o ensino de português.

Observamos, em primeiro lugar, que os exemplos de textos, “de composição literária [...] exemplos de dissertação, narração, descrição, correspondência comum e oficial, além de poemas” (TA1 LD2, segunda parte, primeiro parágrafo), assim como os escritores selecionados, “moveu-nos a intenção de conduzir o aluno ao conhecimento e compreensão do passado” (TA1 LD2, primeira parte, quinto parágrafo), relacionam-se à tradição clássica, e tanto a compreensão, a constituição quanto a utilização de textos estão a serviço de determinados conteúdos tradicionais: a expressão oral e escrita, a literatura e a estética.

Por outro lado, observamos também preferências dos autores em contemplar escritores da atualidade, da contemporaneidade. Ademais, os tipos de textos utilizados no LD2 possuem características do ensino de língua relacionadas ao uso e reflexão da língua, tendência do estudo comunicativo. Assim, o ensino com textos começa a objetivar igualmente um ensino mais técnico e não exclusivo apenas ao paradigma normativo e literário, assim como não se privilegia apenas uma variedade de língua, mas mais de uma, além do padrão culto, que continua sendo o prestigiado, de acordo com os trechos abaixo:

O centro de nossa atenção, configurado na escolha dos textos, foram os padrões linguísticos de uso mais geral no país. (TA1 LD2, primeira parte, terceiro parágrafo).

A parte IV contém textos complementares, com pequena introdução crítica. (TA1 LD2, segunda parte, parágrafo quarto).

Nêle encontram-se vários exemplos de composição literária e uma série de noções sobre técnica de redação. (TA2 LD2, segundo parágrafo).

Em relação ao estudo gramatical, observamos novamente a manutenção de determinados aspectos do ensino e a alteração de outros, no mesmo dizer dos autores.

Em um primeiro momento, os autores contemplam um ensino de gramática cujo propósito esteja relacionado ao ensino tradicional de língua: na obediência às normas gramaticais – pela noção de correção e pelo ensino da nomenclatura, que tem na análise sintática e morfológica sua estratégia mais tradicional (cf. ILARI, 1985) - e na vinculação aos estudos literários e estilísticos:

Complementamos o estudo das normas com observações sobre o uso expressivo da língua e com apresentação sistemática de noções consideradas de relevância para o nível do ensino ministrado. (TA1 LD2, primeira parte, terceiro parágrafo).

Procuramos levar o estudante à depreensão das normas gramaticais e processos expressivos, criando, através de exercícios, oportunidades de imediate utilização das noções adquiridas. (TA1 LD2, primeira parte, oitavo parágrafo).

Destinamos a parte III à revisão e complementação de informações gramaticais e tratamos da sintaxe, da linguagem figurada e de versificação. (TA1 LD2, segunda parte, terceiro parágrafo).

Num segundo momento, o estudo gramatical de língua também é apoiado no saber linguístico científico, não sendo priorizado somente o estudo sobre a língua, mas em uso, enquanto produção, reflexão e entendimento dos diferentes sentidos produzidos; a língua passa a ser entendida como comunicação, troca de informações nas suas diversas manifestações, tanto na forma escrita quanto na falada (cf. SOARES, 2002). Embora os autores tragam novidades ao ensino gramatical, é importante frisar que eles não abandonam a tradição, como articulá-lo à literatura, à estilística, consoante aparece no segundo trecho abaixo:

O ensino de gramática visa a conduzir o discente à consciência dos processos que utiliza ao falar e escrever [...]. (TA1 LD2, primeira parte, terceiro parágrafo).

Estudo assistemático de gramática e estilística. (TA1 LD2, primeira parte, sétimo parágrafo).

Enfatizamos os estudos semânticos e de estruturação da frase. (TA1 LD2, segunda parte, parágrafo segundo).

Ainda em relação à influência dos estudos linguísticos no ensino de gramática, percebemos que a posição dos autores é de tentar se distanciar, de maneira moderada, do ensino tradicional centrado nas normas, regras e nos estudos expressivos da linguagem, ao considerarem que “os estudos teóricos de gramática e estilística são meramente subsidiários”. (TA1 LD2, primeira parte, nono parágrafo).

Assim, se, de um lado, encontramos, nos textos introdutórios do LD2, posições dos autores ainda favoráveis ao ensino tradicional normativo de língua, por outro lado, os mesmos autores tentam se afastar desse ensino, ao apresentar influências do estruturalismo com o estudo da Teoria da Comunicação dos anos 1970, projetada nos textos de apresentação, como tentativa de alterar as práticas pedagógicas existentes. Essa oscilação entre os estudos tradicionais e linguísticos/científicos também fica evidente na forma de conceber a linguagem, ou seja, relacionada ora como instrumento de comunicação ora como instrumento para o estudo da estilística conforme destacamos a seguir:

Inicialmente, consideramos a língua portuguesa instrumento de comunicação, culminando por apreciá-la como meio de alta expressão artística [...].
(TA1 LD2, primeira parte, primeiro parágrafo).

Na introdução dos capítulos, assinalamos, brevemente, os aspectos expressivos da linguagem empregada pelos autores.
(TA1 LD2, segunda parte, segundo parágrafo).

Observamos que os dizeres dos autores inserem-se em um momento histórico em que o estudo tradicional começa a dividir espaço com as recentes propostas das ciências linguísticas para o ensino de língua portuguesa. Assim sendo, com relação precisamente aos estudos da linguagem, percebemos, pela atitude responsiva dos autores do LD2, que a tradição dos estudos normativos, que anteriormente era o principal discurso sobre a linguagem difundido, começa a dividir seu espaço com o da ciência linguística. Não obstante, o espaço conferido aos estudos tradicionais de gramática e de textos ainda é maior do que aos estudos linguísticos. Dessa maneira, nesse segundo livro didático, começa a haver um desequilíbrio, uma desestabilidade com relação ao discurso da tradição normativo-literária, posto que surge outro dizer sobre o ensino de português e os estudos da linguagem.

Textos de apresentação do LD3

O quarto dizer que se projeta é o da autora do TA1 e 2 do LD3, produzido nos anos 1980.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, constatamos um espaço menor conferido a ele no discurso do primeiro texto introdutório. Conforme explicamos no capítulo

anterior, com relação ao TA1 LD3 – destinado ao professor - a forma de convencimento sobre a qualidade do livro didático se distancia do conhecimento sobre a língua(gem). A autora elabora seu discurso mostrando ter conhecimento das difíceis condições de trabalho do professor, utilizando o momento histórico para isso, segundo algumas passagens abaixo:

São bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje. É preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que complementem ou enriqueçam o livro didático. (TA1 LD3, primeiro parágrafo)

A autora gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho, esse trabalho que forma os alunos para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano: a comunicação. (TA1 LD3, último parágrafo).

Convém atentar para o último fragmento destacado acima, nele há indícios de um determinado ensino de português sustentado numa visão de língua não sistematizada ou centrada em regras da língua, mas vinculada à utilização do uso da linguagem nas práticas verbais cotidianas, através do vocábulo “comunicação”.

Por outro lado, no segundo texto de apresentação, para o aluno, o discurso de persuasão situa-se no conhecimento linguístico, na comunicação, isto é, uma relação não prevista para esse público, mas possível, pois a autora tenta convencer o aluno por meio do mundo que o envolve, o das palavras, pelo interesse dele pela comunicação, pelas trocas verbais. Por essa razão, percebemos um espaço maior, no segundo texto, dedicado a informações sobre o ensino de língua portuguesa e os estudos linguísticos/científicos, especialmente da Teoria da Comunicação.

Sobre o ensino de textos privilegiado pelo discurso contido no LD3, o que se nota é que a autora não utiliza os textos por critérios literários, mas por critérios de sua presença nas práticas sociais, próprios de um ensino de português constitutivo dos anos 1970 e dos primeiros anos de 1980 (cf. SOARES, 2002) e voltado ao uso, entendimento e reflexão da língua(gem) nas mais diversas esferas sociais. A base da seleção dos textos passa a ser, então, a comunicação, as trocas verbais.

Conforme assinalamos no capítulo anterior, a autora no TA2 LD3 utiliza, como principal instrumento de trabalho com a língua, o texto, que, segundo lembra Ilari (2009, p. 8), “é o verdadeiro objetivo linguístico com que lidamos no dia a dia e nunca as sentenças

isoladas”. O texto passa a ser compreendido como meio para os alunos entenderem o funcionamento, a estrutura da língua, a fim de aperfeiçoarem os usos da linguagem. Nesse sentido, o estudo textual é trabalhado à luz de duas perspectivas linguísticas/científicas imbricadas entre si: a tendência estruturalista⁶⁴ e a Teoria da Comunicação⁶⁵.

Outro aspecto, em termos de ensino de português, diz respeito ao ensino de gramática privilegiado.

A partir do discurso apresentado no segundo texto de apresentação de 1980, observa-se que o estudo gramatical, como modelo da língua “bem escrita”, perde a sua proeminência. A autora passa a preferi-lo a serviço da comunicação, não somente estudado na língua escrita, mas também na língua falada. Em outras palavras, objetiva-se reconhecer as estruturas da língua (palavras, frases, sons, textos) e entender o funcionamento das mesmas para aperfeiçoar e enriquecer o uso da língua, enquanto instrumento de compreensão e expressão. Vejamos algumas colocações em que a autora posiciona-se afirmando que as micro (palavras, frases e sons) e macro estruturas da língua (textos) estão presentes nas trocas verbais cotidianas:

Você passa a maior parte de seu tempo rodeado de palavras, de frases, enfim de textos. (TA2 LD3, primeiro parágrafo)

O seu relacionamento com as pessoas e com o mundo se faz sobretudo por meio de textos: de palavras, de frases, que levam você a conhecer os outros e o mundo, que levam os outros a conhecer você. (TA2 LD3, parágrafo primeiro).

Destaca-se, finalmente, que os textos do LD3 em estudo enfatizam, mais intensamente, novas orientações para uma concepção de língua e ensino gramatical, já que os objetivos de estudo gramatical de língua passam a ser práticos, de utilização nas relações sociais, e não como reflexão em si mesma, através de normas e regras do bem falar e escrever.

⁶⁴ Para a tendência estruturalista, a língua era trabalhada como ‘instrumento de comunicação’ e procurava-se extrair todas as conseqüências do princípio segundo o qual, no sistema de uma língua natural, as relações têm precedência sobre os termos entre os quais se estabelecem (cf. ILARI, 1985, p. 68-69).

⁶⁵ Com a influência da Teoria da Comunicação, o saber a respeito da língua não é mais o centro do ensino, mas sim a compreensão e o estudo dos códigos comunicacionais (MARCUSCHI, 2001, p. 193). Assim, no ensino de língua portuguesa, os alunos de 5ª à 8ª séries deveriam saber identificar o emissor e receptor de uma mensagem e reconhecer, num texto, as suas partes e o ponto de vista do narrador. Aprenderiam, além disso, os conceitos de código, canal e contexto e a interpretação de todos os sinais característicos das histórias em quadrinho, por exemplo (cf. OLIVEIRA, 1983).

No que se refere particularmente ao estudo da linguagem nos textos de apresentação do LD3, identificamos uma posição da autora de adesão à Teoria da Comunicação como instrumento para o ensino de português. Vale citar alguns recortes nos dois textos de apresentação:

[...] esse trabalho que forma os alunos para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano: a comunicação. (TA1 LD3, terceiro parágrafo).

O seu relacionamento com as pessoas e com o mundo se faz sobretudo por meio de textos [...]. (TA2 LD3, primeiro parágrafo).

Através dessas habilidades e dessa descoberta – deste Português através de textos – você aprofundará e ampliará seu relacionamento com as pessoas e com o mundo, e verá que isso vale a pena. (TA2 LD3, segundo parágrafo).

Ao encontro disso, percebemos, nos textos introdutórios do LD3, um diálogo estreito de defesa da concepção de linguagem baseada na vertente estruturalista com a Teoria da Comunicação, que a partir dos anos 1970, vai repercutir, no Brasil, uma nova concepção de ensino de língua, cuja base é o científico/linguístico. Em razão disso, notamos um movimento de ruptura, de oposição ao ensino de base normativa e literária, predominante, sobretudo, no texto dos anos 1960.

Embora os dois textos de apresentação abordem espaços diferentes para o ensino de língua portuguesa e aos estudos da linguagem, ressalta-se que, entre os dois textos, há uma coerência interna aos mesmos aspectos empregados quanto ao estudo da linguagem, isto é, com a influência da Teoria da Comunicação.

Através de algumas observações feitas a partir dos textos de apresentação de LD3, dos anos 1980, compreendemos que a voz da Academia/científica impera na constituição de uma concepção e ensino de língua apresentados nos textos, fazendo com que o dizer da autora defenda, sem dar espaço a bases tradicionais de estudo da linguagem, estudos científicos sobre a linguagem, estabilizando, homogeneizando, assim, um determinado dizer renovado.

Por fim, ressaltamos que a autora, nos textos do LD3 (anos 1980), não dialoga com o discurso sobre o ensino de português defendido pela voz da tradição. Há, portanto, outra voz,

a científica/linguística da Academia, sustentando as posições responsáveis da autora quanto a um determinado ensino e concepção de língua (gem) defendidos no texto.

5.2 As relações dialógicas entretecidas nos enunciados

Conforme já foi apresentado, para o Círculo de Bakhtin, o enunciado não existe fora das relações dialógicas, pois, nele, estão presentes ecos de outros enunciados com quem ele participa numa relação de refutação, confirmação e assim por diante.

Nessa direção, ao olharmos para os enunciados dos autores sob esse viés, observamos, na análise efetuada, algumas recorrências presentes nos discursos com relação ao ensino de portuguesa e aos estudos da linguagem, que se concretizam ora como relações de aproximação parcial, ora como de distanciamentos.

Pudemos perceber, quanto ao ensino de língua portuguesa, que os enunciados do TA LD1 (anos 1960) e TA1 e 2 do LD2 (anos 1970) estabelecem determinadas relações dialógicas de aproximação no que se refere ao emprego do discurso do CFE sobre o ensino tradicional de português, voltado aos conteúdos da expressão oral e escrita, do texto literário e da articulação do estudo gramatical ao textual. Os objetivos no ensino em ambos os enunciados relacionam-se ao adequado emprego das normas gramaticais e a vinculação do ensino gramatical normativo ao ensino textual literário.

Por outro lado, estabelece-se também uma relação dialógica de distanciamento entre esses enunciados, pois, enquanto os TA1 e 2 LD2 começam a integrar o discurso científico-linguístico, relacionando o ensino de português à reflexão e ao uso da língua para a comunicação, o enunciado do TA LD1 se afasta desse discurso, uma vez que trabalha com o paradigma normativo-literário, em que a língua é vista como reflexão em si mesma.

No que se refere aos estudos da linguagem, observamos relações de aproximação parcial quanto à preferência pelo estudo tradicional de língua nos enunciados dos TA do LD1 e TA1 e 2 do LD2. Entretanto esses enunciados se afastam, pois nos enunciados do segundo livro didático (anos 1970) há uma abertura também para as ciências linguísticas, com a Teoria da Comunicação embasando o ensino de língua, o que estabelece uma relação de oposição ao estudo tradicional privilegiado nos enunciados dos anos 1960.

Sobre o ensino de português e os estudos da linguagem, destacamos algumas recorrências que a relação de aproximação entre os enunciados dos anos 1960 e 1970 permitiram-nos identificar:

- Ênfase no discurso de autoridade do CFE;
- Opção pela tradição normativo-literária no ensino de língua;
- Preferência pela articulação do estudo gramatical com o textual, como modo de ensinar a ler e a escrever corretamente;
- Presença de dizeres estabilizados, equilibrados face às mesmas tendências dos estudos da linguagem;

Entre os enunciados dos TA1 e 2 do LD2 (anos 1970) e TA 1 e 2 do LD3 (anos 1980) observamos duas relações dialógicas diferentes quanto ao ensino de português.

A primeira relação que se estabelece é de aproximação. Os enunciados do LD2 começam a integrar bases linguísticas nos conteúdos gramatical e textual e os enunciados do LD3 incorporam esse mesmo discurso. Em ambos os enunciados, o ensino visa ao entendimento das estruturas da língua (do saber gramatical) e do funcionamento de textos, a fim de que se possa utilizar a linguagem de forma expressiva e compreensiva, em direção à comunicação, às trocas verbais.

A segunda dialogicidade estabelecida é de afastamento, pois os enunciados do LD2 também empregam bases tradicionais no ensino de português, com o ensino de gramática normativa, de textos literários e da expressão oral e escrita, o que aponta uma contraposição total aos enunciados dos anos 1980, de bases linguísticas. Basicamente, a diferença entre esses enunciados está no embate da concepção de ensino tradicional para a renovada e nos diferentes dizeres, tradicionais e linguísticos, circulando e tensionando entre si.

Com relação aos estudos da linguagem, há novamente pontos de contato e de afastamento com relação aos enunciados dos TA1 e 2 do LD2 (anos 1970) e TA1 e 2 do LD3 (anos 1980). Enquanto os enunciados dos anos 1970 dialogam com os estudos tradicionais e também começam a abrir espaço para os estudos linguísticos, os enunciados dos anos 1980

dialogam apenas com os estudos linguísticos, científicos, o que organiza, primeiramente, relações de afastamento e, posteriormente, de aproximação.

Do ponto de vista do ensino de língua e dos estudos da linguagem, apresentamos, de maneira sistematizada, algumas recorrências quanto às relações de aproximação entre os enunciados dos anos 1970 e 1980:

- Movimento de alteração na concepção tradicional de ensino de língua;
- Mudança na concepção de ensino de língua como instrumento de comunicação;
- Valorização dos usos reais da língua para a aprendizagem da língua escrita culta;
- Escolha por dizeres da ciência linguística em detrimento dos tradicionais;
- Presença de enunciados homogêneos, estabilizados quanto ao mesmo estudo da linguagem;

De acordo com as relações dialógicas estabelecidas sobre o ensino de língua portuguesa e os estudos da linguagem percebemos que, entre os enunciados do TA do LD1 (anos 1960) e TA1 e 2 do LD3 (anos 1980), há relações de contraposição total no que se refere às bases que constituem a concepção de língua e ensino de português: de um lado, o ensino tradicional, ancorado no paradigma normativo-literário, de outro, o ensino renovado, baseado em estudos linguísticos.

É possível dizer, a partir das relações de cotejo estabelecidas nesta seção, que identificamos mais pontos de aproximação ao discurso da tradição sobre o ensino de língua do que de afastamento, o que referenda a filiação da maioria dos autores pela tradição dos estudos da linguagem; com exceção aos enunciados dos anos 1980, em que a autora não se filia a esse ensino e estudo de linguagem. Nessa direção, é interessante observar também que cada enunciado dos textos de apresentação se constitui de acordo com as condições sociais e históricas, ou seja, acompanha o movimento de estabilização e hegemonia, ao longo dos tempos, dos estudos tradicionais, depois parte para a incorporação, gradativa, de discursos da ciência linguística – não desprezando nem diminuindo as práticas tradicionais- até culminar

num determinado momento histórico em que propostas e práticas de exclusão do ensino tradicional se intensificam e ganham expressividade.

Considerações finais

Segundo explicitamos ao longo deste trabalho de Dissertação, consideramos, via perspectiva bakhtiniana, os textos de apresentação como enunciados, produtos de posições valorativas e axiológicas dos autores, intrinsecamente relacionados ao momento histórico de produção dos discursos sobre o ensino e os estudos da linguagem.

Considerando que o enunciado, enquanto unidade da interação verbal, já é uma atitude responsiva de seus participantes (BAKHTIN, 1952-1953/1992), apresentaremos, nesta parte final do trabalho, algumas reflexões que respondam aos objetivos de nosso trabalho de Dissertação: em cada posição responsiva dos autores, que espaços são destinados aos estudos da linguagem; que estudos são esses; que ensino de português é antecipado a partir de determinada abordagem dos estudos da linguagem e que relações de sentido estabelecem-se entre os dizeres sobre o ensino de língua e os estudos da linguagem.

A análise dos dizeres dos autores sobre o ensino de português e os estudos da linguagem, bem como as relações de sentido estabelecidas permitem-nos tecer algumas considerações.

Nos enunciados dos anos 1960, percebemos uma atitude responsiva do autor de não dar espaço explícito aos estudos da linguagem, o que há são marcas “deixadas” sobre as metodologias no ensino de língua, sobretudo por meio do ensino de gramática, literatura e estilística. É por essas marcas que chegamos a entender que o foco sobre os estudos da linguagem é o tradicional.

Para os enunciados dos anos 1970, verificamos atitudes responsivas dos autores em abarcar diferentes estudos da linguagem: o tradicional e o científico linguístico, apesar de aquele ter um espaço maior no que se refere ao ensino de português e ao estudo da linguagem sobre o linguístico. Logo, quanto ao ensino de português, há preferência pela manutenção do ensino tradicional e uma tentativa de atualização de um ensino renovado, linguístico.

Já nos enunciados dos anos 1980, a autora confere um espaço de predominância para a ciência linguística. Portanto, é projetado um ensino de português predominantemente renovado, de base científica linguística.

Partindo do pressuposto bakhtiniano (1934-1935/1993) de que cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas (centralização verboaxiológica), seja das centrífugas (resistência à centralização verboaxiológica), observamos igualmente a presença dessas forças atuando nos dizeres dos autores dos enunciados dos anos 1960, 1970 e 1980, de forma ora a monologizar, centralizar (as forças centrípetas) determinados discursos sobre a língua, ora a descentralizar (as forças centrífugas) determinados saberes já instituídos como as únicas práticas pedagógicas vigentes ao longo dos tempos.

Nos enunciados dos anos 1960, predominam a atuação das forças centrípetas, que tendem a monologizar, estabilizar vozes a favor dos estudos tradicionais. Dessa forma, não percebemos tensões, resistências de vozes contrárias ao ensino e estudo praticado; ao contrário, há concordâncias, aceitação com a tradição gramatical e literária. Logo, com relação aos estudos da linguagem, os enunciados produzidos tendem a ser homogêneos, estáveis.

Já nos enunciados dos anos 1970, observamos diversas tensões de contrariedades, desacordos, divergências de vozes: as da tradição e da ciência linguística - entrechocando-se e resistindo (forças centrífugas) ao discurso estável, centralizador da tradição, produzindo, pois, diferentes enunciados, diferentes estudos sobre a linguagem e diferentes imagens sobre o ensino de língua.

E, nos enunciados dos anos 1980, a estabilidade volta a aparecer. Há um consenso entre um mesmo estudo da linguagem e ensino de português, essencialmente de base linguística. Em outras palavras, as forças centrípetas estão atuando no discurso da autora de forma a centralizar um único enunciado, o científico linguístico, e recusar outros (outras vozes) que podem se opor dialogicamente a ele. t

Ressaltamos, conforme Bakhtin (1970-1971/1992), que o enunciado é orientado para discursos-respostas anteriores, já-ditos, e discursos-respostas que ainda não foram ditos, discursos futuros; é nessa relação com outros enunciados que as relações dialógicas são estabelecidas nos discursos sobre a língua (gem) em cada texto de apresentação.

Nos enunciados dos anos 1960, os discursos produzidos estão inseridos na tradição dos estudos da linguagem, por conseguinte o que se espera é que haja enunciados que deem

continuidade ao ensino tradicional. Os enunciados produzidos no início dos anos 1970 inserem-se novamente na tradição, entretanto os estudos linguísticos começam a influenciar o ensino de língua, logo, o que se espera é que sejam produzidos enunciados futuros em que a linguística possa influenciar/contribuir mais intensamente no ensino de língua materna. Já os enunciados já-ditos dos anos 1980 foram produzidos em um momento de intensa relação do ensino com os estudos linguísticos e de ruptura com os estudos tradicionais, conseqüentemente espera-se que a linguística rompa com os estudos tradicionais, sobretudo com o ensino de gramática normativa.

Através do estabelecimento de relações de aproximação e distanciamentos entre os enunciados dos anos 1960, 1970 e 1980, verificamos aproximações parciais dos enunciados dos anos 1960 e 1970 no que se refere ao ensino e ao estudo da linguagem tradicionais, e uma aproximação também parcial dos enunciados dos anos 1970 e 1980, no que se refere a uma renovação do ensino de língua e dos estudos da linguagem. A partir da dialogicidade entre os enunciados, percebemos ressoados movimentos de transformação no ensino de português, do ensino normativo gramatical para o linguístico.

Os discursos pela mudança do ensino tradicional não se manifestam somente numa nova concepção de linguagem (enquanto comunicação) ou numa forma diferenciada de ensino de língua antecipado nos textos de apresentação dos anos 1970 e 1980, como também na maneira como o ensino gramatical vem gradativamente perdendo a centralidade para os saberes advindos dos estudos linguísticos.

É possível dizer que os enunciados produzidos sobre o ensino de língua e os estudos da linguagem são coerentes com as condições sociais e históricas que constituem determinados saberes/conhecimentos sobre a língua (gem). Nos anos 1960, os dizeres produzidos sobre o ensino de língua inserem-se numa longa tradição dos estudos da linguagem, predominantemente tradicionais. Já no final dos anos 1960 e início dos 1970, os discursos estabilizados, equilibrados dos estudos tradicionais dão espaço a novos dizeres que passam a circular, produzidos a partir das recentes interferências das discussões linguísticas sobre o ensino de português. E, nos anos 1980, a Linguística passa a ter presença marcante nas práticas de mudanças que substituiria o ensino gramatical, constituindo um fator de renovação do ensino da língua materna (cf. ILARI, 2009). Com isso, os discursos produzidos

nessa última década são, em sua maioria, discursos homogêneos a favor de um mesmo estudo renovado de linguagem.

Os autores dos textos de apresentação dos anos 1970 e 1980 utilizam, respectivamente, dois principais dizeres, como forma de sustentar e superar a concepção tradicional de ensino de língua: o dizer do Conselho Federal de Educação (CFE), produzido pelo Governo Federal, e o dizer linguístico, produzido na Academia. A utilização das duas posições responsivas vai ao encontro do postulado bakhtiniano (1934-1935/1992) que diz que o enunciado é o produto das múltiplas vozes sociais, presentes nos múltiplos contextos sociais. Para melhor explicar, cada enunciado (texto de apresentação) manifesta uma posição socioavaliativa dos dizeres dos autores frente ao contexto educacional e às diferentes concepções de língua surgidas no decorrer das mudanças do ensino de português no Brasil.

Ainda sobre as relações de sentido entre os enunciados, percebemos recorrências, nos dois primeiros (anos 1960 e 1970), do dizer do CFE sobre o ensino de língua e os estudos da linguagem. Esse dizer se mostra como o principal discurso sobre os estudos da linguagem; ele é uma voz de autoridade no que se refere a um modelo de ensino tradicional a ser seguido.

Convém destacar que a importância do discurso do CFE para a constituição de enunciados sobre o ensino de português e sobre os estudos da linguagem dos anos 1960 e 1970 parece indicar que esse dizer corresponde, nos dias de hoje, aos documentos oficiais para o ensino de língua que passaram a circular a partir dos anos 1970 e 1980 em vários estados e municípios brasileiros, através de propostas, guias, parâmetros, que visam a nortear, “gerenciar” o trabalho do professor. Convém destacar que, se por um lado, o documento do CFE (anos 1960) e os produzidos a partir dos anos 1970 e 1980 constituem-se enquanto orientações da prática do ensino de língua para professores, por outro lado, os objetivos de um e outro se distanciam. O primeiro documento tinha como objetivo manter a prática do ensino tradicional de língua portuguesa, ao passo que os outros têm como objetivo a crítica ao ensino tradicional de língua e a proposta de mudança desse ensino (cf. GERALDI et al, 1996).

A partir de algumas leituras feitas sobre o livro didático, Batista (2009), Bunzen (2005b), Soares (1996, 2001), destacamos, grosso modo, que o livro didático é uma importante fonte para um estudo sócio-histórico da disciplina de língua portuguesa,

consequentemente é um objeto dinâmico, pois sofre influências de diversas esferas: históricas, sociais, políticas e ideológicas.

É necessário destacar ainda algumas características importantes de nosso objeto de pesquisa, os textos de apresentação/introdutórios. Eles não apenas antecipam discursos didáticos, da educação sobre si mesma, mas, sobretudo, permitem identificar antecipações no que se refere ao ensino de língua portuguesa e posturas defendidas sobre o estudo da linguagem dentro da obra. Assim sendo, possuem duas funções importantes para o livro didático, nos quais se integram: a de antecipar posições responsivas dos autores com relação ao ensino de português e de conhecimentos sobre a linguagem e de resumir- função metonímica- em aspectos gerais, a obra inteira por meio de sua parte (texto de apresentação).

O texto de apresentação também é um objeto de investigação sócio-histórico, pois faz parte do livro didático. Embora seja um texto breve, percebemos que ele faz inúmeras relações com a esfera escolar, acadêmica, oficial (governamental). Olhar para esse objeto de investigação propiciou-nos entender melhor o momento histórico e a educação brasileira de três décadas distintas, os vínculos com os estudos da linguagem, com os rumos do ensino de língua, com o documento oficial e como determinadas metodologias de ensino foram sendo utilizadas pelos autores em três décadas distintas.

Conforme o estudo realizado apontou, os textos dos anos 1960 antecipam um ensino predominantemente tradicional, com a presença de vozes estáveis, homogêneas a favor de um mesmo estudo da linguagem. Os textos dos anos 1970, ao contrário, projetam um ensino com interferências de discursos tradicionais e linguísticos, o que gera uma tensão maior, com vozes contrárias ao mesmo estudo de linguagem. Já, nos textos dos anos 1980, a estabilidade volta a reinar, com o predomínio do discurso linguístico e o silenciamento do discurso tradicional, fazendo com que haja apenas vozes homogêneas sobre um mesmo estudo da linguagem privilegiado. Entretanto, destaca-se que só um trabalho futuro de análise do livro didático como um todo, da concepção de linguagem, língua e ensino de língua, da produção escrita e oral, do trabalho com os textos e dos tipos de textos utilizados, dos conceitos ensinados, dos exemplos utilizados ou dos tipos de exercícios praticados, do ensino gramatical, das referências bibliográficas utilizadas, dentre outros aspectos, poderá confirmar ou rejeitar as atitudes responsivas dos autores sobre o ensino de língua portuguesa e os estudos da linguagem antecipados nos textos introdutórios.

Pesquisar o texto de apresentação possibilitou mais um olhar para o passado do ensino de língua portuguesa, embora seja um olhar parcial (CHERVEL, 1990), pois é um objeto dinâmico, que acompanha a história da disciplina escolar, sempre é mais uma contribuição em termos de compreensão do ensino de português.

Esperamos, com este trabalho de Mestrado, ter contribuído a respeito da reflexão e entendimento da constituição do ensino de língua portuguesa, do movimento de transformação que esse ensino passou nos anos 1960 a 1980 e também da importância em investigar saberes sobre a língua (gem) a partir de textos introdutórios.

Referências Bibliográficas

ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 261f. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

BAKHTIN, M. M./VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1988.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 3. ed. Tradução Bernandini et al. São Paulo: UNESP, 1934-1935/1993, p. 71-210.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/1992, p. 277-326.

_____. Problema do texto. In: **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1959-1961/1992, p. 327-368.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963/1981.

_____. Apontamentos 1970-1971. In: **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1970-1971/1992, p. 371-397.

_____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1974/1992, p. 399-414.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Abreu, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 529-575.

_____. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 41-73.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T de; RANZI, S. M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BUNZEN, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2005a.

_____. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. In: **Revista Estudos Linguísticos**, nº XXXIV, 2005b, p. 557-562.

_____. O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: **I SILID – Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira**, 2008, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2007, p. 1-16.

_____. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 227f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

CARGNELUTTI, J. **A unidade didática como gênero do livro didático de português: sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980**. 145f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

CEGALLA, D. P.; ROCHER, D. D. du. **Português**. 15 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z; CELANI, M. A. A. (orgs.). **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 17-23.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e educação**. Porto Alegre, n.2, 1990, p. 177-229.

D'ANGELIS, W. R. Aryon das Línguas Rodrigues. In: **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, v.4, n.2, 2006, p. 13-19.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M. da; FIAD, R. S. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. In: **D.E.L.T.A**, Vol. 12, Nº2, 1996, p. 307-326.

HALLEWELL, L. **O livro didático no Brasil**: sua história. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lóllio Lourenço de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1985.

ILARI, R. A. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **Linguística e ensino da Língua Portuguesa como língua materna**. 14/05/2009. p. 1-27. Disponível em http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=3. Acesso em 18 de março de 2011.

KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z; CELANI, M. A. A. (orgs.). **Linguística aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1992, p. 25-36.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. /VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1988.

LUZ, M. N. S. **Linguística e ensino**: o discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa. 282f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Investigações Lingüísticas e Teoria Literária. Recife, v.13/14, 2001, p. 187-218.

OLIVEIRA, L. T. S. **O ensino da gramática no livro didático de Comunicação e Expressão**: siga o modelo? Niterói. 224f. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal Fluminense. 1983.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 202f. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. IEL- UNICAMP, 2003.

PROENÇA FILHO, D.; MARQUES, M. H. **Português**. Rio de Janeiro: Editora Linceu, 1969-1970.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

ROJO, R. ; BUNZEN, C. Livro didático de Língua Portuguesa como um gênero do discurso: autoria e estilo. In: Costa-Val, M. G. ; Marcuschi, B. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 73-117.

SARTORI, A. T. **Os professores e sua escrita**: o gênero discursivo “Memorial de Formação”. 200f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 11-57.

SOARES, M. B. **Novo português através de textos**. São Paulo: Abril, 1982.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, Nov./dez. 1996, p. 52-64.

_____. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. VII-XV.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (org.) **Ler e navegar**: espaços e percursos de leitura. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001, p. 31-76.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

Uma editora com orgulho de ser brasileira, há 67 anos ajudando a escrever a história de um país!. Disponível em: http://www.editoradobrasil.com.br/site/institucional_pdf.pdf. Acesso em: 2 de junho de 2011.

Entrevista com Domício Proença Filho. In: TV Senado. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/tv/programa>. Acesso em: 13/06/2011.

Domício Proença Filho – Bibliografia. Disponível em: <http://www.academia.gov.br/abl>. Acesso em: 13/06/2011.

ANEXO A

Bibliografia de Domício Proença Filho

Fonte: Disponível em: <http://www.academia.org.br>. Acesso em: 17 de agosto de 2011.

Obras didático-pedagógicas

Estilos de Época na Literatura. 15.^a ed. rev. e ampl. 4.^a reimpressão. São Paulo: Ática, 2002.

A Linguagem Literária. 7.^a ed. São Paulo: Ática, 1999.

Pós-Modernismo e Literatura. 3.^a ed. São Paulo: Ática, 1999. (Esgotado)

Língua Portuguesa, Literatura Nacional e a Reforma do Ensino. Rio de Janeiro: Linceu, 1974. Esgotado.

Um Romance de Adonias Filho (Uma leitura de Corpo vivo). Tese de Livre-Docência. Rio de Janeiro, 1974 (mimeo).

Manual de estilo da Enciclopédia Século XX (circulação interna). 1969.

Português e Literatura. Rio de Janeiro: Linceu, 1974. (Esgotado)

Comunicação em Português. São Paulo: Ática, 1979. 4 vols. (Esgotado)

Português. Rio de Janeiro: Linceu, 1969-70. 4 vols. (Esgotado)

Comunicação em Português. Livro do Professor. São Paulo: Ática, 1979. 4 vols. (Esgotado)

Noções de Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora do Brasil, 2003.

Por Dentro das Palavras da Nossa Língua Portuguesa. 1.^a e 2.^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Língua Portuguesa, Comunicação, Cultura. 4 vols. São Paulo: Ed. do Brasil, 2004.

Roteiro de Dom Casmurro. Em fase de pré-publicação.

Nova Ortografia da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2009.

Poesia

O Cerco Agreste. Belo Horizonte: Comunicação, 1979. (Esgotado)

Dionísio Esfacelado (Quilombo dos Palmares). Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. (Esgotado)

Oratório dos Inconfidentes. 1.^a e 2.^a ed. Rio de Janeiro: Leo Christiano Ed. 1989. Ilustrado com inéditos de Portinari. (Esgotado)

50 Poemas Escolhidos pelo Autor. Rio de Janeiro: Galo Branco. No prelo.

Inéditos: *O Risco do Jogo e Cantar d'Amor d'Amigo*.

Vários poemas integrantes dessas obras, traduzidos para o italiano, figuram em antologia organizada por Sílvio de Castro.

Ficção

Breves estórias de Vera Cruz das Almas. Rio de Janeiro: Fractal, 1991. 1.^o lugar no Concurso Literário da Secretaria de Cultura e da Fundação do Distrito Federal, 1990. Esgotado.

Estórias da Mitologia – O cotidiano dos deuses. Rio de Janeiro: Leviatã, 1995.

“Uma extravagância ficcional, num bem-humorado estilo borgiano”. Esgotado.

Capitu – Memórias Póstumas. Romance. Rio de Janeiro: Artium, 1998. 2.^a ed., outubro de 1999. 3.^a ed., 2005.

Eu, Zeus. Narrativa ficcional. São Paulo: Global, 2000. 2.^a ed. 2005.

Nós, as deusas do Olimpo. São Paulo: Global, 2000. 2.^a ed. 2005.

Os Deuses, menos o Pai. São Paulo: Global, 2000. 2.^a ed. 2005.

Capitù – Memorie postume. Cagliari: Fabula, 2006. Trad e Pref. de Guia Boni.
Capitu - Memórias Póstumas. Texto para Leitura dramatizada. 2008

Cinema

Conceito e definição de conteúdo do filme "Português, a língua do Brasil", dirigido por Nelson Pereira dos Santos, produzido pela Moviarte.

Televisão

Conceito, texto e a apresentação da Série de programas LER e RELER ,produzida pelo CIEE para a UTV. (20 programas) 2009.

Textos publicados em obras coletivas

Enciclopédia Século XX. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura / J. Olympio, 1971. Verbetes e monografias das áreas de Teoria Literária e de Literatura Brasileira.

CASTRO Sílvio, dir. *História da Literatura Brasileira*. Lisboa: Alfa, 1999, vol. 2. 5 capítulos: sobre Manuel Antônio de Almeida; Bernardo Guimarães; Visconde de Taunay; Aluísio Azevedo; Graça Aranha e a continuidade da prosa impressionista.

MOTA, Lourenço Dantas & ABDALLA JR., Benjamin, org. *Personae – Grandes Personalidades da Literatura Brasileira*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001: Capitu, a moça dos olhos de água.

SANT'ANNA, Afonso Romano de et al. *Brazilianische Literatur: Einzgartig und umfassend – Brazilian Literature: Singular and Plural – Literatura Brasileira: Singular e Plural*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1994. Panorama da Literatura Brasileira do Século XVI ao Século XX. 1994.

Alguns Ensaaios

A participação da literatura no processo abolicionista. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 92/93, pp. 9-32, jan.-jun. 1998.

Permanência e atualidade de Machado de Assis. *Letras e Artes*. Ano III, n.º 4, pp. 3-4. Rio de Janeiro, ago. 1989.

Poesia brasileira contemporânea: percursos contemporâneos. *Letras e Artes*. Ano III, n.º 5, pp. 1-2. Rio de Janeiro, set. 1989.

Jorge Amado, do Brasil. *Exu*, n.º 16-17, jul.-ago.-set.-out., pp. 34-37. Casa de Jorge Amado, 1990.

Atualidade da ficção do brasileiro Machado de Assis. *Rassegna Iberística*, n.º 37, pp. 23-29, Milano: Cisalpino, 1990.

O estudo sócio-histórico do texto literário e a Literatura Brasileira. In: REIS, Roberto. *Sociology and Criticism: Selected Procedures of the conference "Luso-Brazilian Literatures. A Social-Critical Approach"*. Arizona State University. Center for Latin American Studies, 1991, pp. 1-20.

Uma leitura de "Graciliano Ramos", o poema de João Cabral de Melo Neto. In: *Range Rede*. Revista de Literatura. Rio de Janeiro, Ano I, n.º 0, 1994.

La república de las letras de Nérida Piñon. In: *El Urogallo*. Revista literária y cultural. Madrid, n.º 110/111, jul.-ago. 1995, pp. 73-77.

Incursões para além da pele. Prefácio do livro de poemas *Incursões sobre a Pele*, de Nei Lopes. Rio de Janeiro: Artium, 1996.

- Pioneirismo e sertão em D. *Guidinha do poço*. Estudo introdutório do romance do mesmo nome, de Manoel de Oliveira Paiva, edição Artium, 1997.
- O Filho do Pescador – o primeiro romance brasileiro, estudo introdutório do romance de Teixeira e Sousa, edição Artium, 1997.
- “Rubem Braga, Mestre da Crônica”. In: *Um cartão de Paris*. De Rubem Braga. 1999.
- “Prefácio”. In: *Aventuras*, coletânea de crônicas de Rubem Braga. 2000.
- Eduardo Portella, o humanizador das palavras. *Revista Tempo Brasileiro*, 151: 45/55, out.-dez., 2002.
- Eduardo Portella – perfil biobibliográfico. In: *Homenagem a Eduardo Portella*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2003. Coleção Austregésilo de Athayde, vol. 15, pp. 89-135.
- A trajetória do negro na literatura brasileira. In: *Estudos Avançados* – Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Vol. 18, n.º 50, jan.-abr. 2004.
- Uma biografia romanceada. Prefácio. In: AMADO, Jorge. ABC de Castro Alves. São Paulo: Cia. Das Letras, [2010]
- Ganga-Zumba: a saga dos quilombolas de Palmares*. Prefácio. In: SANTOS, João Felício dos. *Ganga-Zumba*. Rio de Janeiro: J. Olympio [2009]
- Pureza: estação de passagem*. Prefácio. In: REGO, José Lins do. *Pureza*. Rio de Janeiro: J. Olympio [2010] ?
- Um olhar agudo sobre arte e literatura*. Resenha crítica do livro de Alberto da Costa e Silva, *O quadrado amarelo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. In: *Revista de Estudos Avançados da USP*.

Obras organizadas

- Os Melhores Contos de Machado de Assis*. 13. ed. São Paulo: Global, 2001.
- Ofícios Perigosos*. Antologia de contos de Edilberto Coutinho. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998. Esgotado.
- A poesia dos Inconfidentes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. 2.ª ed. 2002. (Reúne, pela primeira vez num único volume, a obra completa de Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa e Alvarenga Peixoto.)
- Pequena Antologia Didática de Rubem Braga*. Rio de Janeiro: Record, 2.ª ed. 1997. 6.ª ed. 2001.
- Um cartão de Paris*. Rio de Janeiro: Record, 1997. (Último livro de crônicas de Rubem Braga.)
- Aventuras*, de Rubem Braga. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- O Livro do Seminário* da 1.ª Bienal Nestlé de Literatura Brasileira. São Paulo, L/R Ed. 1982. Esgotado.
- Literatura Brasileira: Ensaio I: crônica, teatro, crítica*. São Paulo: Norte, 1986. Esgotado.
- Literatura Brasileira: Ensaio II: romance, conto, poesia*. São Paulo: Norte, 1986. Esgotado.
- Novas Seletas. João Ubaldo Ribeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- Concerto a Quatro vozes*. Poemas de Adriano Espínola, Antonio Cícero, Marco Luchesi e Salgado Maranhão. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- Roteiros da poesia brasileira (org. Edla van Steen). *O Arcadismo*. São Paulo: Global, 2008
- Consultor editorial, organizou, para a Editora Artium, edições de romances, entre os quais: *O Filho do Pescador*, de Teixeira e Sousa; *D. Guidinha do Poço*, de Manoel de Oliveira Paiva; *Bom-Crioulo* e *A normalista*, de Adolfo Caminha; *A Menina Morta* e *Repouso*, de Cornélio Pena; *Macário*, de Álvares de Azevedo; *Os Bruzundangas* de Lima Barreto, obras lançadas em 1997, 1998, 1999, todos com estudo introdutório.

Pesquisas e projetos

- “Gramática da língua portuguesa revisitada”. Concluído. Base do livro *Noções de Gramática da Língua Portuguesa em Tom de Conversa*, lançado em 2003.
- “Língua portuguesa: usos e origens”. Base de livro em redação final.
- “Pós-modernismo e Literatura”. Base do livro publicado com o mesmo título, pela Editora Ática, 1991, 3.^a ed. 1999.
- “Manifestações da poesia brasileira contemporânea”. Iniciado em 1998. Resultados parciais: base do texto da exposição da Biblioteca Nacional na Feira Internacional do Livro de Frankfurt, 1995. Publicado; base do texto do livro *Concerto a quatro vozes*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- “Os acordos ortográficos e a Academia Brasileira de Letras”. 2008

ANEXO B

Informações biográficas de Magda Soares.

Fonte: In: SOARES, Magda. **Novo português através de textos**. São Paulo: Abril, 1982.

Magda Soares

- Licenciada em Letras Neolatinas pela Faculdade de Filosofia da UFMG.
- Livre Docente e Doutor em Didática Geral e Especial pela Faculdade de Filosofia da UFMG.
- Professora de Didática Geral e de Português na UFMG desde 1960, em cursos de graduação e pós-graduação.
- Professora no Curso de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da UFMG, desde 1972, das disciplinas *Objetivos do Ensino, Avaliação da Aprendizagem, Comunicação e Ensino, Linguagem e Educação*.
- Diretora do Colégio Universitário da UFMG, 1955/1968.
- Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, 1972/1974.
- Diretora da Faculdade de Educação da UFMG, 1977/1980.
- Membro do Grupo de Trabalho de reforma de Ensino Primário e Médio, criado pelo Decreto n.º 66.600, de 20 de maio de 1970.
- Coordenadora da comissão constituída pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para elaboração do Programa de Comunicação e Expressão para o Ensino de 1º Grau, 1972.
- Coordenadora da equipe que elaborou o livro *Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa – Sugestões metodológicas – 5ª à 8ª séries*, produzido em convênio pelo MEC/DEF/UFMG, 1979.
- Membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

ANEXO C

Instruções Baixadas pelo Conselho Federal de Educação

AMPLITUDE E DESENVOLVIMENTO
DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS

(Instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação)

O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com êle relacionadas devem visar a êsse objetivo.

Os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por consequência, hão de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão.

Por isso, importa considerar:

NO PRIMEIRO CICLO

1) Expressão oral

Nas duas primeiras séries ginasiais, escolher-se-ão, para a leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos e narrativos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3.^a e 4.^a séries ginasiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses.

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquêle em todas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não fôr completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi extraído, a fim de que o aluno possa bem compreendê-lo e apreciá-lo.

2) Expressão escrita

Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpre resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma.

Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo.

3) Gramática expositiva

O ensino da gramática, acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos. As noções hauridas, à medida que os fatos lingüísticos ocorrerem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores afetivos.

Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras.

O vocabulário será objeto de exercícios freqüentes, seja na sua forma, seja na sua significação no contexto a que pertencer.

Nos estudos de fonética, atentar-se-á particularmente para a pronúncia normal brasileira e, em especial, para a entoação, por estar a ela condicionada a colocação dos pronomes átonos e, na escrita, o emprêgo dos sinais de pontuação.

OBSERVAÇÃO: Entende-se por pronúncia normal brasileira a que foi considerada padrão pelo *Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro*, realizado, em 1956, na Cidade do Salvador, o qual ratificou, em suas grandes linhas, as conclusões do *Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada*, reunido em 1937, em São Paulo. A descrição dessa pronúncia, tida como normal, consta dos *Anais* que se publicaram dos dois congressos.

ANEXO D

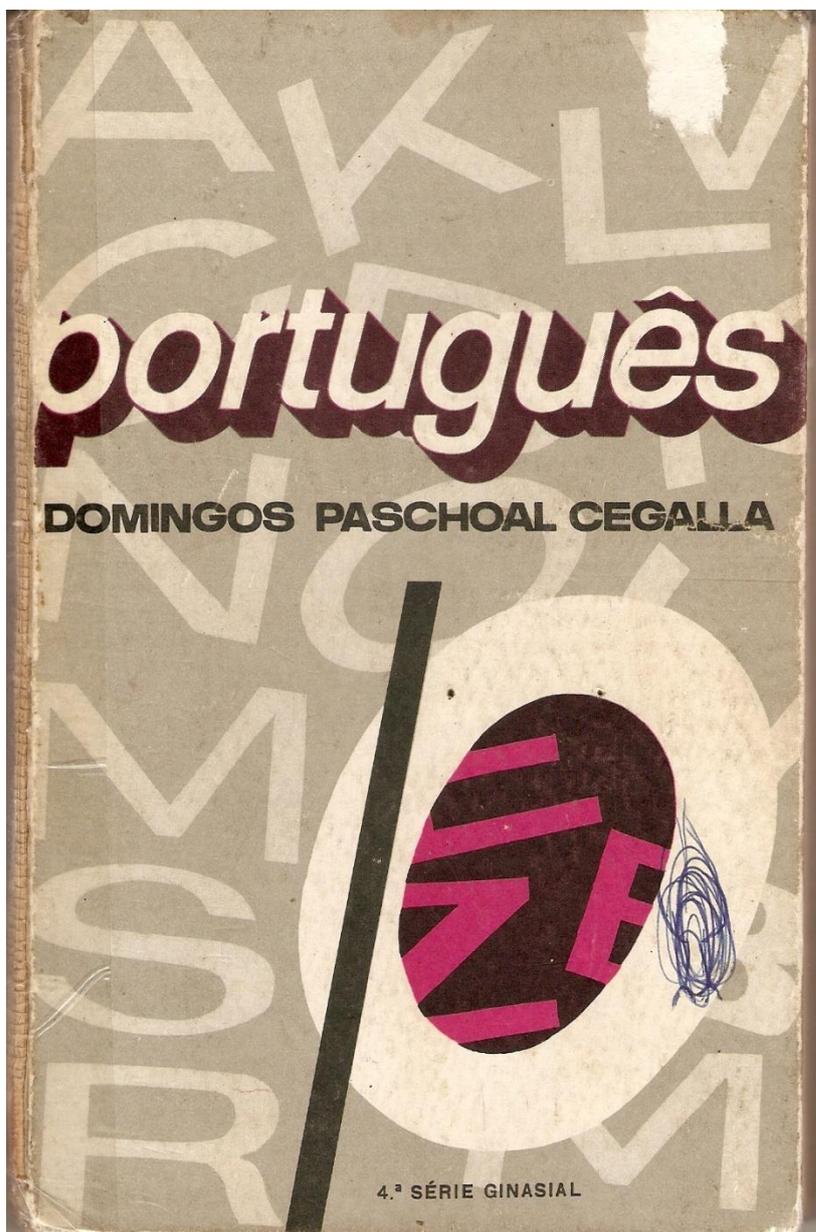
Capa dos livros didáticos e os Textos Introdutórios

FIGURA 01: Capa do LD 1

FIGURA 02: TILD1

O ENSINO DO PORTUGUÊS ATRAVÉS DOS TEXTOS

(ao professor)

O ensino da Língua Portuguêsa no Curso Secundário, para que se torne vivo, eficiente e ameno, há de ser ministrado com apoio nos excertos de bons autores modernos.

Desde a 1.^a Série Ginásial os alunos serão postos em contacto directo com os textos literários de modelares escritores nacionais.

A leitura atenta, metódica e assídua irá familiarizando o aluno com as coisas da língua, despertando nêlo o gôsto literário e desvendando-lhe progressivamente os segredos da tão bela mas não menos difícil arte da palavra.

Para que a utilização dos textos literários apresentados neste compêndio alcance o seu verdadeiro objetivo, deverá desenvolver-se dentro do seguinte esquema:

- 1) Breves considerações preliminares, feitas pelo professor, sôbre o gênero literário do texto, o autor, a obra de que foi extraído, a época em que foi escrito.
- 2) Esclarecimento de eventuais dificuldades que o texto possa apresentar aos alunos.
- 3) Leitura silenciosa e atenta do texto pelos alunos, que procurarão penetrá-lo em todos os seus aspectos (literário, gramatical e ortográfico).
- 4) Leitura oral e expressiva do texto, feita diante da turma por um aluno designado pelo mestre.
- 5) Correção de erros de dicção cometidos pelos alunos na leitura do texto.
- 6) Observações de caráter gramatical, ortográfico e estilístico, feitas pelo professor.
- 7) Interpretação escrita, ou exposição oral resumida do texto, feitas pelo aluno sob a orientação do mestre.
- 8) Exercícios gramaticais escritos baseados no texto lido ou por êle sugeridos.

D. P. C.

FIGURA 03: Capa do LD 2

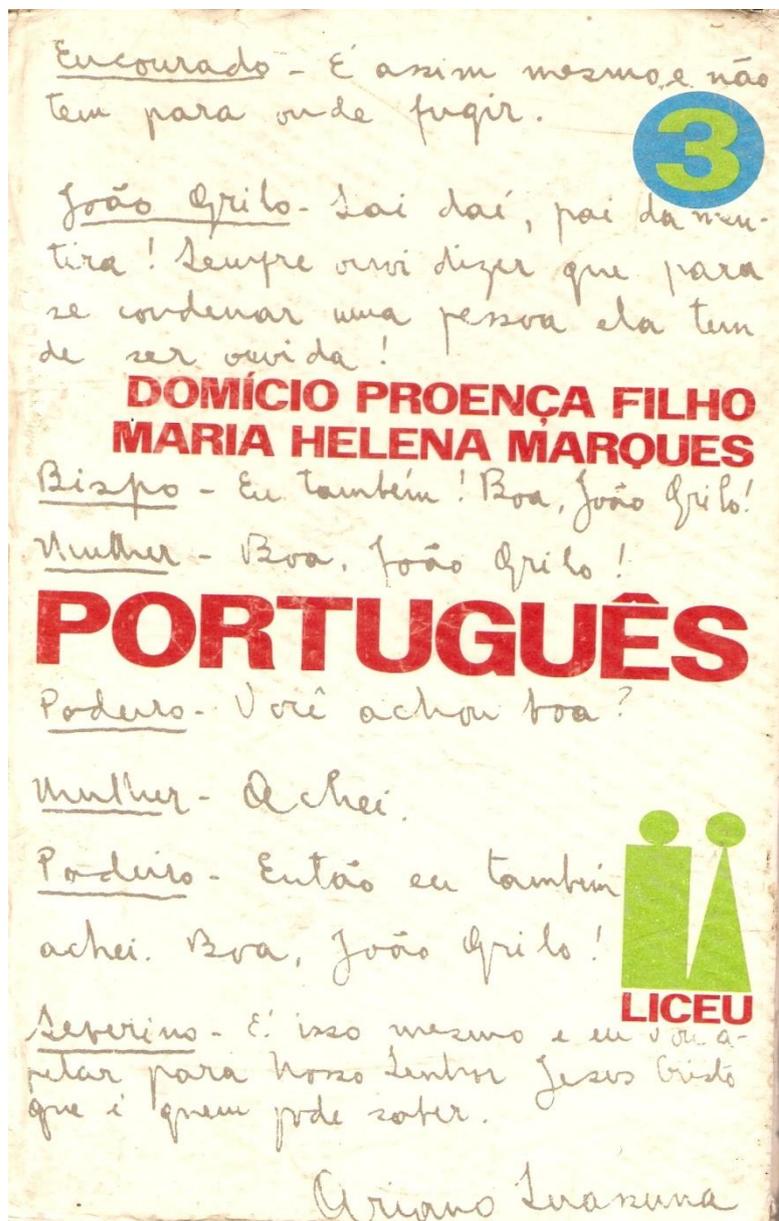


Figura 04: TA1 LD2

Prezado Professor:

Este volume é o terceiro de uma série didática de Português, em cuja elaboração tomamos por base o estreito relacionamento entre língua, cultura e literatura.

Inicialmente, consideramos a língua portuguesa instrumento de comunicação, culminando por apreciá-la como meio de alta expressão artística.

O centro de nossa atenção, configurado na escolha dos textos, foram os padrões lingüísticos de uso mais geral no país. Tendo em vista que o ensino da gramática visa a conduzir o discente à consciência dos processos que espontaneamente utiliza ao falar ou escrever, o fato gramatical foi examinado em função do todo significativo em que ocorre. Complementamos o estudo das normas gramaticais com observações sobre o uso expressivo da linguagem e com a apresentação sistemática de noções consideradas de relevância para o nível do ensino ministrado.

Procuramos evidenciar a atitude dos escritores ao selecionarem as palavras e estruturá-las em frases.

Houve preocupação de vincular o estudo da língua ao conhecimento da realidade cultural brasileira. Partimos de autores da atualidade e moveu-nos a intenção de conduzir o aluno ao conhecimento e compreensão do passado, sem descuidar de levá-lo a uma posição de abertura para o futuro.

Foi também objetivo nosso a iniciação no estético; buscamos ainda orientar no educando o desenvolvimento de sua capacidade crítica e valorativa.

Em todos os volumes, cada capítulo se compõe de textos-base, acompanhados de textos complementares; estudo assistemático de gramática e estilística; apresentação sistematizada de noções de gramática normativa. Acrescentamos um vocabulário no final de cada livro, para esclarecimento do significado de certas palavras que, nos textos, poderiam oferecer dificuldades.

Tanto quanto possível, procuramos levar o estudante à apreensão das normas gramaticais e processos expressivos, criando, através de exercícios, oportunidades de imediata utilização das noções adquiridas.

Entendendo, como preceitua o Conselho Federal de Educação, que "os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por conseqüência, não de constituir apenas o meio

Figura 05: Continuação do TA1 LD2

para desenvolver no discente a sua capacidade de expressão”, demos especial atenção à adequada expressão oral, ao lado da expressão escrita.

PORTUGUÊS III

Em PORTUGUÊS III valemo-nos de um critério estilístico para a escolha dos textos, a partir das diversas modalidades de composição literária. Apresentamos exemplos de dissertação, narração, descrição, correspondência comum e oficial, além de poemas.

Na introdução dos capítulos, assinalamos, brevemente, os aspectos expressivos da linguagem empregada pelos autores. Preocupou-nos, na parte I, a compreensão do texto, através de exercícios de expressão oral e escrita. Na parte II, dedicamos atenção especial à técnica de elaboração da redação. Insistimos no plano da exposição escrita mais do que na gramática. Procuramos mostrar *como se constituem* os textos, caracterizando, sempre que possível, a preocupação estética com a palavra. Tentamos mostrar as múltiplas possibilidades de escolha que a língua oferece. Enfatizamos os estudos semânticos e de estruturação da frase.

Destinamos a parte III à revisão e complementação de informações gramaticais e tratamos de sintaxe, da linguagem figurada e de versificação.

A parte IV contém textos complementares com pequena introdução crítica.

Queremos agradecer a professores e estudantes a generosa acolhida com que foram recebidos os dois primeiros volumes da série, bem como o estímulo e as valiosas apreciações com que nos honraram os colegas, cuja judiciosa ponderação esperamos continuar merecendo.

Domicio Proença Filho
Maria Helena Duarte Marques

Nota: Permitimo-nos dar títulos aos vários textos que figuram neste livro e adotamos a ortografia em vigor, de acordo com as Instruções para a organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Nacional, aprovadas pela Academia Brasileira de Letras, em 12 de agosto de 1943.

Figura 06: TA2 LD2

Caro Estudante:

Este livro pretende levar a você novos meios de aprimorar a sua expressão oral e escrita.

Nêle encontram-se vários exemplos de composição literária e uma série de noções sôbre técnica de redação. Você poderá observar como se constroem os textos e que recursos as palavras oferecem a quem sabe usá-las conscientemente.

Lembre-se de que o melhor domínio do nosso idioma ajuda-nos a expressar mais claramente o que sentimos e pensamos e facilita-nos a compreensão do que os outros nos têm a dizer. E essa troca de informações, de impressões e idéias que a linguagem nos possibilita é que permite o conhecimento do que acontece em volta de nós. E se tanto não bastasse, o hábito da boa leitura ainda nos proporciona momentos de prazer.

Estamos certos de que você gostará do PORTUGUÊS III.

*Domício Proença Filho
Maria Helena Duarte Marques*

FIGURA 07: Capa do LD 3

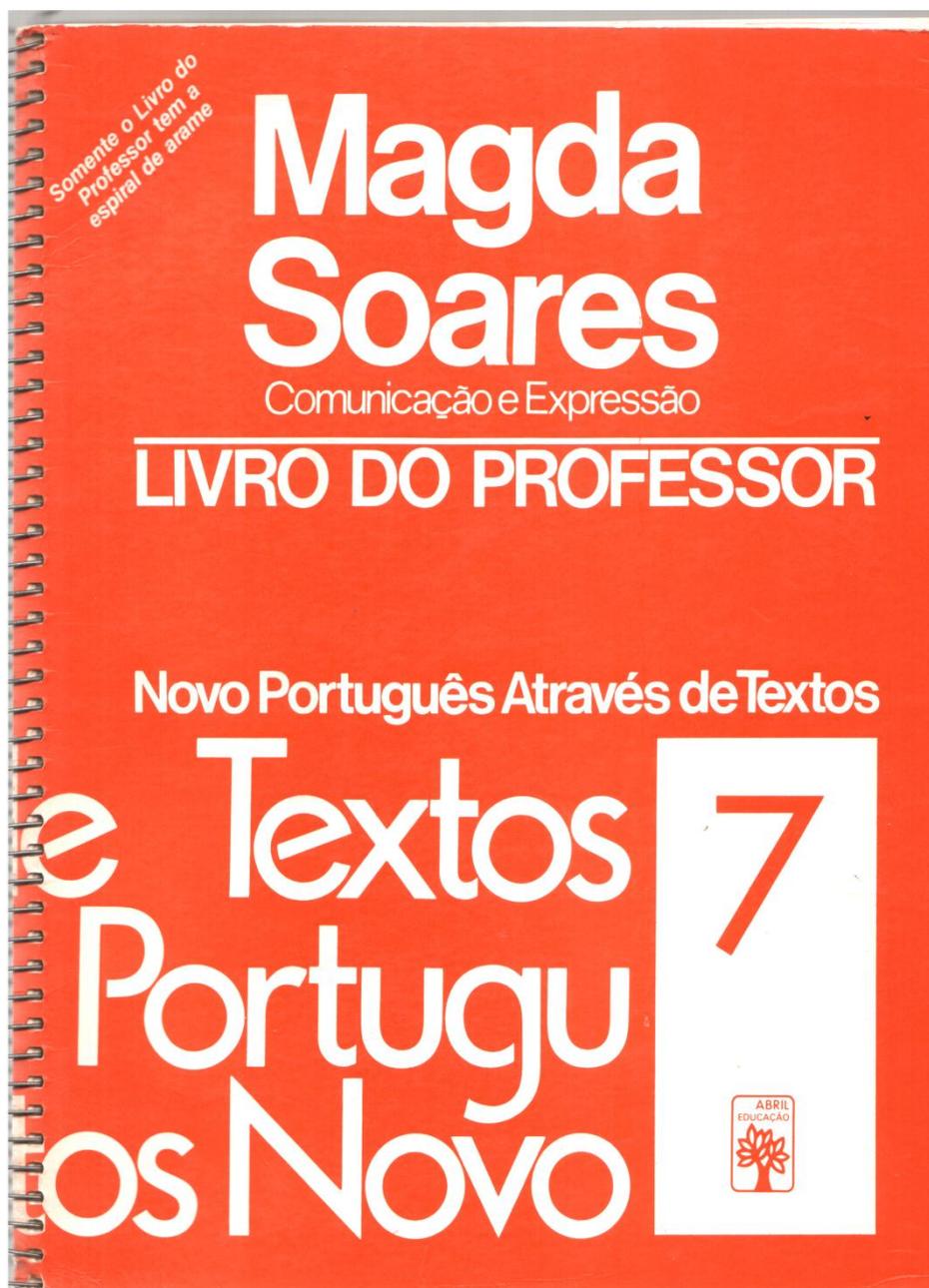


Figura 08: TA1 LD3

Ao professor

São bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje. É preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que complementem ou enriqueçam o livro didático.

Foi pensando nisso que criamos — a editora e a autora — este tipo de **livro do professor** que aqui está: não apenas informações sobre a estrutura do livro, indicação dos objetivos, especificação de conteúdos e procedimentos de ensino e as respostas aos exercícios — tudo isso está, sim, incluído. Mais que isso, porém: procuramos estar junto do professor em todos os momentos, apresentando comentários a cada página do livro do aluno, justificando as respostas aos exercícios, fundamentando, teoricamente, o conteúdo desenvolvido e a didática adotada, sugerindo procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento.

A autora gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho, esse trabalho que forma os alunos para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano: a comunicação.

A autora

Figura 09: TA2 LD3

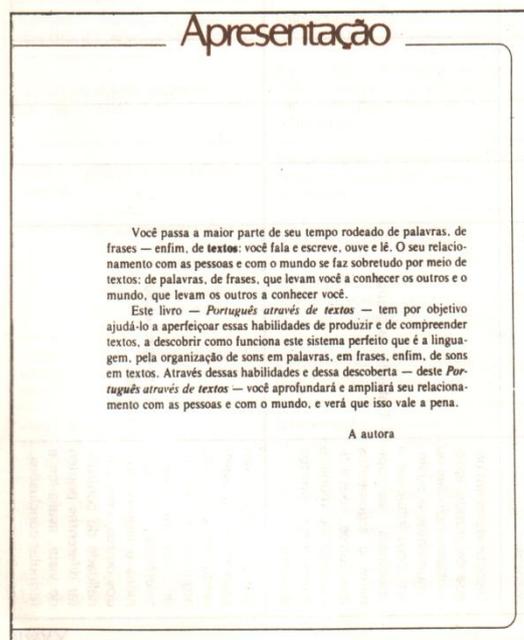
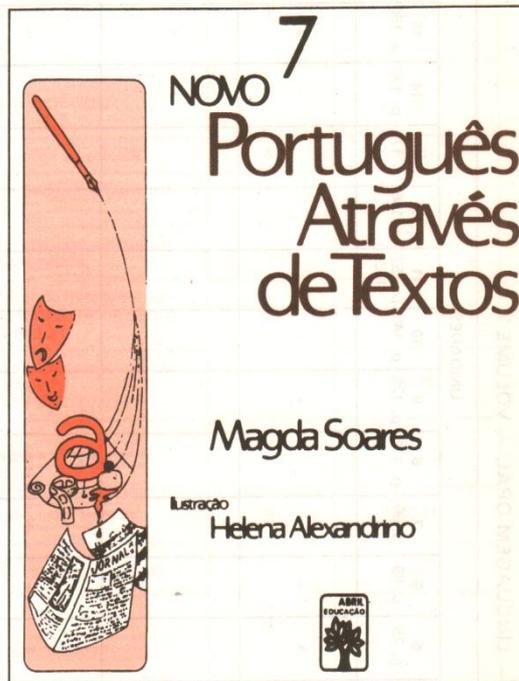
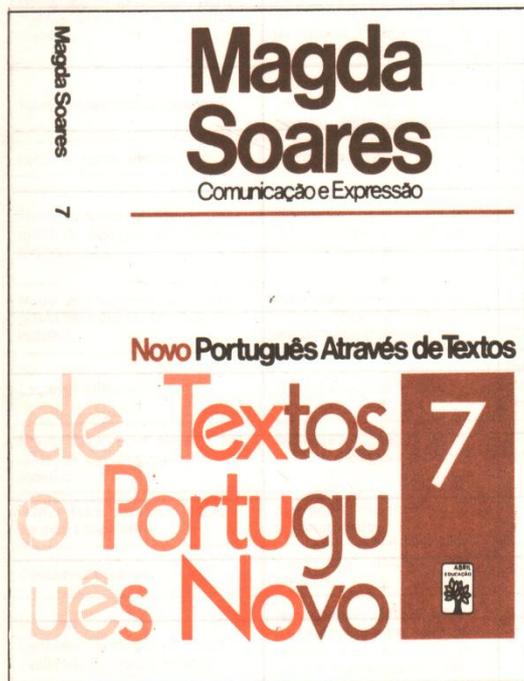
II — O LIVRO DO ALUNO 7: RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

A segunda parte deste livro consiste na apresentação de respostas e comentários aos exercícios do livro do aluno.

O objetivo desses comentários é esclarecer possíveis dúvidas do professor, explicar e justificar a metodologia que orientou a elaboração dos exercícios, sugerir atividades de ampliação e enriquecimento,

dar informações necessárias à melhor compreensão, por parte dos alunos, dos textos e dos próprios exercícios.

Para que houvesse espaço para esses comentários, apresentamos as páginas do livro do aluno em tamanho reduzido.



Sumário	
1	Um domingo 5
2	O alagado 20
3	Internato 35
4	Carta 46
5	Em código 62
6	A mensagem 76
7	Fuga 90
8	Fuga 102
9	Gente desaparecida 112
10	Da solidão 129
11	Coisas antigas 142
12	Galochas 156
13	As palavras que ninguém diz 167
14	Não despertemos o leitor 178
15	A minha glória literária 191
16	A bomba atômica 202
17	Notícia de jornal 212
18	Piscina 221