

Tany Mara Monfredini Cordeiro de Moura

**A Lingüística na escolarização do português:
referências de uma obra didática construída entre 1965 e 2002**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação:
“Conhecimento e Inclusão Social em Educação”, da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Antônio Augusto G. Batista
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2005

410
M9291

Moura, Tany Mara Monfredin Cordeiro de

A lingüística na escolarização do português: referências de uma obra didática construída entre 1965 e 2002/ Tany Mara Monfredim Cordeiro de Moura. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 193p.

Bibliografia 164-173

Originalmente apresentado como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação: “*Conhecimento e Inclusão Social em Educação*” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

- 1. História da lingüística 2. Teoria lingüística 3. Epistemologia 4. Ensino da língua portuguesa – Historia 5. Lingüística – Ensino da língua portuguesa**
- 6. Livro didático – Soares, Magda (anos 60, 70, 80, 90, 2002)**

CDU 34:336.22

À memória de minha mãe, que, do seu jeito, a vida inteira, me ensinou a seguir sempre adiante e que, em seu silêncio prematuro, parece me dizer, mais do que sempre: “*quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor*”. (Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS –

São tantas e muitas e tão diferentes as pessoas a quem devemos render o nosso ‘obrigada’ pela presença ao longo do processo, que se reflete só parcialmente no trabalho aqui apresentado. E são tão imprecisas e tão insuficientes e tão sempre as mesmas palavras que usamos, nessa hora, ao mesmo tempo, tão verdadeira e tão pouco original. Mas aqui estamos, repetindo o gesto de nossos pares, com a pretensão de conseguir acertar o tom ao dizer que, sem vocês, essa caminhada monástica, essa corrida contra nossos próprios limites, essa saga tão particular teria sido mais silenciosa do que o necessário, mais solitária que o recomendável, e mais sem graça.

O meu muito obrigada:

- a Luiz Antônio Marcuschi e Irandé Antunes, tanto pelo começo de tudo na Graduação da UFPE, quanto pelos nossos muitos encontros desde então;
- a Mirta Carvalho e Nestor Accioly, apoio decisivo em minhas primeiras salas de aula;
- a Aparecida Paiva, que acolheu meus passos perdidos nas Gerais e me ensinou um jeito CEALE de ser – uma pessoa “*musa!*”, como diz a fofíssima Clara;
- a Antônio Augusto Gomes Batista, pela orientação paciente e competente, e pela confiança com que estimulou meus passos na difícil e necessária travessia da heteronomia para a autonomia no ofício da pesquisa;
- a Lourdinha Pinheiro, que me ajudou a seguir em frente quando foi preciso;
- a M.^a da Graça Costa Val, que acolheu uma fã anônima, em minha breve passagem pela FALE, e com quem tive o privilégio de conviver nas andanças do CEALE;
- a Magda Soares, que admiro desde sempre, e que me recebeu tão amistosamente para a realização da entrevista;

- aos Professores que guardo na lembrança de minha passagem pela FAE, em especial a: Marildes Marinho, Vera Brito, Aracy Evangelista, Maria Lúcia Castanheira, Lucíola Licínio, Pura Lúcia, Maria Alice, Bernardo Jefferson e Luiz Alberto;
- a Maria José Francisco, a Daniela Perri, a Gislene Matos, a Gláucia Jorge e a Nair Pires, companheiras dos corredores da Pós e da vida, que me levaram para casa e me presentearam com os seus, adoçando aquele meu sentimento de forasteira;
- a Jairo Justino e a Suzana Barrios, parceiros de macarrão, de madrugadas insones e de domingueiras de evocações ao Recife em frevo de bloco ou em *manguebeat*;
- a Simone Mirelli, a Alessandra Fonseca, a Virgínia Monteiro, a Ricardo Medeiros, a Samarone Lima, a Osvaldo e Arabela, a Carla Simões, a Cláudia Justo e a Ynah de Souza, pelo reiterado apoio num telefonema desavisado, num café despretenso, ou num intervalo entre chegadas e partidas;
- aos familiares mais próximos, que compreenderam minhas ausências, e que, quando foi preciso, me ajudaram a encontrar o fôlego necessário para a finalização dessa pesquisa: Severina Gomes de Moura, Maria de Lourdes de Miranda Moura Sobrinha, Sevy Fátima de Moura Galindo, João Henrique de Miranda Moura, Elkerjaer Luiz de Moura Galindo, Diego José David de Moura Galindo, Marcos Aurélio Fernandes Correia, Terezinha Monfredini, Patrícia Helena Monfredini, Malena Monfredini, Marco Aurélio Monfredini, Ruan Vítor Monfredini e, também, a Lucas Fonseca – em especial, a Teresinha de Oliveira Peixoto e Raymundo de Sá Peixoto. Sobretudo, a Fernando Peixoto, presença amorosa e confiante, pelo estímulo com que tem me acompanhado, e por muito, muito, muito mais, “*e com tal zelo, e sempre, e tanto...*”

Agradeço, também:

- à CAPES, que financiou parte desta pesquisa, e ao Programa de Pós-Graduação *Conhecimento e Inclusão Social em Educação* da Faculdade de Educação da UFMG, por ter facultado o vínculo institucional que me permitiu uma formação tão intensa;

- a todos os participantes da banca do exame de qualificação e da banca de defesa, pela atenção dispensada à leitura e à crítica de meu trabalho;
- aos mestrandos e doutorandos que fizeram parte das turmas da Pós-Graduação de 2001-2005 da FAE-UFMG, pelos sonhos e angústias partilhados nessa jornada;
- aos que integraram os diversos níveis do Programa ‘PCN em Ação’ em 2001 e 2002, em especial aos que faziam parte das Secretarias de Educação dos municípios consorciados nos pólos de Maripá de Minas, Contagem, Araxá e Patos de Minas;
- à equipe de avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático em 2001-2002, pelo privilégio da convivência e pelas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem;
- aos funcionários da FAE-UFMG, pela atenção com que sempre responderam às demandas da função, em especial a Rose, Glaucia e Adriana, da Secretaria da Pós-graduação, e a Luiza e Itamar, do CEALE – e à sempre atenciosa Sheila, da livraria;
- aos que faziam parte do Departamento de Letras e do ICHS-UFOP, quando da minha estada na inesquecível Mariana de 2003;
- aos novos colegas da Universidade de Pernambuco, na unidade da Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, que torceram pela conclusão desse trabalho, em especial a Kalina Wanderley, pela militância contagiante;
- a Renan Freitas, pela atenção dispensada à revisão do texto final;
- a Deus e sua obra, tão superior ao nosso humano entendimento!

RESUMO –

Buscamos apresentar, aqui, hipóteses interpretativas para a compreensão da trajetória das referências da Lingüística na escolarização do português. Para isso, estudamos o caso de uma mesma autoria, representada por cinco coleções didáticas, editadas ou reformuladas entre 1965 e 2002. Nesse período, destacamos dois movimentos paralelos: de um lado, a abertura da escola às camadas populares, quando assistimos a redefinições do estatuto da linguagem e do objeto de ensino de Língua Portuguesa; e, de outro, o desenvolvimento da área de estudos da linguagem, quando assistimos à entrada e a sucessivas derivas e refluxos nas formulações teóricas e metodológicas da, então, jovem Lingüística.

Na interseção desses movimentos, as referências da Lingüística vão aumentando progressivamente nas coleções analisadas, até figurar como uma espécie de vocabulário técnico, necessário e pressuposto para o uso da coleção. O *status* flutuante do conhecimento ‘sobre’ a língua constitui o foco de nossa hipótese interpretativa: inicialmente, apresentado como conhecimento novo, introduzido no livro didático pelo seu potencial explicativo, elucidativo e orientador, o saber ‘sobre’ a língua vai assumindo contornos de um conhecimento tácito, especialmente com a entrada de referências da Lingüística. Para nós, essa é uma posição cara à escolarização do português, opressiva até, na medida em que inclui apenas os já iniciados.

Nas investidas sobre o material empírico, considerando que o livro didático é um instrumento produzido não para ser ‘lido’, mas, sobretudo, para ser ‘usado’, levantamos o vocabulário técnico e conceitual, computando quais eram as referências da Lingüística presentes na cena didática, distinguindo aquelas que eram “apresentadas” das que eram “pressupostas”. O contato com o material empírico nos levou a reconsiderar o lugar originariamente destacado à Lingüística: como um objeto de cultura, o português é escolarizado em função das demandas sociais e do retorno que a escola pode dar ao qualificar esse objeto como seu. Aqui, as referências da Lingüística têm papel fundamental, mas não exclusivo, nem automático.

SUMÁRIO:

1.	INTRODUÇÃO	09
1.1	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO	09
1.2	JUSTIFICATIVA	11
1.3	OBJETIVOS, METODOLOGIA E FONTES	17
2.	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS	22
2.1	A QUESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE UM OBJETO DE CULTURA	22
2.1.1	A ESCOLARIZAÇÃO DO PORTUGUÊS	26
2.1.2	O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO	36
2.2	A QUESTÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LINGÜÍSTICA NO BRASIL	42
2.2.1	A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	54
3.	A ESCOLARIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EM CINCO COLEÇÕES DIDÁTICAS	59
3.1	AS COLEÇÕES: UM ESBOÇO DO PERCURSO DA LINGÜÍSTICA	62
3.1.1	A COLEÇÃO DOS ANOS 60	63
3.1.2	A COLEÇÃO DOS ANOS 70	71
3.1.3	AS COLEÇÕES DOS ANOS 80 E 90	81
3.1.4	A COLEÇÃO DE 2002	100
3.2	ARTICULAÇÃO DOS DADOS: HIPÓTESES INTERPRETATIVAS	113
3.2.1	GRAMÁTICA E LINGÜÍSTICA: O INTERTEXTO POSSÍVEL	116
3.2.2	O TEXTO COMO CATEGORIA PERMANENTE	123
4.	A LINGÜÍSTICA, A ESCOLARIZAÇÃO DO PORTUGUÊS E O PROFESSOR	132
5.	REFERÊNCIAS	138
	ANEXOS	146
	ANEXO I – EXEMPLO DOS QUADROS DE LEVANTAMENTO DAS REFERÊNCIAS DA LINGÜÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS CONSULTADOS	147
	ANEXO II – ENTREVISTA COM A AUTORA DAS COLEÇÕES	163

1 INTRODUÇÃO -

1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO –

*Toda história começa sempre antes*¹. E, por isso, apresentar nosso objeto de pesquisa na linearidade desse texto é correr o risco de ocultar-lhe os contornos sucessivos que foram sendo definidos a partir do projeto inicial, na delimitação do *corpus*, no contato mais intenso com a bibliografia da área, nas orientações e no exame de qualificação. Inicialmente, nosso foco de pesquisa oscilava entre a ‘Linguística’ e o ‘português’². Procurávamos entender a *escolarização*³ das teorias linguísticas no ensino de língua portuguesa e, protagonizando o processo de ‘escolarização’ (no caso, da Linguística), o professor de português era anunciado como o sujeito-leitor privilegiado do que então chamávamos de ‘teorias concorrentes’ (isto é, as diferentes abordagens teóricas que concorriam como modelo explicativo na área de estudos da linguagem). Mas nossas discussões tangenciavam e, numa espécie de ‘leito de Procusto’, insistíamos em pôr em evidência a formação teórica desse professor.

Foi preciso demarcar a abrangência do objeto que se desenhava em nossas discussões sobre a formação de um campo científico na área de estudos da linguagem, em especial da institucionalização⁴ da Linguística, e de seu diálogo com outro campo⁵, o escolar. Na

¹ ORLANDI, Eni. *História das Idéias Linguísticas*. Campinas: Pontes; Cárceres: UNEMAT, 2001 (p.18).

² Referimo-nos, aqui, com a expressão ‘português’, ao objeto de cultura presente na socialização primária dos falantes em geral; ao passo que, para ‘Língua Portuguesa’, guardamos as referências à disciplina escolar que dá ao português um tratamento intencionalmente didático.

³ Os termos *escolarização*, *didatização*, *disciplinarização* e *transposição didática* são tratados aqui na medida em que nos auxiliam à caracterização do saber escolar a partir das discussões de GOODSON (1995), FORQUIN (1992) e CHEVALARD (1991); eles serão tratados naquilo que têm em comum para a caracterização do processo extensivamente chamado aqui de escolarização e suas especificidades teóricas e discursivas **não** serão destacadas em nossa pesquisa (cf. capítulo 2).

⁴ A disciplinarização da Linguística no Brasil, como parte dos movimentos de *institucionalização* desse saber, pode ser datada desde sua inclusão no currículo mínimo de Letras, em 1962, mas a atuação de linguistas *avant la lettre* é apontada já nas décadas anteriores (cf. Item 2.2).

⁵ O conceito de ‘campo’ é definido por BOURDIEU (1983) como um espaço fortemente estruturado onde se manifestam relações de poder, como um espaço predeterminado para atuação dos atores sociais. Segundo esse autor, no caso do campo científico, o que está em jogo é «o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e

tentativa de situar com mais clareza o ponto chave de nosso trabalho, concentramo-nos na formulação de uma pergunta norteadora e chegamos à seguinte questão: *qual o lugar das teorias lingüísticas como disciplina de referência na escolarização do português?*

Assim, o processo de escolarização do português (e não mais o da escolarização de teorias lingüísticas) apareceu com contornos mais definidos no centro da pesquisa. Restava, ainda, ancorar nossa pergunta em um solo não apenas produtivo, mas também exequível. A pergunta que tomamos como norte parecia ainda ampla para os limites de uma pesquisa com tempo e espaço determinados, pois, a cada horizonte vencido em busca dos procedimentos mais adequados, apareciam mais e mais encruzilhadas que desenhavam os vários rumos possíveis em que a questão poderia ser situada. Decidimos, então, retirar nosso olhar da mediação direta do professor na escolarização do português, e voltarmo-nos para um momento anterior à sua atuação na aula de Língua Portuguesa: chegamos ao Livro Didático (doravante LD) – instrumento cada vez mais significativo nos dois campos, tanto pelos conteúdos que seleciona, quanto pela proposta de transposição didática que encerra.

Selecionamos, então, o caso de uma mesma autoria, representada por cinco coleções didáticas de Língua Portuguesa, editadas ou reformuladas entre 1965 e 2002: a obra didática de Magda Soares (*cf.* item 1.3, p.19-20). Longitudinalmente, as coleções cobrem um período em que assistimos a redefinições do objeto de ensino de Língua Portuguesa, que (como resgatamos no contexto das análises) oscila entre o ‘saber sobre a língua’ e o ‘saber a língua’, num paralelo com a presença progressiva de referências à Lingüística na legislação, nos documentos norteadores do ensino-aprendizagem de língua materna e nos materiais escolares.

Apesar da extensão cronológica do *corpus*, o tratamento centrado nas coleções além de permitir recortar nosso universo de análise, permitiu-nos percorrer, ainda, um período de tempo cuja abrangência é significativa para palmilhar a escolarização do português ao longo do movimento de institucionalização da Lingüística, a saber: através das coleções, podemos acompanhar a disciplinarização da Lingüística no Brasil no desenvolvimento da área de

com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado» (p.123). Esse conceito serviu-nos aqui apenas como porta de entrada já que nossa pesquisa, como será mostrado, não se localiza nesse nível de análise.

estudos da linguagem, e suas sucessivas derivas e refluxos em suas formulações teóricas e metodológicas, até a consolidação de seu campo – mudanças que, evidentemente, não são as únicas que balizam a escolarização do português nem a edição ou reformulação dos LD de Língua Portuguesa (doravante LDLP), mas que nos interessam em especial nesta pesquisa.

Por fim, encerramos o nosso *corpus* somando aos dados já apontados uma entrevista com a autora das coleções, que, como protagonista da relação entre os dois campos, traz para nossa discussão elementos do contexto político-pedagógico e epistemológico que marcaram a produção das coleções.

1.2 JUSTIFICATIVA –

O intertexto entre o campo científico e o campo escolar é especialmente significativo, hoje, para a compreensão da relação das disciplinas escolares com o conhecimento acadêmico. Na era *pós-PCN*, já não é novidade dizer que documentos oficiais norteadores dos currículos locais e da formação inicial ou continuada de professores reverberam, com maior ou menor ênfase, discussões fomentadas pela pesquisa lingüística.

A face opressora dessa relação se revela na rapidez com que esse intertexto vem sendo tecido, pois conceitos que ainda não foram suficientemente desenvolvidos, e que, em geral, vão além das bases teóricas da formação da maioria dos professores em exercício, figuram como referência suposta no discurso oficial para a escolarização do português, sem que tenha sido formada uma cultura escolar para sua recepção e tratamento. Desconsiderando a historicidade dessa disciplina escolar, sobretudo nos lugares mais afastados dos centros de pesquisa lingüística, casos como o dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP) têm sido evocados no contexto da discussão sobre a relação atual das teorias lingüísticas com o ensino de língua materna. Segundo Marcuschi (2001),

“hoje, ao contrário de outras épocas, as teorias avançam com rapidez até a sala de aula, até mesmo antes de terem sido testadas, o que pode trazer problemas graves já que os professores não têm formação adequada para lidar com as novas propostas”. (p.22)

Também Soares (1997) destaca o arbitrário da imposição de uma concepção de língua e de uma teoria da aprendizagem, em discussão sobre os PCNLP, mesmo quando as referências selecionadas são as que o campo científico (no caso, a Lingüística e a Psicologia) indica como as que melhor explicam os fenômenos em tela. Para essa autora, não caberia a uma política pública de abrangência nacional impor uma perspectiva teórica, sobretudo se nessa seleção são desconsiderados saberes legítimos do campo escolar, principalmente aqueles que estiveram presentes na formação dos professores que estão em exercício e na formação dos formadores de professores. Nas palavras da autora:

“como impor a professores, dos quais grande parte tem apenas o nível de 2.º grau, ou nem isso (e o próprio Documento Introdutório oferece dados a esse respeito), e a formadores desses professores (os que atuam no 2.º grau - Magistério e nos cursos de Pedagogia) que passem a ensinar no quadro de uma concepção de língua, de uma teoria lingüística e de uma teoria psicológica que desconhecem ou mal conhecem? Que não discutiram, ou discutiram insuficientemente, sobre a qual não refletiram? Concepção e teorias cuja forma de aplicação ao ensino ainda não está claramente e solidamente estabelecida? Será que se pretende que apenas lendo aquilo que os PCN apresentam sobre essa concepção e essa teoria serão ‘convertidos’ a elas?”. (p.116)

Como podemos destacar na discussão acima, a interseção entre os dois campos é arena de decisões que atuam fortemente na aula de português, onde são selecionados (e excluídos) conteúdos e prescritas formas legítimas de transposição didática, ou seja, aquilo que deve ser ensinado e o modo pelo qual esses conteúdos devem ser transmitidos (cf. BATISTA & VAL, 2004): é nesse espaço que situamos a principal fonte de nosso *corpus*, o LD.

O professor também transita entre os dois campos, seja em sua formação acadêmica, seja no cotidiano da prática escolar. No entanto, pela sua condição de falante nativo, em sua relação com as formulações da Lingüística, o professor corre o risco de naturalizar e alinhar as referências teóricas aos conhecimentos implícitos que já traz sobre o português. Ou seja, o contato apressado com o vocabulário técnico e teórico resultaria num amálgama entre os fundamentos da área e a intuição de falante, diluindo a especificidade teórica na recepção do jargão da disciplina⁶. Esse é mais um elemento que conjugamos na demanda por uma atenção especial à localização do quadro dos fundamentos da Lingüística na cena do trabalho do professor de Língua Portuguesa. Para nós, compreender seu estatuto nos LD de nosso *corpus* concorre para pensar sobre o posicionamento do saber docente como marca distintiva de um olhar profissional sobre a língua⁷.

Não se trata de pensar que as teorias ou modelos explicativos dão conta da totalidade dos objetos sociais, pois nenhuma forma de conhecimento tem tal poder, mas de pensar que o conhecimento sistematizado sobre um objeto de cultura é componente fundamental de um olhar profissional que faz o conhecimento do professor ser diferente e mais amplo que o conhecimento lingüístico intuitivo de um usuário da língua. Mais do que algo apenas técnico, como o domínio de habilidades metodológicas, ou de uma aprendizagem instrumental a serviço do conhecimento hegemônico, estamos destacando a aprendizagem e o conhecimento como formas de enfrentamento dos limites, capaz de transformá-los em desafios e de desenhar alternativas para sua superação – mais do que como a obtenção de conhecimentos definitivos⁸.

Quando o acesso ao conhecimento teórico se dá pela demanda da prática e pela via do exercício reflexivo, que emancipa, permite-se ao professor um posicionamento marcadamente ativo frente ao seu objeto de trabalho: a posição de sujeito do conhecimento. Isso favorece a

⁶ Em MONFREDINI (1997), identificamos esse movimento no processo de formação dos conceitos de ‘norma’ e de ‘variação lingüística’.

⁷ Os deslizamentos de sentido decorrentes do trato desses fundamentos nas práticas sugeridas pelo LD é uma questão da ordem do ‘currículo em ação’ que **não** é focalizado nos limites de nossa pesquisa aqui.

⁸ Não se trata, pois, de uma proposta de retorno ao racionalismo e ao cientificismo do século XIX que dominou ainda os currículos e as escolas em boa parte do século XX. No entanto, se «o rígido formalismo do paradigma moderno está sendo desafiado pelo pastiche eclético de um paradigma pós-moderno», a discussão sobre as formas de acesso ao conhecimento acadêmico pode ser uma das entradas para tratar a questão curricular (CONNELL, 1995: 15).

compreensão da heterogeneidade do fenômeno lingüístico e da posição ambígua que ocupa o falante/professor, tendo a língua ao mesmo tempo como objeto de uso e de reflexão⁹. Mas, ao contrário, quando as ações derivadas de reformas e mudanças curriculares condenam ao apriorismo da necessidade desse conhecimento como uma *falta*, apagando o exercício da gestão teórica e limitando o professor ao consumo de fundamentos simplificados (sob a rubrica da ‘facilitação’), professores e professoras ficam interditados de acessar significativamente o conhecimento distintivo da área, alienados do capital científico e da negociação de sua validade (*cf.* MARTINS, 1989).

Em pesquisa recente, Sossolote (2000) soma dados para nossa argumentação, aqui, essa autora destaca que o discurso da Lingüística no aparelho escolar não tem sido nem um discurso de ‘divulgação’, nem um discurso dito ‘propedêutico’ à Lingüística, mas um discurso de ‘vulgarização’. Segundo ela, o discurso de divulgação é dirigido aos pares e prevê um leitor-modelo capaz de avançar no tratamento da informação ‘nova’, ou seja, prevê uma recepção especializada. Por sua vez, o discurso de vulgarização (que seria o discurso predominante nas chamadas ‘atualizações’ docentes) tem sua origem localizada na demanda do público em geral por informações de caráter científico – o que tipifica a recepção do professor como similar à do grande público, uma recepção desautorizada, portanto, face ao discurso original. No caso estudado por Sossolote (um projeto de formação continuada – o Projeto Ipê), a autora não reconhece os traços do discurso propedêutico, ou seja, do discurso de formação inicial, de introdução, de iniciação à Lingüística, esse seria um discurso característico da formação inicial universitária. Nas palavras da autora:

“Ao vulgarizador cabia, em primeira mão, a tarefa de distanciar-se da linguagem técnica das publicações esotéricas acessíveis somente aos iniciados, das teorias muito ‘abstratas’ e ‘herméticas’ e da especialização que caracterizava os circuitos de informação acadêmica de caráter monodisciplinar. A demanda que os vulgarizadores deveriam atender estava ligada à necessidade de converter a linguagem técnica da ciência na

⁹ Ninguém negaria que todo falante é árbitro legítimo do jogo verbal em sua comunidade lingüística e que as reflexões epilingüísticas cotidianas são o lado visível de operações metacognitivas que trazem à tona um conhecimento *sobre* a língua. No entanto, é, evidentemente, pouco defensável argumentar que os conhecimentos necessários para o exercício do magistério no tratamento escolar da língua estejam nos limites dessa proficiência (MONFREDINI, 1997).

linguagem familiar dos jornais, de promover uma ciência prática, enfim de apresentar aos leitores informações advindas dos diversos domínios do saber”. (p.38-39)

A autora destaca, ainda, o ideal enciclopédico e democrático que está na origem das ações desencadeadas pelo credo vulgarizador do jornalismo científico (p.36-37), mas critica a aplicação desse discurso na formação continuada docente e seu pressuposto de alinhamento do saber do professor ao saber do público em geral. Para ela, o que foi originariamente uma tentativa de ruptura com os modos elitistas de circulação do discurso acadêmico volta-se, hoje, como uma interdição para a categoria docente, que, privada do discurso original, representa-o a si como sendo inacessível – nas palavras da autora, essa seria “*uma atitude discriminatória de natureza classista*” (p.41).

Para trançar as linhas desse enredo da Lingüística na escolarização do português, Geraldi *et al* (1996) esboçam, num balanço crítico, o formato da relação entre a Lingüística, o ensino de língua materna e a formação do professor, a saber:

“Trata-se de um modelo em que o investimento maior é na transmissão de conteúdos e de materiais novos, elaborados por especialista, e que vão percorrer um longo caminho até chegar ao professor e à sua unidade escolar. Um trajeto em que teoria e conhecimento acabam se transformando num discurso fragmentado, esgarçado, muitas vezes permeado por equívocos e distorções. Banalizado, transforma-se numa espécie de receituário (...) algo que mesmo se relacionando à sala de aula e ao ensino lhe é comunicado do exterior e a ele somente resta receber, assimilar e adaptar-se”. (p. 312-313; grifo nosso)

Por sua vez, e, em certo sentido, alheio aos conflitos dessa arena, porque precisa dar respostas a demandas do cotidiano, o ensino da Língua Portuguesa continua sendo exercido, e a cultura escolar a legitimar uma forma de fazê-lo pelas práticas que se realizam efetivamente na aula

de português – o que sugere uma autonomia relativa entre os dois campos em questão. No entanto, essa autonomia é, em geral, sufocada pelo esquema de vulgarização-simplificação, que tem sido a matriz para se pensar a relação das disciplinas escolares com as ciências de referências. Defendendo a autonomia do campo escolar em relação ao campo científico, contra uma imagem passiva da escola como receptáculo de saberes elaborados fora dela, Cherval (1990) argumenta:

“Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas escolares merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ela forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. (p.184)

Nossa pesquisa justifica-se, então, por um cenário que vem se desenhando assim: a) a constatação de um espaço de intersecção entre a Lingüística e a Língua Portuguesa – conforme argumentos sustentados por dados da análise de documentos norteadores do sistema de ensino (cf. MARCUSCHI, 2001 e SOARES, 1997); b) a constatação da complexidade do diálogo entre a Lingüística e a Língua Portuguesa – como destacado na crítica às formas de acesso do professor à produção acadêmica na área da linguagem (cf. GERALDI, 1996 e SOSSOLOTE, 2000); c) a defesa de uma autonomia do campo escolar que precisa ser mais compreendida, particularmente no caso da escolarização do português, posto que,

“quando a escola recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar”. (CHERVAL, 1990:182)

Para nós, a tentativa de sistematização das referências que a escolarização do português tem buscado nos diferentes momentos da Lingüística pode favorecer, no campo acadêmico, a atualização das expectativas de formação teórica docente. Por sua vez, o campo escolar pode encontrar, nesse mesmo gesto, subsídios para a história da Língua Portuguesa como disciplina escolar e para pensar seu estatuto face aos conteúdos científicos.

1.3 OBJETIVOS, METODOLOGIA E FONTES –

Nossa pesquisa consiste no estudo do caso de uma mesma autoria de LD que tem publicado continuamente nas últimas cinco décadas na área de Língua Portuguesa. O eixo qualitativo da pesquisa está diretamente ligado à finalidade de nossa investigação, qual seja: compreender o papel das teorias lingüísticas no processo de escolarização do português. O componente central de nosso *corpus* é a obra didática de Magda Soares, constituída por cinco coleções editadas ou reformuladas entre 1965 e 2002 – fonte representativa de um caso que ocorre em paralelo às sucessivas ondas de institucionalização da Lingüística no Brasil e favorece a abordagem longitudinal da questão proposta aqui.

Apesar da singularidade desse material, inerente à condição de *estudo de caso*, nossa pesquisa se espraia por mais duas fontes suplementares: **i.** uma investigação bibliográfica sobre a institucionalização da Lingüística no Brasil e sobre a história do ensino de Língua Portuguesa, em que buscamos dados para compreender o contexto de nosso objeto; e, **ii.** uma entrevista com a autora das coleções, que soma ao nosso *corpus* dados sobre os bastidores da produção das coleções analisadas. É nesse contexto que definimos as intenções de nossa pesquisa:

Objetivo Geral –

- apresentar hipóteses interpretativas para a compreensão da trajetória de referências da Lingüística na escolarização do português.

Objetivos Específicos –

- i. reconstruir o contexto político-pedagógico e epistemológico de produção da obra analisada a partir de indícios levantados nos próprios LD;
- ii. selecionar dados suplementares do contexto político-pedagógico e epistemológico do período coberto por cada coleção em pesquisa bibliográfica;
- iii. levantar e apresentar termos e conceitos lingüísticos presentes na obra destacada em nosso *corpus*, discutindo seu estatuto teórico;
- iv. entrevistar a autora das coleções em busca de dados sobre as condições de produção das coleções;
- v. articular os dados coletados nas diferentes etapas da pesquisa, para consecução do objetivo geral.

Para atingir os objetivos desenhados acima, nossa pesquisa tomou forma num movimento recursivo entre a fonte didática, a pesquisa bibliográfica e a entrevista – esta, mesmo tendo sido a última atividade realizada, remeteu-nos de volta às análises já produzidas, com novo fôlego interpretativo. Nesse percurso, os dois primeiros objetivos nos mobilizaram em busca do contexto político-pedagógico e epistemológico das coleções: de um lado, num movimento *para o interior dos LD*¹⁰, com a leitura e análise do Manual do Professor (MP)¹¹ de cada coleção, e, num sentido inverso, num movimento *para fora dos LD*¹², em busca de dados bibliográficos que contextualizassem a Lingüística no Brasil e as diferentes nuances que marcam a constituição e o desenvolvimento da Língua Portuguesa como disciplina curricular – aqui, valemo-nos, inicialmente, da exploração de periódicos que registram o debate em torno da institucionalização da Lingüística no Brasil e do Memorial para concurso de

¹⁰ Material que constitui a primeira parte do capítulo 3.

¹¹ Considerando que o MP é um objeto em construção e reformulação contínua no contexto da produção dos materiais escolares, usamos genericamente a referência MP pra indicar encarte, volume especial ou volume do aluno ampliado endereçado ao professor, com objetivos implicados na didatização dos conteúdos (*cf.* SOARES, 2001; BATISTA & GALVÃO, 2003).

¹² Material que é a base do segundo capítulo

professor titular da autora das coleções (SOARES, 1981), em seguida (e ao longo de toda a pesquisa), recorreremos a uma série de artigos e à bibliografia geral que figura nas referências do final deste trabalho.

Para atingir o terceiro objetivo proposto, voltamo-nos para o levantamento e análise do vocabulário técnico e conceitual presente no interior dos volumes das coleções didáticas, discutindo o estatuto teórico da Lingüística. Aqui, dois passos metodológicos se fizeram decisivos, a saber: a) por um lado, escrutinamos os diferentes LD numa leitura que visava qualificar, pelo menos, duas formas genéricas de participação dos conceitos lingüísticos na cena didática, quais sejam, como conteúdo ‘suposto’ ou como conteúdo efetivamente ‘explicado’; b) por outro lado, guiamos nosso levantamento pelas categorias historicamente construídas na área da linguagem, os ‘macro-conceitos’ (apresentados aqui no item 2.2.1 p.68-69), destacando sua presença na cena didática – e, mais que isso, a *forma* dessa presença, de acordo com os movimentos de apagamento, permanência ou ruptura que elas representem ao longo das coleções (uma amostragem desse material constitui a segunda parte do cap.3). Descrevemos abaixo o material didático em questão:

- a) A coleção ‘*Português Através de Textos*’, editada na segunda metade dos anos sessenta pela Bernardo Álvares, em quatro volumes destinados ao Ginásio mais o Manual do Professor publicado numa encadernação à parte¹³;
- b) A coleção ‘*Comunicação em Língua Portuguesa*’, dos anos setenta, também teve quatro volumes destinados ao Curso Ginásial, sendo pela Bernardo Álvares S.A. os volumes das 5.^a e 6.^a séries, e pela Francisco Alves S.A. os volumes das 7.^a e 8.^a séries (os volumes das 6.^a, 7.^a e 8.^a séries foram produzidos em co-autoria com Adilson Rodrigues)¹⁴;

¹³ Há lacunas quanto aos dados de edição dos volumes consultados: o MP é da oitava edição (1970), os volumes das primeira, segunda, terceira e quarta séries ginásiais são, respectivamente, de 1969 (s/número de edição), 1967 (s/ número de edição), 1968 (s/ número de edição) e 1971 (décima segunda edição) — dados da entrevista com a autora confirmam que a primeira edição da coleção é de 1965, embora não tenhamos encontrado um exemplar dessa tiragem (na época, costumava-se publicar um volume por ano e não a coleção inteira).

¹⁴ Consultamos a terceira edição, publicada em 1973.

- c) A coleção ‘*Comunicação e Expressão: Novo Português Através de Textos*’, que circulou nos anos oitenta, saiu pela Editora Abril, em quatro volumes para as séries do Primeiro Grau Maior, com orientações metodológicas e sugestões didáticas ao longo dos volumes destinados exclusivamente ao professor, com uma introdução geral da obra e de cada volume¹⁵;
- d) A coleção ‘*Português Através de Textos*’ é uma reedição da anterior pela Editora Moderna e circulou principalmente nos anos noventa, também em quatro volumes para as séries finais do Primeiro Grau, com orientações metodológicas e sugestões didáticas ao longo de todo o volume destinado ao professor, além de uma introdução geral da obra e de cada volume¹⁶;
- e) A coleção ‘*Português: Uma Proposta para o Letramento*’, recentemente editada pela Moderna (2002), originalmente cobre todo o Ensino Fundamental, mas será abordada aqui apenas nos volumes referentes às quatro séries finais¹⁷.

O objetivo seguinte, a entrevista com a autora das coleções, ofereceu-nos mais subsídios para interpretação dos dados destacados nas diferentes etapas da pesquisa. Nesse momento, buscávamos as condições de produção das coleções e propomos um roteiro que girava em torno de três tipos de informações: **i.** sobre as edições das coleções; **ii.** sobre o processo de trabalho na produção das coleções; e **iii.** sobre o lugar da Lingüística no contexto das coleções. Destaquemos desde já que, mesmo concentrando esse momento da pesquisa nas condições de produção dos LD, trazemos aqui a voz de uma das protagonistas do processo de escolarização do português como um todo, já que, além da proposta de transposição didática que caracterizam as diferentes coleções, a trajetória da autora também é marcada por ações tanto na esfera da produção do conhecimento na área de linguagem e da formação docente, quanto na regulação curricular (cf. Anexo II – ‘Entrevista com a autora das coleções’).

¹⁵ Todos os volumes consultados são da segunda edição (1984).

¹⁶ Consultamos os volumes da terceira edição (1991).

¹⁷ Observe-se que essa última coleção responde a uma demanda crescente por um tratamento integrado das questões pertinentes ao ensino-aprendizagem de língua materna em todo o percurso do Ensino Fundamental, da alfabetização à 8.a. série – os volumes que consultamos constituem a primeira edição para o Ensino Fundamental II, que é de 2002 (os volumes de primeira a quarta série do Ensino Fundamental I tiveram sua primeira edição em 1999).

Na discussão das coleções, buscamos articular esses diferentes passos da pesquisa para não fragmentar o conjunto das fontes que, em sua heterogeneidade, interessa-nos aqui na medida em que nos ajudam a falar sobre um mesmo objeto. Essa articulação foi fundamental porque as dificuldades impostas a nossas análises num dado momento da pesquisa eram reorientadas por subsídios levantados em uma outra etapa do tratamento de nosso *corpus*. Por isso, optamos por não apagar as idas e vindas entre os diferentes tempos de análise da fonte didática, da bibliografia de referência e da entrevista – assim, esperamos delinear o recorte histórico que cada coleção representa.

Esse conjunto de dados não guarda pretensões exaustivas. Com ele, múltiplas vozes sobre o estatuto da Lingüística como disciplina de referência na escolarização do Português irradiam faces do contexto cruzado de nosso objeto, do qual trazemos aqui alguns elementos, cujas entradas favorecem a construção das hipóteses interpretativas para a compreensão de nossa questão de pesquisa.

2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS –

As partes constitutivas deste capítulo surgiram em forma de perguntas no contato inicial com as coleções de nosso *corpus*, quando buscávamos demarcar algumas fronteiras relevantes para a questão central da pesquisa, quais sejam: **i.** *quais as características da entrada na escola de uma saber de cultura?* (item 2.1); **ii.** *quais os caminhos percorridos pela Língua Portuguesa até sua conformação atual como disciplina curricular?* (item 2.1.1); **iii.** *qual o estatuto do LD no processo de escolarização?* (item 2.1.2); **iv.** *qual o traçado epistemológico da Lingüística na luta pela hegemonia da área de estudos da linguagem?* (item 2.2); e **v.** *como tem sido pensada a relação da Lingüística com o ensino da Língua Portuguesa?* (item 2.2.1). Para fundamentar as hipóteses interpretativas que emergiram desse contato inicial com os LD buscamos informações bibliográficas suplementares, que caracterizariam o contexto de produção das coleções. Anotações e reflexões da leitura desse material constituem o percurso apresentado a seguir, que vai da discussão sobre a escolarização do português enquanto objeto de cultura, a questões internas à (*des*)construção do campo da Lingüística, passando pelo estatuto do livro didático como fonte de pesquisa sobre a escolarização do português.

2.1. A QUESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE UM OBJETO DE CULTURA –

As questões que foram balizando nossos passos levaram-nos, num movimento do centro para as bordas, ao reconhecimento de que esta pesquisa se articulava ao contexto mais amplo das discussões sobre a especificidade do tipo de conhecimento que tem lugar na escola. Esse é um saber dito ‘escolarizado’, característico do processo de ‘escolarização’, e é objeto de uma área da *Nova*¹⁸ Sociologia da Educação, mais especificamente da Sociologia do Currículo, denominada ‘História das disciplinas escolares’ (HAMMERSLEY & HARGREAVES *apud* SANTOS, 1990:21). Também chamada de ‘História social dos saberes escolares’, esta área de estudos é, segundo Santos, uma alternativa crítica às pesquisas que circunscrevem a interpretação dos fenômenos educacionais como função da estrutura econômica, política e

¹⁸ Observe-se a relativa *novidade* desse termo, datado dos anos 60 e 70. A fortuna crítica acumulada no intervalo entre esse período e o atual destaca a prioridade do ‘currículo’ como objeto da Sociologia da Educação (*cf.* YOUNG, 2000; GOODSON, 1995; MOREIRA, 1990, dentre outros).

social. A alternativa dessa abordagem consiste em chamar atenção para a relevância de ‘fatores internos’ e para o dia-a-dia da escola na compreensão da emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares, seja para explicar a predominância de certas tendências, seja para compreender as mudanças na organização e estruturação dos conteúdos e dos métodos de ensino.

Esses fatores interessam em nossa pesquisa, na medida em que, conforme Santos, dizem respeito também à ‘emergência de grupos de liderança intelectual’, ao ‘surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais’, à ‘organização e evolução das associações de profissionais’, e, dentre outros fatores, à ‘política editorial na área’ – dados que já foram apontados como relevantes para a compreensão de nosso objeto. Essa perspectiva, argumenta a autora, tem possibilitado a construção e o desenvolvimento de hipóteses interpretativas ou de explicações mais especulativas do que as produzidas pelos estudos fundados em amplas categorias sociológicas, tais como: ‘ideologia’, ‘hegemonia’ e ‘capital cultural’ (SANTOS:21-22).

Em vez de considerar os conteúdos escolares como não mais que constructos que representam os interesses daqueles que têm poder numa época específica, a análise dos fatores internos reconduz à cena da pesquisa aqueles grupos diretamente ligados ao desenvolvimento e à promoção das disciplinas escolares, que podem ser vistos trabalhando ativamente pelo controle do currículo (GOODSON, *apud* SANTOS: 23). Por isso, no estudo da seleção e organização do conhecimento escolar, é preciso entender o movimento tanto daquilo que permanece quanto do que é deslocado, apagado ou renovado no lusco-fusco de um processo erigido em torno de conflitos, negociações e deslizamentos de sentido – deslindar esse processo é fundamental para desmistificar o seu produto (SILVA, 1999). Segundo a hipótese explicativa de Goodson, a compreensão sociológica de um desses fatores internos, como a profissionalização docente, por exemplo, já revelaria o quanto os rumos da carreira interferem na seleção, classificação e controle dos conteúdos curriculares. Nas palavras do autor:

“Pesquisa realizada em história social das matérias da escola secundária da Grã-Bretanha mostrou como os professores foram estimulados a definir o

seu conhecimento curricular em termos abstratos, formais e eruditos em troca de status, recursos, territorialidade e credenciais. Uma série sutil, embora difusa, de incentivos levou esses educadores, ávidos em aperfeiçoar suas prerrogativas e credenciais profissionais, a se submeterem solicitamente às definições sobre conhecimento válido, formuladas por estudiosos da universidade. Precisamos colher maiores informações a respeito desse processo histórico por causa de suas óbvias implicações para as decisões atuais em relação à política e prática curriculares”. (p.118)

Para Goodson, a pesquisa que considerar a questão curricular como fator principal da escolarização terá de considerar a escola como algo mais que um simples instrumento da classe dominante, seu valor estará na capacidade de interpretar a realidade interna da escola, mesmo considerando que ela seja constrangida por ‘fatores externos’, mais diretamente relacionados à superestrutura, à política educacional, e ao contexto econômico, social e político que a determinam (1995:120). A necessidade de articulação entre o nível macro e o nível micro é destacada, no modelo de análise proposto por este autor, ao lado da crítica ao abuso historicista de abordagens que concentram seus interesses nos contextos da escolarização, mas que permanecem externas à própria escola – para ele, as mudanças em um nível devem ser ativamente reinterpretadas no outro. Nesse mesmo gesto, Goodson enumera as bases que sustentam sua perspectiva de análise, a saber:

“A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de tornar-se uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma ‘disciplina’ acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território”. (p.120)

As questões discutidas acima ajudam-nos a definir os próximos passos de nossa pesquisa e a considerar os alcances/limites de um referencial do campo científico (no caso, o da Lingüística) para tratar a complexidade de fatores que participam do processo de escolarização (do português). A importância dos fatores externos e internos na escolarização do português tem sido destacada nas pesquisas que se desenvolvem na fronteira entre ‘linguagem e educação’. Em Soares (2002), por exemplo, a produtividade dessa perspectiva de análise é confirmada na história do ensino de Língua Portuguesa quando a autora nos mostra como alguns aspectos dessa disciplina se definem tanto pelo sistema de ensino e pelas condições internas à escola quanto pela natureza e pelo nível de desenvolvimento dos conhecimentos sobre a língua que estão disponíveis na sociedade. Nas palavras da autora, destacamos a seguir as questões que seriam fundamentais para se recuperar a historicidade da disciplina na articulação dos fatores ‘externos’ e ‘internos’:

“os fatores externos: que grupos têm acesso à escola? A quem se ensina a língua? Que expectativas, interesses, objetivos têm esses grupos e a sociedade como um todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito da língua materna? Em que regime político se insere a escola e o ensino de língua? Em que estrutura de sistema educacional? (...) os fatores internos: em que estágio de desenvolvimento se encontram os conhecimentos sobre a língua? Sobre seu ensino? Conseqüentemente, que aspectos da língua são privilegiados? Que concepção se tem da língua e, portanto, de seu ensino? Que formação têm os que ensinam a língua?”. (20-21)

Sem a pretensão de responder a todas essas perguntas, mas com elas em mente para esboçar o contexto de nosso objeto, percorremos algumas fontes bibliográficas em busca de elementos históricos, sociais, econômicos e culturais da língua e de sua escolarização (itens 2.1.1 e 2.1.2), bem como dados da construção dos saberes legítimos na área de estudos da linguagem em que terá lugar a Lingüística (itens 2.2 e 2.2.1).

2.1.1 A ESCOLARIZAÇÃO DO PORTUGUÊS –

Pensamos, aqui, a escolarização do português como um processo que se constitui na convergência de outros dois: primeiro, o da **construção de uma língua e de um pensamento lingüístico**¹⁹ brasileiros (isto é, da caracterização da *língua a saber* e da construção do saber metalingüístico, ou seja, de um *saber sobre a língua*), e, segundo, o da **formação de um sistema de ensino no Brasil** (incluindo aí seus instrumentos). Para compreender o primeiro desses processos, o da formação de uma língua brasileira, Silva Neto (1950), numa obra canônica, diz que é necessário, antes de tudo, buscar indícios do estabelecimento de uma tradição lingüística comum, e as experiências e os valores em que essa tradição se assenta. Um de seus passos nessa busca é o recorte na língua escrita e o resgate longitudinal de atitudes literárias de nossos escritores, a saber:

“A princípio (tanto era o prestígio da linguagem portuguesa e da Lusa-Atenas!) procuram-se imitar os modelos lusitanos. Há como que uma vergonha da linguagem brasileira, uma tendência para considerar ‘erros’ todas as particularidades ou divergências do falar português (...). Só depois da Independência é que surge uma geração bastante forte, sem preconceitos e temores, capaz de artistificar a matéria-prima que é a linguagem corrente dos meios urbanos”. (p.89)

Segundo esse autor, a classe dirigente nos três primeiros séculos do Brasil, aquela que tinha acesso à escrita, portanto lugar em que eram recrutados os escritores, temia a “*pecha de colônia*”, e a implacável “*férula dos gramáticos de além-mar*” (p.89). E, só quando perdem o “*complexo de colônia*”, as mentes ilustradas passam a refletir e a fomentar, em sua produção literária, um espírito de nacionalidade, que passava pela questão lingüística, inclusive, mas que também estava estreitamente ligado ao tipo de urbanização assistida desde o final do XVII e por todo o XVIII. Nesse período, urbanização, escolarização e linguagem convergem

¹⁹ Com ‘l’ minúsculo, que qualifica genericamente tudo que diz respeito à língua e à linguagem, por oposição à Lingüística como discutiremos adiante no item 2.2.

num ideal de civilização que vai legar elementos decisivos para a formação lingüística brasileira:

“constituiu-se nas cidades, nos centros cultos, um tipo de linguagem padrão das classes mais bem dotadas. É daí que vai nascer a literatura verdadeiramente nacional (...). Entre os fatores considerados requisitos da civilização urbana: o vestido e as meias de seda, o salto alto, o pó de arroz e o batão (sic), o exercício de uma profissão que não seja de enxada, a frequência de bailes e cinemas, também figura a língua portuguesa”.
(WILLEMS, *apud* SILVA NETO, 1950:103)

Coerentemente com seu posto de observação²⁰, esse autor parte do princípio de que a vitória do português “*não se deveu à imposição violenta da classe dominante*” (p.61), para ele, ao contrário, o português se impôs por ser a língua da administração, a língua da escola e a língua de interação com a cultura européia – numa leitura que reflete um tipo de arquivo pautado pelo olhar da classe dirigente e que parece resultar de uma espécie de esquecimento preventivo da complexa diversidade social de então (*cf.* COLOMBO, 1991). Esse esquecimento pode ser percebido quando o mesmo Silva Neto nos fala que, além de *pequeníssima*, a elite brasileira “*era um círculo estreito, incapaz ainda de projetar-se e irradiar-se*” (p.64), e que só lentamente ela vai se alargando, quando afluem da metrópole novos contingentes povoadores, em paralelo à mobilidade vertical que se observa num pequeno grupo de mazombos e mestiços que vai progressivamente ascendendo na escalada social²¹ – contudo, ele não nos fala (esquece) daqueles que não cabem nesse círculo estreito.

²⁰ Esse ponto de vista não fica explícito o tempo todo em SILVA NETO (1986), que confronta documentos históricos, rechaça o apriorismo ainda dominante no começo do século XX e desfaz alguns mitos da história da língua portuguesa no Brasil, legando-nos uma obra que é referência indispensável ainda hoje. Mas sua erudição é carregada de um acento elitista que dá o tom de diversas passagens, como em: «*não nos queiram impor, como padrão e modelo, o falar rústico e regional, cuja origem há de buscar-se no tosco linguajar de aborígenes e de negros recém-importados. Esse tipo de falar pode servir de base a uma interessante literatura regional (v. Catulo da Paixão Cearense e Leonardo Mota) mas nunca servirá de expressão e matéria-prima à verdadeira literatura nacional*» (p.90).

²¹ É ainda SILVA NETO (1950) quem nos fala que um alargamento do círculo da elite brasileira será mais nítido com a chegada da corte portuguesa, mas que isso não altera significativamente os padrões civilizatórios (dentre os quais o lingüístico), nas palavras do autor: «*Os indivíduos que pouco a pouco iam renovando e acrescentando a pequena elite (sic) colonial tinham os olhos voltados para ela, no absorvente desejo de assimilar-se, de purificar-se de tudo o que neles ainda lembrasse situação social inferior*» (p.64-65).

Da complexidade social e lingüística desse período, Silva Neto nos falará, ainda, nos limites de seu ponto de vista, quando evocar a história externa das línguas para mostrar que é prerrogativa do dominador a imposição da língua aos dominados (dada sua eficiência como fator de assimilação). Nesse sentido, esse autor recorre a gramáticas, documentos antigos, correspondências e relatos de viagem e, sobretudo, à literatura considerando que não seria natural nem razoável que a realidade multilingüística desse período tivesse sido negligenciada por Portugal. Para fundamentar seu ponto de vista, ele enumera ações de política lingüística anteriores à imposição do português pelo Marquês de Pombal no século XVIII (*cf.* FÁVERO, 1999), que seriam medidas lingüísticas intervencionistas baixadas ao longo do território brasileiro, conforme o contexto de povoamento, dirigidas a diferentes esferas da vida cultural, entre seus exemplos estão os que se seguem abaixo (SILVA NETO, 1950: 59):

- a) “em 12 de março de 1701 El-Rei escrevia a D. João de Lencastre, governador-geral do Brasil, **recomendando** aos missionários que se esforçassem por ensinar aos índios na língua portuguesa”; (grifo nosso)
- b) “ordens régias, de 12 de setembro de 1717, 2 de dezembro de 1722 e 12 de fevereiro de 1727 **determinavam** que os missionários ensinassem em português aos índios”; (grifo nosso)
- c) “em 1753 recomendava-se ao administrador dos índios da aldeia de Santana do Macapá que fizesse toda a diligência para lhes ensinar a Língua Portuguesa, não os praticando **nunca** pela chamada da terra, mais do que para explicar alguma palavra (...) e em estando algum mais corrente em nosso idioma, ordenar-lhe que não fale aos outros senão em português e fará (sic) a este mais agradados que aos demais”. (grifo nosso)

Mas, considerando o alcance do estado de direito nos primeiros tempos do Brasil e considerando, ainda, o limite populacional²² que representava a submissão literária e lingüística que caracterizava a elite deste lado do Atlântico, a questão lingüística no Brasil

²² Segundo dados de ROMANELLI (*op. cit.*), em 1888, são ainda 250.000 alunos para uma população de 14 milhões de habitantes.

colonial está longe de ter no português seu retrato mais bem acabado. Não faltam referências do período que analisam essa questão por outro viés (cf. VILLALTA, 1997; BOSI, 1992). São considerações que defendem a tese de dominação desse cenário pela *língua geral*, tendo ficado o português em condição marginal até as medidas radicais da política monolíngüe pombalina: havia no século XVI centenas de línguas orais, não grafadas, que ficaram para a história pelo viés homogeneizador do ‘tupi-jesuítico’; e houve, ainda, a confrontação dessas línguas locais e da língua do colonizador português com tantas outras línguas faladas pelos negros, por invasores e pelos imigrantes que chegaram ao Brasil. Certamente, a questão lingüística²³, como ademais muitas outras questões da cultura brasileira colonial, deve ser investigada nas margens ou nas folgas do sistema, pois o cotidiano colonial-popular se organizou e se reproduziu sob o limiar da escrita (o que mostra os limites do recorte de Silva Neto discutido acima), como destaca Bosi (1992):

“A cultura letrada é rigorosamente estamental, não dando azo à mobilidade vertical, a não ser em raros casos de apadrinhamento que confirmam a regra geral. O domínio do alfabeto, reservado a poucos, serve como divisor de águas entre a cultura oficial e a vida popular. (...) A criação popular dispôs de condições de produzir-se: a) ou em espaços ilhados vistos hoje, retrospectivamente, como arcaizantes ou rústicos; b) ou na fronteira com certos códigos eruditos ou semi-eruditos da arte européia: na música, nas festas e na imaginária sacra, por exemplo. O romance de cordel, caso de criação de fronteira, é tardio, o que se explica pelos entraves à alfabetização e à impressão em todo o período colonial”. (p.25)

Esse estado de coisas, segundo Romanelli (1978), contribuiu objetivamente para a *obra educativa*²⁴ da Companhia de Jesus que, empenhada na prática de uma Igreja supranacional, cumpre um projeto que materializava o próprio espírito da Contra-Reforma, caracterizado sobretudo por uma reação ao pensamento crítico e pelo apego a formas dogmáticas de

²³ Essa é uma história que está ainda por ser contada, segundo muitos dos pesquisadores que tentam resgatar dados da formação brasileira do português munidos dos referenciais teóricos e metodológicos da Lingüística contemporânea, mas, apesar do ressentimento geral sobre a lacuna de pesquisa documental sobre esse período, a área tem apresentado resultados de projetos de fôlego como os de CASTILHO, 1998; MATTOS E SILVA, 2001 e 2004; PESSOA, 2003; ELIA, 2003, dentre outros.

²⁴ Passamos agora a discutir o segundo processo que anunciamos na página 31, o da formação de um sistema educacional brasileiro.

pensamento, que significavam, em última instância, a inculcação da autoridade (p. 33-34). Esse tipo de educação, ainda segundo essa autora, era completamente alheio à realidade da vida da Colônia (e, por isso mesmo, não perturbava a vida social e econômica da época), não tinha a preocupação de qualificar para o trabalho e era destinado à ilustração das mentes ociosas das elites (aos filhos homens que não fossem os primogênitos, pois estes eram preparados para assumir os negócios da família e recebiam apenas uma rudimentar educação escolar). Ele interessa-nos, aqui, em particular, pelo destaque que reservava à linguagem e às letras²⁵, a saber:

“Humanistas por excelência e os maiores de seu tempo, concentravam todo o seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam, de resto, aos ideais de homem culto em Portugal, onde, como em toda a Península Ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época senão a formar letrados eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole”. (FERNANDO AZEVEDO, *apud* ROMANELLI, 1978: 34)

O lugar assim reservado pela tradição jesuítica ao ensino humanista, em geral, e aos estudos das letras, em particular (sem utilidade prática e tributário de uma cultura intelectual transplantada), foi conservado à margem dos interesses produtivos da colônia – *“sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava”* como distintivo de classe, segundo Romanelli (p.34-35), pois dessa educação estava excluído o povo²⁶. Nesse contexto,

²⁵ A *Ratio Studiorum* era o documento que fixava as diretrizes da educação jesuítica. Publicado em 1599 ele estruturava o sistema de ensino nos seguintes termos: *«o currículo da Ratio Studiorum distribuía-se em dois ciclos. O primeiro, correspondente ao secundário, dividia-se em cinco classes: três de gramática, uma de humanidades e uma de retórica e se estendia por seis ou sete anos. O segundo, correspondendo ao superior, compreendia três anos de filosofia e quatro de teologia. A formação humanística precedia aos estudos de ciências (matemática, astronomia e física), permitindo-nos compreender a importância da formação do letrado em Portugal e no Brasil colonial.»* (FÁVERO, 1996: 85).

²⁶ Interessa-nos, em especial, destacar aqui que essa educação livresca, acadêmica e aristocrática, como distintivo de classe, portanto almejada por aqueles que procuravam adquirir *status*, foi elemento constitutivo na construção das estruturas de poder da Colônia. Intriga-nos aqui a atualização dessa interpretação (ênfaticada por

os objetivos práticos dos inicianos no Brasil, a catequese e o recrutamento de fiéis, acabaram cedendo lugar à educação da elite: para essa parcela restrita da população que buscava a educação foram fundados os colégios, onde se ministrava o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. É o que a autora resume na passagem destacada a seguir:

“Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar letrados”. (p.35)

Sob a *Ratio Studiorum*, em meados do século XVII, conforme Soares (2002), os poucos privilegiados que se escolarizavam iam aprender à escola, inicialmente, o ler e o escrever em português, este não era, pois, componente curricular, mas instrumento de alfabetização – para os que se limitavam a esses rudimentos, o gesto fundador de sua escolarização era, em certo sentido, instrumental: a língua ‘para’. Da alfabetização praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao Latim e no ensino secundário estudavam-se a Gramática, a Retórica e a Poética (em autores latinos). Os conteúdos do vernáculo só aos poucos vão ocupar espaço no interior dessas disciplinas, precipuamente lugar do Latim. Será, pois, o binômio latim-português que marcará a escolarização no Brasil e será, ainda, o professor de latim o agente da entrada de conteúdos do português²⁷. O lastro dessas disciplinas anteriores à caracterização curricular do português como disciplina autônoma permanece, hoje, como substrato das divisões internas à Língua Portuguesa – uma herança geralmente apagada, mas profundamente enraizada e, não raro, realizada em fronteiras tão bem marcadas quanto as da ocupação de diferentes professores nas três principais subáreas da disciplina: a análise lingüística, a produção textual e a literatura (cf. RAZZINI, 2001).

ROMANELLI, 1978, na discussão da gênese do sistema educacional brasileiro) no contexto da ênfase academicista do currículo da disciplina Língua Portuguesa hoje. Guardaremos essa preocupação ao longo de nossas análises no capítulo três.

²⁷ SOARES (1998: 10) nos lembra que o cargo de ‘professor de português’ foi criado no Brasil por decreto imperial em 1871.

Assim, até início dos oitocentos, a escola é pouco acessível à quase totalidade da população, tendo o sistema de educação jesuítica sobrevivido à expulsão dessa ordem sem grandes modificações estruturais. Mesmo que, segundo Fávero (1996), os documentos da reforma de Pombal, sob a inspiração de Verney²⁸, expurgassem os jesuítas como agentes causadores de todas as mazelas da nação portuguesa, materializadas no atraso educacional, atitude generalizada em toda Europa enciclopedista (FÁVERO, 1996: 63). Ainda que o Estado tenha assumido, pela primeira vez, os encargos com a educação²⁹ (apesar do lapso de 13 anos entre a expulsão dos jesuítas e as primeiras providências), a situação não mudou em suas bases, pois se mantinha o contexto que sustentava a tradição, a saber: os que tinham sido formados no sistema jesuítico constituíam o quadro dos professores recrutados para as aulas régias; o clero secular, composto pelos filhos das famílias proprietárias, atuava nas fazendas; os tios-padre e os capelães de engenho continuaram atuando como mestres-escolas ou como preceptores da aristocracia rural³⁰ (ROMANELLI, 1978: 36).

Novas bases para uma outra configuração do sistema escolar brasileiro só serão encontradas, segundo Romanelli (1978), quando surge uma estratificação social mais complexa que a predominante no Brasil colonial, com a emergência de uma camada intermediária entre a aristocracia rural e as camadas inferiores, no caldeirão em que fermentavam os ideais abolicionistas e republicanos do século XIX, nas palavras dessa autora:

²⁸ Que publica, em 1746, o ‘*Verdadeiro método de estudar*’, de onde, conforme FÁVERO (1996), se pode depreender a inspiração da política lingüística pombalina: «o primeiro princípio de todos os estudos deve ser a gramática da própria língua»; «[a gramática] é a porta de entrada dos outros estudos, da qual depende a boa eleição dos mais», «[gramática é] a arte de falar e escrever corretamente. Todos aprendem sua língua no berço; mas se acaso se contentam com essa notícia, nunca falarão como homens doutos»; e, em outro lugar, sobre a função da escolarização da língua, «os primeiros mestres das línguas vivas commumente são as mulheres ou gentes de pouca literatura, de que vem que se aprende a própria língua com muito erro e palavra imprópria, e, pela maior parte, palavras plebéias. É necessário emendar com o estudo os erros daquela primeira doutrina». Reforçando a ideal de gramatização dos vernaculares europeus, Verney elege a gramática latina como molde para o estatuto de maioria das línguas, considerando que «todas as línguas se podem reduzir às mesmas regras da latina» (apud FÁVERO, op. cit., p.68-69, e 72).

²⁹ Muito embora o ensino público só tenha início mais tarde, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837 (NUNES, 2002: 105).

³⁰ «Embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos». (SODRÉ apud ROMANELLI, 1978: 37).

“Foi nesta camada intermediária que se recrutaram os indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e principalmente à política (...) Essa classe desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século. E se ela pode fazê-lo, isso se deve sobretudo ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada”. (p.37)

Para Sodré (1970, *apud* ROMANELLI, 1978), não é pelo simples acesso à escola que essa camada intermediária terá papel decisivo na evolução do sistema educacional brasileiro, pois, se já podemos considerar que duas camadas distintas freqüentavam a escola, não é menos verdade o fato de que a cultura transmitida por essa escola guardava o *“timbre aristocrático”* em função das necessidades da sociedade de base escravocrata (p.41), portanto, enquanto predominava o modelo social e produtivo em que o ócio era distintivo de classe, nenhuma oposição pode ocorrer entre aqueles que freqüentavam a escola. Esse gesto de oposição, segundo o autor, seria tributário do esgotamento da contradição fundante da camada intermediária no Brasil, a saber: de um lado, sua relação com a classe dominante, cujos padrões aceita e consagra e, de outro, sua ligação com a ideologia burguesa, erigida sobre a contestação dos padrões aristocrático-feudais (37-38).

Para Romanelli, os germes do desequilíbrio desse ‘pacto colonial’ que se prolonga até o Império será percebido na Primeira República no esteio da industrialização e da urbanização. Mas, apesar da complexificação da ordem social e de suas conseqüências para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, a autora destaca que a herança aristocrática, que está na base do caráter propedêutico que tem aversão ao ensino profissionalizante, permanecerá latente, ou assumirá roupagens diversas, ainda no século XX³¹.

³¹ Não é nosso objetivo aqui traçar mais que as linhas gerais da constituição do sistema que acolherá o português como *conteúdo a ensinar*. Parece-nos importante, contudo, destacar que esse não foi um processo percebido homogeneamente pela população, pois a escola não teve o mesmo significado nem foi vivida de maneira igual pelos diversos estratos sociais, como destaca FARIAS FILHO (2002).

Por essa época, já podemos situar a escolarização do português no tempo curricular brasileiro. Razzini (2002) descreve sua trajetória para torna-se uma disciplina escolar autônoma com estatuto próprio, a saber: sua ascensão no **ensino secundário** se dá na esteira do ideário republicano do final do século XIX e sua estabilização no contexto do nacionalismo das primeiras décadas do século XX; no **ensino primário**, conforme registros do Colégio Pedro II, a língua materna está presente desde 1837.

Nesse contexto, mas de volta à questão da formação da língua e de um saber lingüístico brasileiros, o plano político e o cultural se misturam na instauração de um debate público entre gramáticos, homens de lei, jornalistas, escritores e a elite intelectual em geral. Na discussão do estatuto do português no Brasil do século XIX, coube aos leigos, predominantemente, a defesa de diferentes pontos de vista que ocupavam a discussão sobre a língua³². A falta de formação e informação lingüística, inclusive entre aqueles que seriam os ‘especialistas’, é o que chama a atenção de Pinto (1978) em levantamento das fontes para a teoria e a história da língua portuguesa no Brasil entre os anos de 1820-1920. Nas palavras da autora:

“Os trabalhos a respeito da língua processavam-se muitas vezes ao sabor das polêmicas ou de circunstâncias, de forma que raramente estiveram ausentes argumentos de ordem subjetiva, postos a serviço das conveniências pessoais do interessado, ou de seus ideais nacionalistas. Com raras exceções, não há reflexão ponderada, estudo alongado, com vistas à análise e à interpretação objetiva do caso brasileiro”. (p.XLV)

É assim que a chamada ‘questão da língua nacional’, datada do século XIX, inaugura, no campo da cultura, a construção desse saber *sobre* a língua no Brasil e cria a demanda por uma atitude profissional no tratamento da especificidade lingüística do Brasil. No desenvolvimento

³² ORLANDI (2002) destaca como gesto fundador de especialização profissional da área a produção de instrumentos lingüísticos como contrapartida da organização das instituições escolares, só no final do século XIX, começo do século XX, quando vêm a público as primeiras gramáticas que representam o processo de gramatização brasileira do português: Júlio Ribeiro (1881), João Ribeiro (1887), Maximino Maciel (1887), Pacheco Silva e Lameira Andrade (1887), Eduardo Carlos Pereira (1907) — esta última, com 102 edições, só se enfraquece com a NGB, em 1958.

desta questão, que povoará os debates em torno da escolarização do português nas vésperas da República, produz-se, de saída, a ilusão de uma unidade lingüística (baluarte da unidade nacional) que nunca existiu. Segundo Gallo (1996), a apresentação normativa do português identificado como a língua nacional³³ seria um dos fortes argumentos dessa ilusão. Para essa autora, o efeito dessa homogeneidade apaga o fato de que “*nem é evidente a instituição da língua portuguesa, nem são evidentes os conteúdos dessa prática*” (1996:101).

Em torno dessa questão e desses agentes, Orlandi (2002) também reconhece no século XIX, um momento de formação de um pensamento *sobre* a língua, mas considera que a definição de um perfil profissional claramente especializado na área da linguagem (e, respectivamente, a complexificação de seu mercado e interesse) só terá lugar na segunda metade do século XX com a disciplinarização da Lingüística nos cursos de letras. Nesse processo, o perfil do profissional da linguagem será constituído na múltipla determinação dos saberes sobre a língua atuantes no campo da linguagem, quais sejam: a Gramática, a Filologia e a Lingüística – essas disciplinas fazem variar o discurso científico e escolar entre a terminologia e a metalinguagem ao longo dos século XIX e XX (ORLANDI, 2002: p.202).

Segundo essa autora, na passagem do século XIX para o século XX, a produção desmedida de gramáticas será índice da perda de importância sócio-histórica do trabalho do gramático: a palavra final sobre as questões da língua, fundada no caráter subjetivo da autoria, até então, será desautorizada. Isso porque, com o Estado brasileiro já constituído, o viés nacionalista torna-se anacrônico e a questão da língua toma outro sentido: “*adquire foro cada vez mais explicitamente científico*” (p.193; grifo nosso). Respondendo às demandas desse contexto gramatical, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB - 1958/1959) resultará da intervenção direta do Estado, e terá efeito de homogeneização das questões da língua e da gramática (esta última reduzida a uma nomenclatura). A referência no tratamento das questões da língua migrará definitivamente, por volta dos anos 60 e 70, para a terminologia científica, cujos ares de universalidade convergem mais claramente para o tratamento das questões da língua em tempos de *mass media* e da abertura da escola para novas realidades lingüísticas.

³³ MATTOS E SILVA (2004) chama a atenção para o fato de que só na última Constituição essa ilusão vai ser reparada, quando o português recebe o *status* de língua oficial, e não mais nacional, «*mesmo que isso fique dissimulado nas práticas sociais institucionalizadas, sobretudo nas escolas*». (p.13)

Nos anos oitenta e noventa (como veremos nos itens 2.2 e 2.2.1), a Lingüística alcança a maioria e torna-se hegemônica na área de estudos da linguagem, irradiando seus fundamentos para várias instâncias da escolarização da língua – nesses pontos de contato da Lingüística com a escolarização do português, situamos as análises das coleções de nosso *corpus*.

Nunes (2002: 107-118) situa o processo de institucionalização como um dos fatores enumerados, dentre outros, que constituem as condições de produção de um saber sobre a língua, quais sejam: a) territorialidade; b) administração do território; c) urbanização; d) institucionalização; e) contatos lingüísticos; f) identidade nacional; g) influência de teorias; h) domínios conexos; e i) tecnologia. Sem ignorar a complexidade dos fenômenos implicados nesse processo, voltaremos a alguns de seus aspectos em 2.2.

Nos limites do percurso esboçado aqui, reforçamos a compreensão formulada inicialmente, qual seja: é no movimento de constituição da língua nacional, e de formação de um saber sobre ela, que o português, objeto de cultura, vai sendo escolarizado, *pari passus* à constituição de um tempo e um espaço escolares que vão definindo os contornos de nosso sistema de ensino. Para nós, nesse processo, a escola vai desnaturalizar esse objeto de cultura, sistematizando-o, e devolver para sociedade a Língua Portuguesa. Um dos instrumentos, dentre muitos, que, segundo Soares (1996), testemunham a forma específica de operacionalização desse saber escolar, será discutido na próxima parte deste capítulo: o LD.

2.1.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO –

O livro didático é considerado aqui como um espaço possível para pensarmos o papel da Lingüística na escolarização do português. É claro que esse não é o único sentido do LD no território escolar posto que ele também reflete prioridades herdadas da tradição e da própria rotina do espaço e tempo escolares. Por isso, esse recorte, não queremos dizer que o LD seja função direta de quaisquer diretrizes, sejam elas teóricas ou normativas, nem que ele seja

impermeável às condições e aos interesses que fermentam sua produção como artefato da cultura. Mas interessa aqui considerá-lo na medida de sua adesão ou não ao contexto teórico e político-pedagógico de seu tempo em busca do tipo de qualificação lingüística do ensino da Língua Portuguesa³⁴ que estamos investigando.

Em crescente valorização no complexo do processo de escolarização, o LD vem assumindo um lugar de referência na organização do conhecimento na sala de aula, e, conseqüentemente, na divulgação teórica e na formação continuada do professor – principalmente a partir das décadas de 60 e 70, quando, por causa do aumento de vagas nas escolas, o recrutamento mais amplo e pouco seletivo de professores vai ter um reflexo direto no formato do impresso dirigido ao consumo escolar (BATISTA, 2002). Registram-se, já no final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, grandes índices de consumo dos livros escolares e, hoje, no contexto de um mercado editorial extremamente dependente desse setor, muitos LD, procurando agregar valor, se auto-denominam como porta-vozes de políticas públicas – o que se verifica nas expressões “*de acordo com os PCN*” ou “*aprovado pelo PNL*” ostentadas cada vez mais pelos catálogos das editoras e pelas capas dos volumes. A legitimidade do LD como instrumento no processo de escolarização é destacada por Batista & Val (2004), a saber:

“Por apresentar tanto uma seleção de conteúdos, quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passaram a ser, a partir do momento em que o Estado, progressivamente, ao longo do século XIX, se ocupa da instrução, construindo seus sistemas de ensino, um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina”. (p.17)

³⁴ Evidentemente, essa é uma qualificação ‘potencial’ porque não pretendemos investigar o uso efetivo do LD. No contexto da relação entre o ‘currículo formal’ e o ‘currículo real’, o LD seria um indicativo do que se faz em sala de aula e não representa inexoravelmente o que acontece na aula – é esse indicativo de como têm sido selecionadas as referências da Lingüística na escolarização do português que nos interessa aqui (as condições de uso e a recepção das coleções analisadas seriam decisivas para compreender uma outra dimensão da escolarização do português).

Longe da estabilidade tão evidente hoje no mercado do consumo escolar, o estatuto do livro como suporte privilegiado no conjunto dos materiais escolares é uma construção do contexto da produção de massa do século XX (cf. BATISTA & GALVÃO, 2003). No entanto, ao lado de outros objetos escolares³⁵, a composição de livros com finalidade de seleção, organização e transmissão do ‘melhor’ do conhecimento disponível está presente já na Antiguidade (cf. JAEGER, 1989, *apud* SOARES, 1996), quando Platão recomenda a produção desse tipo de livro para contrapor-se à “*tendência a saber muitas coisas que (...) à sua época costumava considerar cultura*”. (SOARES, 1996:02)

Na pesquisa educacional, como destacam Batista & Galvão (2003), seu lugar permanece ambíguo até hoje: ora, jogando como ‘*fonte*’, o LD costuma ser olhado em sua transparência por pesquisas que lhe atravessam com questões que, mesmo quando são legítimas e cientificamente relevantes, lhe são externas; ora, jogando como ‘*objeto*’ (posição que os autores consideram em construção na área), o LD é situado em seu contexto de produção, circulação, uso e controle, e a ele são dirigidas questões que ajudam na compreensão de suas diferentes conformações (cf. BATISTA & GALVÃO, 2003). Em outras pesquisas, simplesmente não fica claro o que se quer efetivamente com o LD e sua história é contada, sem a necessária problematização, como uma seqüência de leis, decretos e medidas governamentais que ele apenas ‘ilustra’. Nesse contexto, pesquisadores têm alertado para as dificuldades de tomar o LD nessa dupla dimensão, como *fonte* e como *objeto*, porque,

“por demais impregnado das coisas de seu tempo para não se tornar uma cilada para o desprezo e ou a nostalgia, o livro escolar é sem dúvida um objeto rico e extremamente complexo. Nele se encontram embutidas limitações institucionais (os manuais têm que se ajustar aos programas), pragmáticas (deve ser de utilização cômoda na classe, durante um ou vários

³⁵ SOARES (1996) destaca que livros religiosos, seletas de textos em Latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas e livros de leitura povoaram a escola através dos séculos – nomeadamente, ‘*Os Elementos de Geometria*’ de Euclides, que foi publicado em 300 a. C., e que, segundo essa autora, circulou por mais de vinte séculos como texto escolar (p.02). Considerado numa perspectiva socio-histórica proposta por essa autora, o aparecimento do livro didático é anterior ao estabelecimento de programas e currículos mínimos «*como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que não é permitido a ninguém ignorar*» (p.03).

anos letivos) e também imperativos comerciais”. (CHARTIER & HEBRARD *apud* BATISTA & GALVÃO, 2003:171)

Em nossa pesquisa, o LD foi considerado como *fonte*, através da qual buscamos subsídios para compreender a escolarização do português. Mas, na medida em que isso corrobore para a compreensão de nossa questão de pesquisa, o LD também foi visto como artefato cultural, ou seja, como *objeto* em si, e seu formato dará testemunho das condições editoriais do contexto de escolarização do português, sobretudo, da distribuição do trabalho didático proposto para a língua em diferentes momentos no período coberto pelo nosso *corpus*. Isso, porque, conforme Soares (1996), o tempo de permanência de um LD na escola, o perfil e o prestígio da autoria, a seleção de conteúdo e, também, a forma de didatização desses conteúdos variam no livro didático segundo determinações que são tributárias de fatores, em princípio, *externos* ao LD, isto é: o desenvolvimento do conhecimento e a institucionalização dos campos do saber, alterações na demanda social e econômica por educação e mudanças nas condições da formação e do trabalho docente, inovações tecnológicas etc. constituem, ao longo das décadas, o destino e o formato do próprio LD.

Em Soares (2001), vamos encontrar um estudo que situa o LD principalmente como *fonte*, nesse caso para a história da leitura e da formação do professor. A autora destaca a necessidade de localizar as transformações do LD enquanto objeto de cultura³⁶. Para isso, ela discute a evolução do LD no ensino de LP e, embora se ocupe, mais especificamente, com a concepção de ‘professor-leitor’ e de ‘leitura’ construídas *através* dos manuais escolares, oferece-nos subsídios para uma compreensão histórica de seu formato. Segundo a autora, o LD vai assumindo mais autonomia e mais independência em relação ao professor, tomando cada vez mais para si a responsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem até chegar ao formato principal em que se apresenta hoje, a saber: tamanho, quantidade de páginas, volumes separados por série, e, principalmente, o manual do professor, com ‘tudo’ que vai sendo agregado a essa seção ao longo dos tempos. Tomando como norte a trajetória de um manual estável do final do século XIX até os anos 60-70 do século XX, e resgatando as

³⁶ A autora toma como base de sua pesquisa a trajetória da ‘Antologia Nacional’ (AN), um dos manuais escolares mais estáveis no ensino de língua materna – sua 1.^a edição é de 1895 e a última, a 43.^a, é de 1969 – e utiliza uma coleção dos anos 70, a do Reinaldo Mathias, como exemplo (e contraponto) da tendência que se levantava contra a hegemonia da AN (SOARES, 2001: 45).

condições de produção, circulação e uso desse manual, a autora vai flagrar, *através* do LD, as concepções de professor-leitor e suas disposições para a leitura (que são o objeto mesmo de sua pesquisa) ao longo da ascensão e queda desse manual escolar. Nas palavras da autora, observa-se no manual em questão,

“nas primeiras décadas do século, uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos, numa antologia austera, um professor que, considerado bom leitor e conhecedor da língua e da literatura, seria capaz de, automaticamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula; progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o LD deve 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 de textos, um professor talvez considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudos de texto na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas”. (p.73)

Nas décadas de setenta e oitenta, o LD de forma geral foi alvo de ‘fúrias’ e de ‘esquecimentos’ (cf. LINS, 1977 e FREITAG, 1989), conforme o debate que se dava sobre seu caráter ideológico e conforme as respostas produzidas em torno de sua questão predominante: “*ensinar ou não ensinar com livro didático?*”. Mas, no final do séc XX, vamos assistir ao ‘retorno do recalçado’, segundo Rangel (2001), pois o LD retorna ao cenário das pesquisas acadêmicas com um novo fôlego, seja como *fonte* ou como *objeto*. Nesse contexto, o autor considera predominante o papel da avaliação das coleções didáticas no interior do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os produtos dessa avaliação têm influenciado novas abordagens de pesquisa e interferido na produção recente de LD de Língua Portuguesa (cf. BATISTA, 2001; BATISTA & VAL, 2004; VAL *et al*, 2004)

As políticas de avaliação do LD parecem ter acelerado a atualização teórica desse instrumento. Nos últimos anos, são grupos de pesquisadores de universidades públicas que

constroem as bases dessa avaliação e a ela emprestam os fundamentos de ponta na área, o que vai influenciar (para o *bem* e para o *mal*) a própria produção do LD (uma rápida análise da evolução das fichas de avaliação do PNLD nas últimas edições do Programa sugere a necessidade de uma orquestração dos conceitos da Lingüística para que o LD seja qualificado como ‘bom’). É nesse cenário e nesse contexto de retorno que buscamos em nossas análises o que o LD nos permite dizer sobre o processo de escolarização do português, isto é, *através* dele buscamos compreender nossa questão de pesquisa.

Em torno da questão da capacidade de influência do LD nas transformações do ensino de Língua Portuguesa, Lerner (2004) expõe uma série de argumentos negativos que têm sido fruto do trabalho com dados da pesquisa sobre o processo de escolha no PNLD. Mas ela também esboça um horizonte otimista, considerando que, se as escolhas dos professores não refletem, hoje, a opção pela mudança, isso não é uma sentença definitiva sobre o potencial de articulação do LD com o trabalho docente, nem quer dizer que o contexto institucional no qual tem lugar a ação didática esteja indiferente às suas transformações.

Assim, situamos o LD como forma significativa para a organização do trabalho escolar hoje. Ele nos interessa, aqui, no contexto do alerta das pesquisas recentes que demonstram a complexidade dos fatores que precisam ser conjugados para sua efetiva participação no processo de transformação de uma disciplina escolar. Para nós, as mudanças, permanências ou rupturas a que os LD de nosso *corpus* convidam em seu projeto de didatização da língua representam uma trajetória possível da Lingüística na escolarização do português. Soares (1996), para arrematar a legitimidade do LD como fonte de pesquisa para o estudo de processos de escolarização, considera que

“assinalados sob um ponto de vista sócio-histórico, [os livros didáticos] convertem-se em fonte privilegiada para uma história do ensino e das disciplinas escolares: analisados sincronicamente ou diacronicamente, eles permitem identificar ou recuperar saberes e competências considerados formadores, em determinado momento, das novas gerações, tendências metodológicas que regulam o ensino e a aprendizagem desses saberes em

cada momento, a política cultural e social que impõe, em determinada época, uma certa escolarização, e não outra, do conhecimento, da ciência, das práticas culturais”. (p.03-04)

2.2 A QUESTÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LINGÜÍSTICA NO BRASIL—

Selecionar fontes para o estudo das chamadas idéias lingüísticas, em sentido amplo, tem significado recuar no tempo, pelo menos, uns cinco mil anos até os registros dos primeiros sistemas de escrita. Nesse sentido, ‘lingüística’ ou ‘lingüístico’ tem sido tomado como um qualificador para referir ao pensamento sobre a linguagem, dos mitos etiológicos às primeiras especulações filosóficas, da teoria gramatical em geral a toda sorte de discurso que tome a linguagem humana como tema³⁷ (MARTIN, 2003). Mas, como destacado por Auroux (1992), não podemos desconsiderar a existência de um saber metalingüístico mítico, presente em tradições orais, bem como o refinamento da reflexão que estaria na base da concepção dos sistemas de escrita e que seria, portanto, anterior e necessária para sua constituição. Não obstante o aparecimento da escrita ser destacado como o primeiro ‘ofício de linguagem’, a primeira revolução técnico-lingüística,³⁸ como diz Auroux, esse seria apenas o resultado visível de um processo complexo. Nas palavras desse autor:

“poderia parecer natural fazer remontar, como o fez a maior parte dos historiadores, o nascimento das tradições lingüísticas à constituição dos sistemas de escritas. Mesmo sem falar de uma origem espontânea, é evidente, por exemplo, que a adaptação da escrita consonântica fenícia para fazer dela um alfabeto do grego supõe uma análise fonológica e uma consciência da estrutura da língua grega extremamente finas. No entanto, em nenhuma tradição parece ter sido conservado algo das reflexões teóricas intensas que um processo desse gênero devesse engajar. Compreender-se-ia a rigor que

³⁷ Não intencionamos, aqui, fazer um capítulo acabado de historiografia lingüística, posto que essa ainda é «*uma disciplina em busca de identidade*» (cf. MASSINI-CAGLIARI, 2002), somamos aqui, apenas para a contextualização de nossa questão de pesquisa, anotações de leituras e reflexões em torno desse fazer.

³⁸ Para AURUOX (1992), depois do aparecimento da escrita, a gramatização seria a ‘*segunda revolução lingüística*’ e consistiria no «*processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário*» (p.65) – ele observa, ainda, que esse é um processo que atravessa as línguas do mundo entre os séculos V-XIX.

não se pudesse constituir simultaneamente o sistema de escrita e o texto que teoriza esse sistema.(...) Se a escrita é a condição de possibilidade de saber lingüístico, é entretanto impossível ver em seu aparecimento a verdadeira origem deste último, se entendemos por isso o desenvolvimento e a transmissão de um saber metalingüístico codificado, ligado às artes da linguagem”. (p. 20-21)

As causas que agem sobre o desenvolvimento dos saberes lingüísticos são as mais diversas e quase sempre ligadas a imperativos de ordem prática³⁹. Dentre a diversidade desses saberes interessa-nos destacar aqui a Lingüística, com ‘L’ maiúsculo, como substantivo. Trata-se de um saber científico datado do século XIX e que vai caracterizar-se por sucessivos recomeços ao longo do século XX (cf. BENVENISTE, 1971: 30) através dos gestos de reconstrução teórica de seu objeto (em geral, motivados pela busca do que seria ‘o próprio da língua’, segundo Pêcheux (1998), até configurar-se no caleidoscópio que resulta da intensificação de seu diálogo com tantas outras disciplinas sobre o fenômeno multifacetado da linguagem no final do século XX – essa diversidade de pontos de vista no tratamento da língua é o ponto de partida para Pêcheux ao argumentar sobre uma tendência à desconstrução das teorias no território da Lingüística.

A Historiografia Lingüística, ainda escassa, tem destacado que a questão do estabelecimento de uma tradição lingüística/Lingüística pode ser observada por diversas perspectivas. Uma que tem sido produtiva, e que nos orienta aqui, é a da produção de instrumentos lingüísticos. Caminho que tem levado a situar a reflexão lingüística do Brasil como presente já no modo de apropriação do que é local por Portugal, por via da chamada transferência tecnológica no dizer de Auroux (1992): assim, a produção de glossários e a gramatização de uma língua indígena ficam registrados como os primeiros gestos da análise da linguagem em território brasileiro ou, mais propriamente, na *América portuguesa* (cf. NUNES, 2002).

³⁹ O acesso a um corpus de textos sagrados, relações comerciais e políticas, colonização, expedições militares e de exploração, acesso a uma língua de administração ou de cultura, expansão de religiões proselitistas, organização/regulação de uma língua literária, políticas de regulação lingüística, ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, etc. (cf. KRISTEVA, 1978; ROBINS, 1983; LEROY, 1986; WEEDWOOD, 2002, dentre outros).

Mas será longo o caminho para o estabelecimento de uma reflexão lingüística brasileira. Conforme os documentos catalogados por Pinto (1978), deve-se ao Visconde de Pedra Branca (1824) o texto mais antigo que traz referências sobre a especificidade do português do Brasil em relação ao português de Portugal⁴⁰. A autora destaca que, no início movimento romântico, manifestações que se somam ao ideário da especificidade de uma língua brasileira são “*mais a expressão de uma ideologia desorganizada que fruto de reflexão baseada em fatos colhidos na realidade lingüística brasileira*” (*op. cit.*, p. XVIII). Segundo essa autora, a construção de uma reflexão sistemática sobre a língua seria progressivamente definida em meados do XIX, quando já poderão ser destacadas duas posições: de um lado, uma linha que buscava colher/registrar os fatos da língua – se bem que seus métodos mereçam uma discussão à parte, dada a atitude apriorística de documentar pela evidência, por fatos notórios, a realidade lingüística brasileira; e, de outro lado, uma abordagem marcada pelo pensamento romântico que desalinha categorias sagradas como a ‘escrita’ e a ‘norma’ (e o cânone literário que as legitima) trazendo para a condição de formas vernaculares legítimas a ‘oralidade’ e o ‘uso corrente’ (p. XVIII-XIX).

Para outros críticos do período, essas posições parecem ter sido apenas aparentemente divergentes, pois à atitude militante da segunda opunha-se uma tentativa ainda desorganizada de cientificidade da primeira. Pela exigência crítica de Silva Neto (1950), todo o movimento desse período tinha, ainda, uma motivação ideológica e amadora, a saber: “*a) sentimento patriótico, que procurava ressaltar o que julgavam as raízes de nacionalidade; b) insuficiente conhecimento científico do tupi; c) ignorância das reais conseqüências dos contatos de línguas, que então se equiparavam, erradamente, à mestiçagem física*” (p.105).

Podemos apontar já aí os indícios da nova orientação: um vocabulário próprio da Geografia Lingüística e da Dialetologia entra em circulação (embora nem sempre com propriedade, destaca Pinto). Os estudos que se escudam nesse vocabulário passam a dar relevo aos traços da língua corrente, na modalidade oral, em detrimento da língua literária e a valorizar os fatos

⁴⁰ Publicado em ‘*Introdução ao Atlas Etnográfico do Globo*’ de Adrien Balbi. Segundo Pinto, esse texto disserta genericamente sobre o caráter das línguas como reflexo das sociedades, conforme o pensamento determinista e evolucionista da época: o autor opõe o francês ao português e, a este, o ‘ramo transplantado’ para a América, que também designa como ‘idioma brasileiro’ – denominação que ainda não implica compromisso ideológico ou conotação nacionalista. (*cf.* PINTO, 1978: XV).

vigentes da língua a partir de documentação colhida no presente e *'in loco'* e são escassamente interessados na etimologia e na documentação de caráter histórico. O próprio Silva Neto, em meados do século XX, *"desfraldou o que ficou conhecido, entre lingüistas e filólogos estudiosos do português, como 'cruzada dialetológica' para o conhecimento efetivo da realidade lingüística brasileira"* (MATTOS E SILVA, 2004: 23-25). Desde então, segundo Mattos e Silva (2004), esse tem sido um instrumental potencial para desmistificação do ensino gramatical numa escola que convive com a irrealidade de homogeneização da língua. Nessa perspectiva, vamos assistir ao grande interesse das pesquisas sociolingüísticas nos anos seguintes no Brasil e seus desdobramentos no ensino do vernáculo (p.25-26).

A hegemonia da Lingüística no campo que toma as línguas naturais como objeto de estudo, como saber legítimo que descreve/explica sob as mais diversas perspectivas, sua estrutura e seu funcionamento, foi sendo construída, segundo Orlandi (2002), no espaço deixado pela Gramática, num vazio que vinha já se desenhando na virada do século XIX para o XX. Segundo essa autora, é sob a tutela dos gramáticos que se articulam, no conjunto do ideário republicano, a produção de um saber metalingüístico e a construção da especificidade da língua brasileira, ou seja, a questão da língua nacional no século XIX configura-se como uma questão de Estado. Nas palavras dessa autora:

"A unidade do Estado se materializa, como dissemos, nas diferentes instâncias institucionais, de que faz parte a construção da unidade da língua, de um saber sobre a língua e dos meios de sua transmissão.(...) Ao assinar a gramática, os gramáticos brasileiros, no século XIX, tomam posição no movimento social de construção da história brasileira na formação do Estado, na organização da sociedade brasileira com suas instituições em que as do saber ocupam um lugar importante, e, finalmente, assumem uma posição na história das idéias". (p.191)

Nesse período, destaca ainda Orlandi (2002), com o deslocamento do saber legítimo de Portugal para o Brasil, a institucionalização da língua é feita com recurso à Gramática, que produz e reproduz novos modos de organizar e de significar a singularidade do português no

Brasil por oposição ao de Portugal. O início do século XX herda desse contexto uma profusão de gramáticas, diversas entre si tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista descritivo e analítico. O esgotamento desse processo concorre para a demanda por diretrizes mais claras sobre a escolarização da língua e desencadeia a proposta da “Nomenclatura Gramatical Brasileira” (NGB) que, como mais uma ação direta do Estado, produz a fixação da terminologia gramatical e uma idéia monolítica de língua – é o próprio Estado, pois, que desautoriza o poder constituído ao que Orlandi nomeia como posição-autor *gramático brasileiro*, a saber:

“Com a NGB impõe-se uma homogeneidade terminológica que, como afirmamos, apaga a materialidade da função-autor gramático tal como se praticava no século XIX. Uma vez que a questão do Estado já estava resolvida com a Independência e a República, a prática da produção das gramáticas toma outro sentido e outra forma no século XX. Esta abundância é, em certa medida, índice da perda de importância sócio-histórica do trabalho do gramático, tal como se apresentava no século XIX”. (p. 192-193)

Assim, o saber legítimo sobre as questões da língua migra do conhecimento gramatical para o conhecimento científico. A Lingüística vai se destacando na área dos estudos da linguagem, de uma maneira ‘discreta’ e ‘paulatinamente’, na passagem do enfoque filológico dominante para o dialetológico, conforme destaca Pinto (p.XVIII). A grande ambição da época era a produção de um dicionário e de uma gramática brasileiros da Língua Portuguesa – o logro se deu tanto pela impossibilidade de cobrir todo o território nacional com tais monografias como pela superficialidade e impressionismo que as caracterizavam pela falta de formação dialetológica suficiente e pela negligência metodológica (PINTO, 1978: XIX- XX).

Marcando seu território no contexto de redefinição do modelo dominante na área de estudos da linguagem, o da Filologia, de que originariamente ela foi subsidiária (*cf.* MAURER Jr, 1967), a Lingüística sofreu, inicialmente, do déficit de professores especializados, da ausência de programas e disciplinas que lhe dessem a devida visibilidade e da falta de pesquisas institucionais – como destaca Coseriu (1968), em ensaio contemporâneo aos primeiros passos da Lingüística nos cursos de Letras no Brasil. Nas palavras desse autor:

“Em muitos casos os primeiros professores universitários latino-americanos foram necessariamente, e ainda são, ou especialistas em outras disciplinas (por exemplo, em Artes Clássicas), professores secundários transferidos para a universidade, autodidatas com interesses científicos, ou jovens de educação apressada ou incompleta – todos indicados mais para responder à necessidade de ensinar do que para promover a pesquisa. Portanto, o número de centros de atividades lingüísticas não corresponde absolutamente ao número de universidades, nem ao número das universidades nas quais são lecionadas matérias lingüísticas. De fato, a lingüística concebida como pesquisa é inexistente ou pouco representada em grandes áreas da América Latina. Somente em alguns países deu-se algum progresso, mas ainda assim a lingüística científica está concentrada nas capitais, e só ocasionalmente, como na Argentina e no Brasil, em outras cidades universitárias”. (p.16-17)

Essa situação, característica da implantação de um novo saber, no caso da Lingüística, é apresentada por Coseriu num foco mais amplo que tematiza a expansão da Lingüística na América Latina – ao longo do texto seus dados nos ajudam a recuperar a singularidade brasileira nesse contexto. Em nota à passagem que transcrevemos acima, ele destaca que, aqui, a existência de bons lingüistas autodidatas⁴¹ teria precedido a criação das Faculdades de Letras (nota 5, p.41). Nesse mesmo levantamento, que situa a presença da Lingüística científica em outros países da América Latina já na segunda metade do XIX, o autor destaca as condições sócio-culturais e materiais das ‘realizações’, ‘deficiências’ e ‘possibilidades’ da Lingüística acadêmica na América Latina na década de sessenta do século XX, quais sejam⁴²:

- A maioria das instituições que acolhem a Lingüística são institutos de Filologia;

⁴¹ Observe-se que, em 1968, COSERIU (1976) enumerava sob a rubrica geral de «lingüística científica» a atuação de expoentes que podemos destacar hoje, retrospectivamente, como diferentes expressões da Filologia, da Gramática e da Lingüística. Nas palavras do autor: «*A tradição propriamente científica no Brasil, à exceção de alguns precursores, data de um período ainda mais recente [no contexto da América Latina]; no entanto, é mais estável e compacta. Ao mesmo tempo em que a geração dos iniciadores (Said Ali, Souza da Silveira, Antenos Nascentes, Augusto Magne) ainda estava ativa, uma segunda geração envolveu-se com sucesso na batalha pela lingüística científica (Ernesto Faria, Mattoso Câmara, Silva Neto, Silvio Elia, Maurer Jr., Celso Cunha, etc.) e surgiram uma terceira e uma quarta gerações de lingüistas mais jovens, mantendo sempre a continuidade*». (p.15)

⁴² A primeira edição desse artigo é de 1968, mas algumas pistas em nota de rodapé e nas citações no corpo do texto sugerem que a cobertura do levantamento, algumas vezes, não ultrapassa os anos 50 – sua validade aqui se dá pela descrição do campo da Lingüística em contexto inicial de institucionalização.

- Departamentos ou institutos de Lingüística existem somente em Montevideu e na Argentina;
- Não há em nenhuma universidade o currículo mínimo esperado para a Lingüística na América Latina (Lingüística Geral, Lingüística Românica, Lingüística Hispano-Americana ou Luso-Brasileira);
- O número de cadeiras da área da Lingüística não corresponde ao número real de professores, que geralmente acumulam duas ou três disciplinas;
- No Brasil, há cadeiras de Filologia Românica e Portuguesa, mas não de Lingüística Geral;
- Existem poucas bibliotecas lingüísticas na América Latina e as que existem são bastante incompletas⁴³, não são organizadas segundo um planejamento orgânico e crescem desordenadamente por meio de doações, intercâmbios e possibilidades do mercado local.

Coseriu (1968) segue seu levantamento trazendo um número diversificado de referências com dados relativos a obras traduzidas, à circulação de periódicos, à fundação e às atividades de associações⁴⁴; às atitudes dos lingüistas em relação à Europa e à América do Norte, à contribuição de professores estrangeiros e ao campo de trabalho da Lingüística. Desse contexto variado de dados, destaquemos uma das constatações do autor sobre a direção e o grau de desenvolvimento da Lingüística na América Latina, no período analisado: segundo ele, a AL e o Brasil teriam sido profundamente marcados pelo que ele classificou de ‘condições externas’, isto é, as condições materiais da informação, que se resumem, em

⁴³ «Às vezes, certas bibliotecas particulares são mais bem estruturadas, como, por exemplo, a de Serafim da Silva Neto no Rio de Janeiro, à qual recorrem vários lingüistas brasileiros. Era extraordinariamente rica e completa no que toca à lingüística românica e portuguesa e incluía todos os periódicos mais importantes nestes ramos.» Quanto aos atlas lingüísticos românicos, destaca Coseriu, ressentindo-se da lacuna geral, é também a biblioteca de Silva Neto, em 1959, a mais completa, seguida pela do Instituto de Filologia Hispânica de Buenos Aires (notas 7 e 9, p.41).

⁴⁴ O autor destaca que, ao longo dos anos 50, são realizadas ações no sentido de ‘informação’ e ‘discussão’ (não exatamente de pesquisa) que concorrem para a fundação da «Associación de Lingüística y Filología da America Latina» em 1962 – mas alerta para os limites dessas ações para a motivação do progresso da pesquisa lingüística na AL (p.22).

última instância, à questão do acesso à informação – que teriam determinado até mesmo as ‘condições internas’ à própria Lingüística, ou seja, a opção teórica ou metodológica assumida. Nas palavras do autor:

“Enquanto dois lingüistas descritivistas norte-americanos ,independentemente das respectivas especialidades e posições pessoais, possuem até um certo ponto a mesma informação básica e conseqüentemente um estoque comum de conceitos e termos, dois lingüistas latino-americanos formados por centros diferentes podem dispor de informações tão volumosas quanto as de seus colegas norte-americanos (ou até mais), mas que são ao mesmo tempo radicalmente diferentes das informações do outro. Este caso pode certamente se aplicar a dois lingüistas europeus pertencentes a escolas ou países diferentes. Entretanto, na América Latina a diferença depende mais das condições materiais de informação (por exemplo se as respectivas bibliotecas têm ou não certos livros ou periódicos) do que de um sistema coerente de pensamento lingüístico. Portanto, o que em outros países é uma questão de orientação ou concepção, na América Latina pode ser uma questão de informação”. (p.18)

Ainda segundo esse autor, o caminho de institucionalização da Lingüística caracteriza-se, nesse período, pela atitude de receptividade (que ele vai chamar ‘fase de assimilação’, p.29), que opera por um certo ‘complexo de informação’ segundo o qual é mais importante ‘saber sobre a Lingüística’ do que ‘fazer pesquisa lingüística’. Reconhecemos essa atitude como típica do processo de introdução de uma nova área de conhecimento – retomaremos essa questão na discussão sobre a entrada de ‘notícias’ da Lingüística no território escolar. Após enumerar dados dos quesitos já citados para avaliar a situação da lingüística na AL, o autor encerra seu levantamento com uma aposta na sua superação para o desenvolvimento da Lingüística na AL e no Brasil, a saber:

“Se os aspectos de lingüística pré-científica que persistem em alguns países latino-americanos, inclusive no nível acadêmico, forem eliminados, e se a lingüística latino-americana amadurecer, adquirir autoconfiança e passar

assim de uma fase receptiva a uma fase criativa e crítica, esta lingüística hoje indefinida terá condições de alcançar uma síntese imparcial e anti-dogmática de todas as tradições nela combinadas, e de contribuir para o progresso e a união da lingüística internacional de modo ainda não previsível. Neste sentido, posso concluir esse estudo com otimismo convicto”. (p.40)

O otimismo anunciado no horizonte de Coseriu parece ser já o tom assumido por Câmara em comunicação proferida no VI Colóquio Internacional Luso-Brasileiro⁴⁵ em 1966. Focalizando os aspectos teóricos que permitem situar a transição do domínio da Filologia para a Lingüística na área de estudos da linguagem, ele lança luzes sobre uma *“renovação de atitudes mentais, nítida e inconfundível”* (p.197) que separaria o campo em duas fases, tendo como linha divisória o fim dos anos quarenta do século XX. Pelos argumentos desse autor, a primeira fase (que estaria mais de acordo com a descrição de Coseriu) já teria sido superada e o novo horizonte já se revelaria produtivo, a saber:

“O passado corresponde em seu advento, já na última parte do século XIX, ao que podemos chamar a implantação da ciência da linguagem em Portugal (...). Foi inquestionavelmente o exemplo europeu que suscitou no Brasil um movimento análogo. A situação anterior, assim superada, não cabe ser considerada aqui, pois se resume numa literatura didática desambiciosamente pobre e sem curiosidade científica, procurando repetir os ditames que a tradição impunha, por mais de um século, no ensino da língua materna”. (p.198)

Em suas análises, Câmara Jr. destaca os centros de interesse comuns às duas fases e, comparando os argumentos dos principais debates desenvolvidos na área, oferece-nos o quadro conceitual dos dois períodos da lingüística brasileira, *“para depreender até que ponto mudou em cada um a orientação doutrinária e a técnica de trabalho”* (p.198),

⁴⁵ Realizado em Harvard University e Columbia University sucessivamente.

nomeadamente: a) o problema de uma norma para a língua literária⁴⁶; b) o debate em torno da teoria gramatical; c) a pesquisa filológica; d) os estudos fonéticos; e) os estudos dialetológicos.

Nessa reconstrução, Câmara destaca como pontos cruciais da Lingüística no Brasil a posição da língua literária em face a língua popular, a questão da unidade da língua portuguesa de um e de outro lado do Atlântico e a definição de diretrizes para pautar o estudo da língua no Brasil. Sobre a primeira fase, nos lega o seguinte retrato:

“não se discutia a validade teórica desses cânones e havia um esforço, às vezes inglório, para obedecê-los, de par com certo sentimento íntimo de culpa quando tal não se verificava. Havia certas resistências, é certo, que se concentravam em pontos secundários, como a regulação sintática para a colocação dos pronomes adverbiais átonos (...). A orientação geral manteve-se, porém, em sua essência”. (p.201)

Como a história registrará, após longo período de divulgação acadêmica⁴⁷, as idéias de Câmara sobre a formação de um programa de investigação lingüística com estatuto próprio e autônomo constituirão um bloco com movimentos contemporâneos que adquirem legitimidade epistemológica na década de sessenta com a entrada da Lingüística (e, em unísono, do Estruturalismo) no currículo do curso de Letras, a saber: evidenciam-se, já nos anos 30, os primeiros esboços na definição de um programa de investigação lingüística; registram-se os primeiros passos institucionais exclusivos da Lingüística no Museu Nacional nos anos 50; também antes da década de sessenta, registros em periódicos da área da linguagem indicam que pesquisadores que marcam as gerações seguintes como lingüistas já desenvolviam e divulgavam seus trabalhos sob a rubrica da Filologia, em que se ancorava o

⁴⁶ Vale destacar o alerta do autor sobre o sentido que tomava essa questão: «Entendida como língua geral escrita e estilo formal público da língua oral, em vez de limitadamente língua da literatura, de precípua finalidade estética», e em outra parte: «é muito mais do que a língua da literatura e muito menos do que o inglês se classifica como ‘the standard language’, que abrange a língua coloquial dos falantes de certo nível de instrução, acima dos dialetos horizontais e verticais» (p.198)

⁴⁷Lembremos que o primeiro curso de Lingüística no Brasil foi dado por Câmara em 1938 (cf. PINTO, 1978: XL).

estatuto sócio-profissional da seara que só posteriormente será delimitada como Lingüística (cf. ALTMAN,1994:393-394).

À época da disciplinarização da Lingüística, Altman faz a conta de 90 Faculdades de Filosofia com demanda para a disciplina. Em sua pesquisa, essa autora destaca as principais ações para encontrar recursos humanos e materiais para cumprir as exigências da resolução de 1962 do Conselho Federal de Educação, que tornava obrigatório o ensino de Lingüística na Graduação, a saber: a) a promoção de cursos itinerantes e intensivos; b) a contratação de professores estrangeiros; c) o envio de professores-pesquisadores para o exterior.

Em suas especificidades, um grupo de profissionais adjetivado de *lingüista* só tomará corpo com a fundação da primeira sociedade científica de Lingüística no país, a ABRALIN, em 1969, quando, sob a retórica da ruptura, a Lingüística e os lingüistas se emancipam da área dos estudos filológicos. O tom, alguns anos antes, quando do Primeiro Seminário de Lingüística, conforme registra a conferência de Maurer (1967:28), era de menosprezo às conquistas do passado e, *'infelizmente'*, na avaliação desse pesquisador, a nova geração não enxergava a continuidade entre o seu trabalho e as tradições da área dominada pela Filologia.

Outras sociedades nacionais e regionais vão dar fôlego à Lingüística nas décadas seguintes, quando se configura maior especialização e refinamento de suas categorias teóricas com o desenvolvimento da pesquisa acadêmica. Por um lado, isso vai garantir maior cientificidade à disciplina, mas, por outro, a especialização vai também servir de base para o argumento de várias cisões internas e, até mesmo, subdivisões hoje já fortemente constituídas. A primeira das quais, segundo Altman, vai definir fronteiras mais claras entre a Lingüística Teórica e a Lingüística Aplicada (LA), já nos anos 70, com o fortalecimento desta última em periódicos especializados e com o pioneirismo de cursos de pós-graduação específicos⁴⁸, e culminará com a constituição de grupos de trabalho supra-regionais e com a criação de uma associação científica nacional específica em 1989.

⁴⁸ O primeiro curso de Pós-graduação em LA é o da PUC-SP, em 1978.

A percepção de que as diferentes abordagens desenvolvidas pela Lingüística em seu percurso científico alimentam formas peculiares da escolarização da língua é uma tarefa herdada pelo século XXI. Em nossas análises, recorreremos a esse conjunto de pensamentos, hoje nomeado genericamente como Lingüística (mas que constitui um volume significativo de abordagens distintas sobre a língua), considerando que são manifestações de um modo característico de pensar e de formular a língua, e que têm sua gênese motivada por questões e objetivos particulares – especificidade que deixa suas marcas na produção dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP). Como visto, será na segunda metade do século XX que a Lingüística vai ser tomada como disciplina acadêmica de referência para o ensino da Língua Portuguesa e para a construção de materiais escolares. Desse marco inicial até sua presença inquestionável, necessária ou pressuposta no campo escolar, será longo o caminho. Orlandi & Guimarães descrevem, em linhas gerais, as interfaces desse percurso, que será o núcleo da discussão da parte final deste capítulo:

“Não há continuidade direta entre estas abordagens da língua no Brasil, no século XIX, e a Lingüística tal como se constitui como disciplina científica com Saussure e sua constituição no Brasil. Mas há já um trabalho de filiações que prepara o terreno para a instalação da lingüística e há sobretudo um trabalho de institucionalização da relação do sujeito brasileiro com a língua ao mesmo tempo em que se constituem os lugares de representação de saberes (escola, gramática, manuais, literatura) em nossa sociedade. A escrita, os saberes sobre a língua e a identificação com a língua nacional são decisivos para a forma institucional que se dão nossa sociedade e nossa política. Assim podemos dizer que – mesmo de maneira indireta e não numa relação de causa e efeito – a explicitação da relação sujeito-língua pela instituição escolar e a produção de gramáticas lhe dá um estatuto científico. É o momento decisivo ao mesmo tempo para a constituição da forma histórica do sujeito brasileiro (um sujeito que tem uma língua e que conhece sua língua) e para o estabelecimento da Lingüística”.
(2001: p.36)

2.2.1 A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA –

Como destacamos acima, muitas foram as faces da Lingüística, no intervalo entre seus primeiros passos no campo científico brasileiro e sua relação com o ensino da Língua Portuguesa. Marcuschi (2003) destaca que, em seu levantamento, não se confirma a idéia corrente de que sempre houve um desencontro entre teoria científica e a prática de ensino da língua na escola. Para esse autor, “*a questão da relação entre teoria lingüística e o ensino de língua situa-se mais na política de adoção de teorias do que no simples estranhamento mútuo*”. Para compreender o intertexto construído entre os campos científico e escolar é mister uma contextualização da diversidade constitutiva da própria Lingüística, que produz uma série específica de questões em torno de si, resumidamente, nos seguintes termos: nos anos sessenta, com a entrada oficial da Lingüística no campo acadêmico, quando da hegemonia da tradição filológica; nos anos setenta, com as reverberações tributárias do Estruturalismo Lingüístico e da Teoria da Comunicação, quando a Lingüística assume lugar de destaque no campo científico; de meados dos anos 80 em diante, quando a Lingüística distende seus próprios horizontes, com as formulações teóricas geradas nas fronteiras com outras disciplinas e, conseqüentemente, com a complexificação de seu território.

Por outro lado, no campo escolar, do qual nos ocuparemos aqui, as referências lingüísticas ocupam ainda um lugar ambíguo: ora como conteúdo e abordagem esperados, que servem de pré-requisitos (conhecimento *dado*) na constituição do saber especializado do professor de língua materna (como mostraremos adiante na análise dos LD), ora como objeto ainda em processo de escolarização na aula de português (conhecimento *novo*, cujos indícios podem ser flagrados em seus sucessivos deslocamentos no movimento de didatização da língua). Do complexo território esboçado sobre a formação da Lingüística, pinçaremos aqueles conceitos que têm participado do tratamento dispensado à Língua Portuguesa no período coberto pelo nosso *corpus*, quando esta disciplina, já devidamente estabilizada no campo escolar, passa progressivamente a buscar na Lingüística as referências para a legitimação do trabalho com a linguagem. Há registros bibliográficos e balanços críticos que situam esse diálogo desde a

discreta aparição da Lingüística nos anos 60-70⁴⁹, até sua ‘onipresença’ na área de estudos da linguagem, como assistimos hoje: sua presença já é significativa no território escolar em meados dos anos oitenta⁵⁰, quando a Lingüística já irradia seus fundamentos em documentos de algumas secretarias de educação; ao longo dos anos 90, ela se espraia maciçamente para as instâncias normativas do ensino de língua materna, para a constituição dos *textos do saber* em nível nacional, para a regulação curricular e para os instrumentos didáticos da área de estudos da linguagem⁵¹ (cf. GERALDI, 1996; e MARINHO, 2001).

No contexto multifacetado e interdisciplinar em que situamos hoje a Lingüística, vale destacar ainda que a motivação pedagógica tem um papel fundante na constituição de seu campo. Altman (1994), estudando o desenvolvimento da área, destaca que a Lingüística no Brasil foi chamada desde cedo a formular propostas para o enfrentamento de problemas lingüístico-pedagógicos no ensino-aprendizagem de segunda língua e que essa foi uma das portas de entrada para as idéias lingüísticas em solo brasileiro – esse era o interesse principal dos primeiros agentes financiadores da investigação na área: o YÁZIGI e a FORD Foundation (Altman, 1994: 395). Esse aspecto pedagógico interessa-nos em especial, pois a ocupação da Lingüística com a escolarização do português é, na história de constituição do campo da Lingüística no Brasil, bastante tematizada e tem lugar próprio no território da Lingüística Aplicada (cf. BERTOLDO, 2003 e SCHERER, 2003, dentre outros).

⁴⁹ Embora não seja nosso objetivo, aqui, fazer exegese da legislação, vale registrar a documentação que nos ajudou a localizar o estatuto da disciplina na primeira metade do séc XX e até os anos 60: *Decreto-Lei n.º 4.244*, de 09 de abril de 1942; *Portaria n.º 966*, de 02 de outubro de 1951; *Portaria n.º 1045*, de 14 de dezembro de 1951; *Programas de Ensino do Ginásio Nacional/Colégio Pedro II*, de 1901-1949. Também tivemos acesso a documentos sobre a instituição da disciplina ‘Comunicação e Expressão’ (no Primeiro Grau) e ‘Comunicação em Língua Portuguesa’ (no Segundo Grau), nos anos 70, a saber: *Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto n.º 66.600*, de 20 de maio de 1970; *Resolução CFE n.º 8* de 1.º de dezembro de 1971; *Parecer CFE n.º 853*, de 12 de novembro de 1971; e *Programa de Ensino do Primeiro Grau: Comunicação e Expressão* da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (agradeço à professora Marildes Marinho pela disponibilidade da maior parte da legislação a que nos referimos nesta nota e nas seguintes).

⁵⁰ Também levantamos uma amostragem da documentação em torno da retomada da denominação ‘Português’ ou ‘Língua Portuguesa’ (dependendo do nível de ensino), nos anos 80: *Parecer CFE n.º 281/83* de 9 de maio de 1983; *Resolução CFE n.º 6* de 26 de novembro de 1986; e *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa: 1.º Grau* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

⁵¹ Em diferentes oportunidades, trabalhamos com os seguintes documentos da reforma curricular dos anos 90: *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, *Diretrizes Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, *Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica* e *Ficha de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa*, dentre outros.

Num balanço das referências da Lingüística que têm sido produtivas na escolarização do português, Geraldí (1996) nos ajuda a fazer um retrato atual da intersecção entre esses dois campos, trazendo o resultado da análise de 14 documentos produzidos no período entre 1985 e 1994 – Relatórios, Planos, Programas ou Propostas Curriculares produzidos por equipes técnicas de secretarias estaduais e municipais de educação (predominantemente do eixo Sul/Sudeste, mas constam também registros de Brasília e do Mato Grosso do Sul). Dessas análises, interessam os fundamentos apontados como evidências de entradas da Lingüística nos *textos do saber* dirigidos ao ensino de língua materna:

- a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino;
- a noção de texto como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção;
- a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo chamado ensino da língua padrão;
- a organização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística.

Num outro levantamento, verticalizando as urdiduras teóricas gerais apontadas acima e atravessando em tempo e espaço a relação entre os campos das *crestomatias* aos PCN, Marchuschi (2001 e 2003) oferece-nos um quadro dos macro-conceitos da Lingüística que têm sido produtivos no ensino da Língua Portuguesa. Representativo do tratamento do português com base na Lingüística, esse quadro apresenta, também, os desdobramentos relevantes dos conceitos e a descrição dos fenômenos específicos em que eles podem ser evidenciados, a saber:

**MACRO-CONCEITOS RELEVANTES NO ENSINO
E SEUS DESMEMBRAMENTOS ESPECÍFICOS**

GRANDES CONCEITOS	ASPECTOS CENTRAIS	FENÔMENOS ESPECÍFICOS
LÍNGUA	SISTEMA SOCIEDADE COGNIÇÃO	- descrição situada, léxico - padrão, norma, usos - polissemia, funcionalidade - interação, negociação, dialogicidade - historicidade, práticas sociais - discurso, práticas discursivas - indeterminação, opacidade - representações, conceitos, modos - metáforas, sentidos, conhecimentos
TEXTO	PRODUÇÃO COMPREENSÃO	- unidade discursiva, coesão, coerência, - intertextualidade, situacionalidade - informatividade, progressão referencial - referência, tópico, discurso, contexto - inferência, interpretação, cognição - interatividade, conhecimentos mútuos
VARIAÇÃO	SOCIOLINGÜÍSTICA DIALETOLOGIA	- variante, variedade, norma, padrão - variação lexical, gramatical - variação de estilo, pragmática - variação social, dialetal - variação de registros - dialeto, socioleto, idioleto - preconceito, gíria - funcionalidade
GÊNERO TEXTUAL	TIPOS GÊNEROS	- narração, argumentação, descrição, - exposição, injunção - estabilidade relativa, estilo, conteúdo - composição, função, situacionalidade - funcionalidade, propósitos, diversidade - comunidades discursivas
ORALIDADE/ ESCRITA	ORALIDADE ESCRITA	- modalidades, estratégias, gêneros - características e relações mútuas - marcas, entoação, gestualidade etc.

Fonte: Marcuschi (2001: 39).

Síntese das categorias historicamente construídas na área, esse quadro testemunha o patrimônio da Linguística e o estado atual da compreensão da relação entre os conceitos teóricos e os fenômenos de linguagem em que eles podem ser evidenciados. Ele foi construído pelo pesquisador numa retrospectiva panorâmica a partir de material empírico e servirá como

ponto de apoio para o tratamento das coleções de nosso *corpus*. Na coluna da esquerda, estão perfilados os conceitos que, segundo o autor, serviriam de expoentes na definição dos contornos do corpo teórico da área de estudos da linguagem e da prática de ensino de uma língua, a saber: ‘língua’, ‘texto’, ‘variação’, ‘gênero textual’ e ‘oralidade/ escrita’ – essas serão as categorias principais que nos auxiliarão no trabalho de localização de uma filiação teórica em nosso *corpus*. Seus desdobramentos na coluna seguinte atualizam os aspectos centrais do patrimônio acumulado da área, por exemplo, a enunciação de ‘língua’ com relação a ‘sistema’, ‘sociedade’ e ‘cognição’ balizaria um posicionamento teórico dado, evidenciado empiricamente nos fenômenos elencados na terceira coluna (um posicionamento teórico diferente possivelmente redesenharia alguns (ou todos) elementos constitutivos da segunda e da terceira colunas dessa tabela).

Diante desse cenário, podemos concluir que: se, por um lado, a institucionalização das idéias lingüísticas no Brasil ainda está sendo contada⁵², por outro, há já marcas claras das trincheiras ocupadas pela Lingüística na escolarização do português. Somar dados sobre esse espaço efetivamente ocupado pela Lingüística na escolarização do português é a motivação do próximo capítulo. As implicações da escolarização de um objeto de cultura, o contexto histórico da institucionalização do campo da Lingüística no Brasil, seus fundamentos teóricos gerais articulados em sua produtividade na escolarização do português constituem os filtros de nossas análises, nosso ‘par de óculos’, nossa bagagem de referência para a entrada em nosso *corpus*.

⁵² Cf. publicações do projeto “História das Idéias Lingüísticas no Brasil – IEL-UNICAMP; publicações do projeto “Para a História da Língua Portuguesa” – PROHPOR-UFBA; e iniciativas luso-brasileiras como as dos grupos de pesquisa de história e historiografia lingüística que divulgaram seus trabalhos no I e II EDiP- Encontro de Estudos Diacrônicos do Português.

3 A ESCOLARIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EM CINCO COLEÇÕES DIDÁTICAS –

A cultura escolar opera ativamente na *escolha, organização, esquecimento, idealização, reinvenção* ou *reificação* do conhecimento que será *escolarizado*, para além das qualidades imanentes dos objetos disponíveis na sociedade (FOURQUIN, 1992). Essa operação é, no entanto, pouco compreendida e seus efeitos, os objetos escolares, circulam naturalizados, em geral, considerados válidos *a priori*. Mas, destaca Fourquin, as implicações arbitrárias desse processo têm sido desveladas passo a passo e sugerem que nem sempre sua motivação é o valor de excelência do objeto escolarizado (p.29-30). Para buscar os princípios atuantes no processo de escolarização, pesquisadores têm sublinhado a necessidade de se compreender qual a modalidade da relação escolar com o que foi produzido na cultura. Para Fourquin, por exemplo, isso é variável, pois

“aqui prevalecerá uma atitude ‘nostálgica’, que vem a valorizar o passado incondicionalmente; acolá, uma concepção ‘seletiva’, que supõe decantação, cristalização e consagração do melhor; em outra parte, ainda, uma leitura ‘dinâmica’, que não considera o passado mais que como uma etapa”. (1992: 30)

Na relação entre os saberes escolares e os imperativos didáticos com as dinâmicas sociais, esse autor destaca, ainda, a dimensão temporal da cultura e sua modulação no interior dos currículos escolares. Para ele, a relação com o passado deve ser percebida no recorte curricular, seja numa perspectiva ‘arqueológica’ (na busca das camadas ocultas do presente), seja numa abordagem ‘genealógica’ (quando o recuo no tempo esclarece ou explica o presente), seja, ainda segundo um certo ponto de vista ‘histórico’ (que vai supor uma reconstituição ‘objetiva’ e ‘distante’). Nas palavras do autor:

“o passado pode permanecer presente, mas sob forma implícita ou latente, incorporado em habitus intelectuais, em modelos de pensamento, em procedimentos operatórios considerados como naturais e evidentes, em

tradições pedagógicas. Assim, a dimensão temporal da cultura pode se revestir no interior do currículo de toda a espécie de graus e de modulações”. (p.30)

Também para Chevallard (1991), a transformação de um objeto qualquer em um objeto de ensino se estabelece numa relação contraditória entre o passado e o futuro, pois o objeto de ensino seria um objeto transitório entre o antigo e o novo, relação sempre destruída pela aprendizagem e sempre reconstruída pela introdução dos novos objetos. Segundo esse autor, essa transitoriedade criaria uma tensão só superada com o envelhecimento⁵³ dos objetos de ensino, que são vítimas da ficção do tempo didático – os sucessivos desgastes e renovações dos objetos de ensino seriam visíveis na versão consciente e intencional da administração do ato de ensinar, pela progressão estabelecida nos programas, nos manuais de ensino e na ação docente.

Em sua pesquisa, Chevallard buscou compreender a ação que transforma um ‘*objeto de saber*’ em um ‘*objeto a ensinar*’, que ele chamou de ‘didatização’ ou de ‘transposição didática’. Sem desconsiderar a existência de conteúdos escolares cuja gênese é orgânica, ou seja, é função das necessidades oriundas da própria prática escolar, ele destacou que, quando um conteúdo de saber é designado à prática de ensino, ou seja, como conteúdo a ensinar (que, geralmente, preexiste ao movimento que o designa como tal), sofrerá a partir de sua ‘seleção’ um conjunto de ‘transformações adaptativas’ que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos escolares (p.15). Nas palavras desse autor:

“em uma versão latu sensu, a transposição didática supõe ter em conta o processo que marcaria a passagem do ‘implícito’ ao ‘explícito’; da ‘prática’ à ‘teoria’; do ‘pré-construído’ ao ‘construído’ e seria uma fase constitutiva do estudo científico da formação dos saberes escolares. Em uma versão stricto sensu, por sua vez, a transposição didática presentifica a

⁵³ Chevallard chama de ‘obsolescência interna’ ou ‘relativa’ ao fenômeno de desgaste de um objeto dentro de um ciclo de ensino, resultante do êxito da aprendizagem, por oposição à ‘obsolescência externa’ ou ‘absoluta’, que se evidencia quando se dá o desinteresse da sociedade em geral por um dado objeto de estudo (capítulos 6 e 7).

transformação de um conteúdo do saber em sua versão didática e constitui-se numa ação/intenção propriamente pedagógica”. (p.14)⁵⁴

Segundo esse autor, o trabalho da transposição didática⁵⁵ só se efetiva quando existe uma diferença clara na formulação e apresentação desses dois objetos: o do ‘saber’ e o de ‘ensino’. Esse processo, então, implicaria uma diferenciação entre aquilo que, presente no texto mesmo, constitui o objeto de seu discurso e aquilo que, sendo necessário para a construção do texto, não é seu objeto⁵⁶. Essa formulação seria o produto do movimento de construção dos *textos do saber* segundo os seguintes requisitos (VERRET *apud* CHEVALLARD p.146-147):

- a) a desintrincação (desincretização) do saber;
- b) a despersonalização do saber;
- c) a programabilidade da aquisição do saber;
- d) a publicidade do saber;
- e) o controle social das aprendizagens.

Em suas análises, o autor destaca, ainda, que esses mesmos requisitos também definem o campo da “intransmissibilidade” formal de um saber, segundo a qual seriam não escolarizáveis: a) os saberes sincréticos, que conduzem à aquisição global por meios intuitivos

⁵⁴ CHEVALLARD (1991:10-14) apresenta um caso de transposição didática na área da matemática, a saber: a) o conceito de *distância* se utiliza espontaneamente desde sempre (como *objeto da cultura*, trata-se de um saber implícito de motivação prática); b) o conceito matemático de *distância* é introduzido em 1906 por Maurice Fréchet (sua formulação lhe confere estatuto de *objeto do saber*); c) a noção matemática de *distância*, surgida da definição de Fréchet aparece em 1971 no Programa do Primeiro Ciclo (4.^a série) da escola secundária francesa (*objeto a ensinar*, prescrito no currículo formal); d) o tratamento didático desse objeto varia a partir de sua postulação como *objeto de ensino* e constitui-se num trabalho contínuo de transposição didática (realização no nível do currículo real).

⁵⁵ Para as intenções de nossa pesquisa aqui, ‘didatização’ e ‘transposição didática’ são termos usados como convergentes ao processo recortado pelo conceito de escolarização, que usamos aqui mais extensivamente.

⁵⁶ Para CHEVALLARD, os agentes da transposição didática deveriam explicitar mais consciência quanto a delimitação de saberes parciais, mas, ao contrário, os autores de manuais costumam justificar suas escolhas pelos requisitos estruturais do sistema didático por meio de razões contingentes do tipo “*os limites da presente obra*”, “*o espírito desta coleção*”, etc. (p. 146).

da familiaridade mimética; b) os saberes pessoais, que como tais estariam vinculados às pessoas; c) os saberes com pretensões de totalidade, por isso opostos aos procedimentos analíticos e à programabilidade; d) os saberes esotéricos e iniciáticos, que escapam à publicidade e ao controle social – o que não quer dizer que esses outros tipos de conhecimento não estejam presentes na instituição escolar e que não sejam, de certa forma, “*aprendidos*” mesmo sem serem “*ensinados*”.

Na análise das coleções didáticas de nosso *corpus*, tivemos em conta essas referências para a compreensão do tipo de percurso desenvolvido pelas referências da Lingüística na escolarização do português, na medida em que tentamos capturar a passagem do implícito ao explícito, do pré-construído ao construído numa ação/intenção propriamente pedagógica que, por definição, é própria da constituição de um objeto didático – como fonte de estudo da transformação de um objeto qualquer em ‘objeto de ensino’, o LD é pensado aqui como instrumento constitutivo desse processo.

3.1 AS COLEÇÕES: UM ESBOÇO DO PERCURSO DA LINGÜÍSTICA –

As partes constitutivas do *corpus* são, aqui, apresentadas em suas especificidades, analisadas e relacionadas entre si em busca da compreensão de nossa questão de pesquisa. Inicialmente, apresentamos as cinco coleções a partir do diálogo que elas traçam com o contexto teórico da época através do discurso teórico-metodológico do Manual do Professor. Em 3.1, fazemos os primeiros esboços de nossas hipóteses interpretativas, algumas delas ganham força com a comparação dos MP das diferentes coleções, algumas são reformuladas nesse mesmo gesto, e outras perdem sua força argumentativa ou são refutadas. Esse movimento inicial guia a segunda parte deste capítulo, quando apresentamos, por amostragem, a discussão do quadro conceitual da Lingüística levantado na análise do interior dos volumes. Em 3.2, atravessamos as cinco coleções, discutindo as três áreas básicas no tratamento didático da disciplina, a saber: o movimento didático das coleções através de uma permanência em constante movimento, a do ‘*texto*’, e seus desdobramentos nas áreas da leitura e da escrita; e as formas de presença e de ausência do trabalho com ‘*gramática*’ em sua relação com as diferentes

abordagens da Lingüística. Quando pertinente, ao longo das análises, fazemos referências aos dados da entrevista realizada com a autora das coleções (*cf.* Anexo II).

3.1.1 A COLEÇÃO DOS ANOS 60 –

A primeira coleção de nosso *corpus* é “PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS”, que saiu na segunda metade dos anos sessenta pela Editora Bernardo Álvares S.A. É formada por cinco volumes, sendo quatro para as séries finais do Ensino Fundamental e um *Manual do Professor*⁵⁷. Este último foi selecionado para balizar nossa primeira entrada na coleção, trata-se de um volume independente com orientações para os outros quatro volumes, totalizando 107 páginas.

Já no prefácio, a autoria destaca que a função do manual seria apresentar a ‘filosofia’ (*sic*) da coleção e auxiliar seu uso através de orientações sobre o planejamento do curso com sugestões sobre a organização e a distribuição das aulas e das unidades de ensino e sobre a correção de exercícios e redações (p.07). Como esses quesitos são historicamente lugar de atuação do professor, seu deslocamento para a instância da autoria faz parte de um formato de LD ainda em construção nos anos sessenta. Esse é o contexto das ressalvas da autoria sobre as interferências do LD na autonomia docente, e da eleição do professor como interlocutor privilegiado ao longo do manual⁵⁸, para um trabalho ativo com o LD, a saber:

(01) “*não pretendemos naturalmente apresentar uma Didática de Português, muito menos um receituário que, respeitado, levaria forçosamente a bom resultado. O Manual apresenta sugestões, roteiros, idéias, que de modo algum dispensam ou suprem o indispensável caráter pessoal que o professor há de imprimir a seu curso*”. (MP; p.07)

⁵⁷É importante destacar que esse *Manual* foi produzido após os volumes da coleção em resposta a uma demanda do uso dos LD. Na passagem da década de sessenta para a de setenta, como podemos ver nos dados da entrevista com a autora das coleções, estava surgindo esse tipo de material desenvolvido para auxiliar o trabalho com as coleções didáticas (*cf.* Anexo II, linhas 373-386).

⁵⁸ Como veremos, a posição do professor como interlocutor privilegiado no discurso do LD vai migrar paulatinamente, e a voz da autoria será dirigida diretamente ao aluno.

Outro gesto que convoca a uma interação é ensaiado no ritmo da ECT (o que será lugar-comum na “*galáxia de Bill Gates*”) quando, instaurando um espaço de correspondência com o professor, a autora busca a voz daqueles que vão levar os LD aos alunos e que podem, efetivamente, opinar sobre o seu uso (p.07). Dados da entrevista apontam que esse contato foi decisivo para a tentativa de reformulação dessa coleção, no final dos anos setenta, como destacamos em (02) e (03) abaixo:

(02) *“em meados dos anos setenta, eu comecei a receber muita carta de professor pedindo o antigo “Português Através de Textos”, que “aquilo é que era livro bom”, eles falavam, “por que você não reedita aquele?”, “eu gostava era daquele”... foi uma coisa insistente, em meus contatos com professores e na correspondência que eu recebia e que a editora recebia, também. A proposta foi, então, reformular, que eu mesma já estava convencida que aquele “Comunicação em Língua Portuguesa”, essa concepção, e da maneira como ela foi estruturada, não era um bom caminho...”*. (Anexo II; linhas 104-111)

(03) *“eu fui a várias escolas pra discutir com os professores que usavam ainda a coleção ((dos anos 60)) ou que tinham usado a coleção, e fiz também um questionário para os professores (...) e também escolhi alguns professores pra pegar o “Português Através de Textos”, o antigo, e me dizer o que é que eles achavam que teria que ser reformulado. Eu mesma peguei pra ver aquilo, e foi muito interessante”*. (Anexo II; linhas 141-147)

Se, por um lado, como vimos acima, o professor é chamado a interagir ativamente na produção e uso do MP, por outro, o lugar do professor de língua é deslocado para o lugar de professor ‘de comunicação’ – possivelmente, num prenúncio do movimento que, na década seguinte, atingirá o próprio nome da disciplina. É o que destacamos na passagem abaixo:

(04) *“Dentro dessa perspectiva, o estudo da língua será, fundamentalmente, o estudo da comunicação através das palavras, e o professor de língua será antes de tudo, um professor de comunicação”*. (MP; p.10)

A concepção de língua que atravessa a coleção é apresentada já nas primeiras linhas da ‘introdução’: *“A língua – muito particularmente a língua materna – é essencialmente instrumento de comunicação”* (p.09; grifo da autora). O que vem a ser reforçado pelos objetivos do ensino de língua apresentados no manual, a saber:

(05) *“aperfeiçoá-la [a língua] e desenvolvê-la no educando como meio de expressão e compreensão de mensagens”*; (MP; p.09-10)

(06) *“O que se pretende é que, ao terminar o ginásio, o aluno se tenha enriquecido com novas mensagens que realmente compreendeu, com novas formas de expressão que realmente assimilou. Enfim, que o instrumento fundamental de comunicação do aluno – a língua – se tenha aperfeiçoado e desenvolvido, de modo que ele se expresse – fale e escreva – com correção e beleza, e compreenda – leia e ouça – com eficiência e justeza”*. (MP; p.12)

A perspectiva de comunicação nesta coleção traz o aluno como um ‘receptor’ ativo, e como ‘emissor’ capaz de formular seus interesses nas duas modalidades da língua, a oral e a escrita (06). Considerando os efeitos da comunicação de massa no silenciamento do sujeito, especialmente nos nossos anos sessenta e setenta, sublinhamos aqui uma certa ‘convocação’ do sujeito da enunciação: segundo a autora, teríamos aí, uma percepção da comunicação como caracterizadora da condição humana (num sentido ainda longe da concepção midiática de comunicação). A autora traz em destaque no MP o valor dessa perspectiva para o ensino de língua e para a vida dos educandos, tecendo considerações sobre a recorrência de mal-entendidos na comunicação cotidiana, como pode ser observado na passagem destacada abaixo:

(07) *“Comunicáveis e comunicantes que somos, quão imperfeitos ao comunicar! Eu me expesso mal, os outros me compreendem mal, os outros se expressam mal, eu os compreendo mal, e destruimo-nos uns aos outros na imperfeição de nossas mensagens. Razão disso é, por um lado, a própria imprecisão e insegurança da palavra, por outro lado, a nossa imprecisão e insegurança ao usá-la”*. (p.11; grifo nosso)

Ao somar dados da experiência cotidiana, a autora se aproxima do professor, evocando o conhecimento empírico que qualquer falante nativo tem de sua língua e sublinhando a heterogeneidade constitutiva da linguagem e do sujeito falante – abordagem que só se tornará hegemônica no cenário da Lingüística na segunda metade dos anos noventa. Nesse mesmo gesto, no entanto, a autora sublinha uma compreensão da língua que está na fronteira com o ideal de transparência e eficiência das mensagens, perspectiva que dominará já na década seguinte com palavras de ordem para o ensino de língua materna numa perspectiva da comunicação midiática. Aparentemente um paradoxo, esse nexos se dissolve na crença de uma aprendizagem para ‘domar’ a língua, sugerida na coleção como um estágio de relação do falante com a linguagem que seria atingido através de uma aprendizagem pautada na “*transparência das mensagens*” (sic) e no “*uso eficiente da língua*”(sic). Nesse contexto, como a própria autora analisa em seu Memorial, predomina uma visão otimista e utópica da educação, da linguagem e de um “*mundo que parecia não precisar mais que de ‘mensagens perfeitas’ para crescer em perfeição*” (SOARES: 1981:49-50).

No destaque feito pela autoria para as atividades de ‘produção’ e de ‘recepção’ da linguagem (nomeadamente, ‘expressão’ e ‘compreensão’), o projeto didático da coleção vai além das instruções normativas da época (LDB n.º 4024/61), e amplia os objetivos do ensino da língua, desdobrando essas duas habilidades de acordo com a modalidade da língua: oral/escrita. A autora apresenta suporte legal para justificar os pilares que orientam a coleção, citando e ultrapassando as instruções do Conselho Federal de Educação – note-se a ênfase no domínio das quatro habilidades, ou seja, na concepção da proficiência lingüística como um conjunto integrado das atividades de ‘ler’, ‘escrever’, ‘ouvir’ e ‘falar’, a saber:

(08) “*é verdade que as Instruções do Conselho Federal de Educação, determinando a amplitude e o desenvolvimento do Programa de Português, fixam, como objetivo primordial do ensino da língua materna, apenas o “proporcionar ao educando adequada ‘expressão’ oral e escrita”. Não parece justo, porém, esquecer esta outra função primordial da língua que é a ‘compreensão’ oral e escrita. Realmente a comunicação não é apenas expressão de mensagens, é também compreensão de mensagens à nós enviadas”*. (p.10; grifo no original)

(09) “*As palavras nos servem ou para expressarmos-nos – por escrito (escrever) ou oralmente (falar) – ou para compreender – mensagens escritas (ler) ou mensagens orais (ouvir). São quatro, pois, as formas de comunicação pela língua (...). Como estudo da comunicação, o ensino da língua há de ter o objetivo fundamental de aperfeiçoar essas quatro formas. Nenhuma delas pode ser esquecida se quisermos realmente que o aluno se torne eficiente na comunicação, isto é, na expressão e na compreensão de mensagens”*. (p.10)

Analisando a ênfase dispensada às quatro habilidades, do nosso posto de observação, intrigava-nos retrospectivamente a presença da oralidade (e da escuta compreensiva) já na coleção dos anos sessenta, pois, no início do século XXI, esse ainda será um componente difícil de ser encontrado como conteúdo a didatizar. Uma compreensão histórica da construção curricular da Língua Portuguesa nos levou a considerar a hipótese de uma herança da Retórica e da Poética, que estão na base da disciplinarização do português, mas foi na entrevista que a autora trouxe os dados que nos faltavam para localizar a questão da oralidade na produção dessa coleção. Como veremos, aqui temos também elementos da Lingüística, mais especificamente da Sociolingüística, a saber:

(10) “*eu sentia muita falta de apoio do livro didático nas aulas para o desenvolvimento da linguagem oral. Eu via que os alunos precisavam disso, eu trabalhava com alunos de camadas populares e eu me via diante desse impasse (...), daí veio o meu grande interesse pela Sociolingüística (...). Na época, os professores achavam que linguagem*

oral (e até hoje muita gente acha) é só deixar o aluno falar, o tanto quanto ele queira, deixar o aluno perguntar... e não fazer isso sistematicamente e desenvolver habilidades de expressão e compreensão oral”. (Anexo II; linhas 785-800)

Nos anos sessenta, estamos também longe da onda que dominará o discurso sobre o ensino da Língua Portuguesa com as entradas das referências da Lingüística Textual nos *textos do saber* (os primeiros indícios dessas referências aparecem em meados dos anos oitenta e vão dominar a reforma educacional dos anos noventa). No entanto, a presença do texto como categoria decisiva no projeto didático da coleção é sugerida já no título e é reforçada metodologicamente quando ele é nomeado unidade básica de ensino da língua, concebido explicitamente como **modelo de comunicação** (11) e como **mensagem** (12), a saber:

(11) *“É evidente que, se encararmos o ensino de língua materna como ensino da comunicação eficiente, a aprendizagem só se fará sobre **modelos de comunicação**. Através de **textos**, far-se-á o estudo da língua em seu relacionamento com a mensagem que transmite; através de **textos** far-se-á a análise dos recursos que a língua nos oferece para maior eficiência e perfeição na expressão e compreensão de mensagens. É o **texto** que permitirá ao professor levar o aluno a expressar-se — falar e escrever — com mais clareza, beleza e eficiência; é o **texto** que permitirá levar o aluno a compreender — ouvir e ler — com inteligência e discernimento”*. (p.11; grifo nosso)

(12) *“**Cada texto é uma mensagem**, cada mensagem deve ser compreendida — através da interpretação — e será motivo de aperfeiçoamento das formas de expressão do aluno — através dos estudos de vocabulário, estilo e redação”*. (p.12; grifo nosso)

Buscando referências do período anterior ao da produção dessa coleção para tentar situar o estatuto do texto na escolarização do português, abandonamos o primeiro impulso de

interpretar sua presença nos anos sessenta como uma antecipação do que dominaria os *textos do saber* nos anos noventa (mais uma hipótese de nosso olhar retrospectivo). Com os dados históricos, o lugar do texto surgiu, ao contrário, na continuidade de seu papel dominante já nas *antologias, seletas e florilégios*⁵⁹ – material escolar privilegiado para o ensino da língua no final século XIX e primeiras décadas do século XX (cf. SOUZA, 1999; SOARES, 2001; RAZZINI, 2001). Ainda em busca do estatuto do texto nessa coleção, foi importante compreender um outro destaque com o qual o texto acontecia em estreita relação: a ‘gramática’, nomeadamente a ‘*linha diretriz*’ do projeto didático de *PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS*. Vejamos:

- (13) “*para evitar que o curso pareça desordenado e difuso, tomou-se como linha diretriz, em PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS, um programa de gramática, embora esta tenha no livro um caráter puramente funcional*”.
(p.15)

Num rápido levantamento, através dos índices dos volumes, podemos confirmar esse caráter de ‘*linha diretriz*’ nomeado para caracterizar o lugar da gramática na coleção, ‘*para evitar que o curso pareça desordenado e difuso*’. O índice, lugar privilegiado para a entrada do professor no volume, elege a gramática como elo entre o professor e o LD, tanto com o destaque do conteúdo gramatical como título dos capítulos, quanto pela entrada genérica do nome ‘gramática’, que aparece, ainda, para indicar a página em que será didatizado um conteúdo gramatical específico. Como podemos ver nos capítulos I e VII, o que figura é um programa de sintaxe e morfologia (apresentados nessa ordem) de caráter taxonômico, como reza a tradição normativa gramatical, que sugere a predominância da reflexão e da análise lingüística (predominância do discurso *sobre* a língua) e não da perspectiva funcional, da língua em uso (predominância do discurso *da* língua).

Foi assim que, de nosso posto de observação, inicialmente, ancoramos na articulação das categorias ‘texto’ e ‘gramática’ nossa ânsia de localização do rompimento com mais de dois

⁵⁹ Esse tipo de material era composto predominantemente por textos, aos quais se somavam, às vezes, observações estilísticas ou comentários esparsos a respeito da biografia do autor.

mil anos de hegemonia gramatical, isso porque a gramática era anunciada numa perspectiva comunicativa, nas palavras da autora: “*A gramática tem no livro um valor puramente funcional, necessário enquanto fator de eficiência da comunicação, meio e não fim*” (p.12; grifo nosso). Mas, na seqüência das análises, percebemos que o projeto didático levado adiante no MP, e vislumbrado nos índices dos LD, mais aproximava que afastava esta coleção da tradição das *gramáticas normativas* que, ao lado das já citadas *seletas* ou *antologias*, figuravam na escolarização do português como material dominante para o ensino de língua⁶⁰. O desenho desta coleção não escapa, pois, ao seu tempo: a gramática, de fato, parece conferir *ordem e clareza* ao programa da disciplina, e o texto é o instrumento para o estudo da língua – para a autora, essa escolha era mais uma questão da identidade da área⁶¹. O estranhamento resultante da articulação dessas duas categorias no projeto didático da primeira coleção foi objeto da entrevista, como podemos ver nas passagens abaixo (que encerram a discussão desta coleção):

(14) “*na época, eu tive o grande problema de encontrar um nome pra coleção, aí quando me veio “Português Através de Textos”, eu fiquei gloriosa, falei: “ah, meu Deus! esse é o nome!” achei uma maravilha o nome. Hoje, eu acho uma graça, olha bem que nome, é como se o português não fosse o texto, fosse alguma coisa à qual você chegasse por meio do texto, e o texto fosse só instrumento pra você chegar ao português. Então, é uma concepção completamente diferente da coleção atual. E, se você olhar, você olhou certamente, o sumário do “Português Através de Textos”, o título de cada unidade é a gramática e o texto vem pendurado naquele título*”. (Anexo II; linhas 410-418)

(15) “*nem passava pela cabeça de ninguém, não é pela minha só não, de ninguém, o ensino de português sem gramática (...). E, pra eu fazer essa coleção, era o seguinte: eu fazia um programa de gramática e depois saía desesperada procurando textos que me permitissem desenvolver*

⁶⁰ Numa espécie de síntese e sistematização desses dois instrumentos num volume só, o LD vai estabelecendo o formato predominante em sua apresentação hoje.

⁶¹ Os conteúdos da gramática tradicional são ainda fortemente marcantes na passagem para o século XXI, como atestam as pesquisas sobre a escolha do LD (cf. VAL *et al*, 2004 e LERNER, 2004), que localizaram uma certa contramão entre as coleções mais bem avaliadas pelo PNLD e a tendência tradicional das escolhas dos professores.

aquele tópico gramatical. Então, por exemplo, eu tinha que ter um texto que tivesse orações coordenadas, um período composto por coordenação, diferentes tipos de coordenação, pra eu poder explorar o período composto por coordenação, o texto era escolhido em função do tópico da gramática... mas ao mesmo tempo levando em conta o interesse do aluno e tal. Um trabalho terrível. Então era gramática, e a gramática normativa, nem se sabia de outra, nos anos sessenta”. (Anexo II; linhas 408-426)

3.1.2 A COLEÇÃO DOS ANOS 70 –

Voltemo-nos, agora, para a segunda coleção: trata-se de ‘*COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA*’, que saiu nos anos 70, em quatro volumes destinados ao Ginásial. Pela Bernardo Álvares S.A. foram editados os volumes das 5.^a e 6.^a séries e pela Francisco Alves S.A. os volumes das 7.^a e 8.^a séries (sendo que os três últimos foram produzidos em co-autoria com Adilson Rodrigues). O fato, confirmado na entrevista, de que os volumes foram escritos e publicados ano a ano levou-nos a levantar, comparativamente, dados dos volumes das 5.^a e 8.^a séries.

No volume da 5.^a série, após a enumeração dos dados técnicos da edição e dos agradecimentos, as atividades são anunciadas, num discreto sumário, quase imperceptível, cujas entradas indicam apenas o título das diferentes partes do livro (sem remissão às respectivas páginas) – no volume da 8.^a série, o sumário passa a ser regido pelo título dos textos seguido do nome dos autores, com a respectiva indicação das páginas para localização no volume. Em seguida, no volume da 5.^a série, inicia-se um pequeno diálogo com o professor, através da comparação entre o projeto didático do livro e excertos da resolução n.º 8 de 1.º de dezembro de 1971 e com a apresentação e comentário de um fragmento do Parecer n.º 853/71 – após essa rápida discussão do contexto normativo da edição, iniciam-se as atividades didáticas. No final do LD, num capítulo à parte, intitulado *Ao Professor*, são apresentados, em linhas gerais, os fundamentos do volume e o projeto da coleção. No livro da 8.^a série, as atividades didáticas iniciam sem ‘apresentação’ nem ‘prefácio’, nem ‘introdução’

e a documentação oferecida é deslocada para o capítulo *Ao Professor*, sendo suprimido o comentário do Parecer.

Na leitura dessa segunda coleção, foram, inevitavelmente, sendo retomadas as questões destacadas na apresentação da coleção anterior, quais sejam: a) a que se destina um *manual* no contexto da apresentação e uso da coleção? b) qual o lugar do professor no manual e no ensino professado pela coleção? c) qual a concepção de língua e quais os objetivos do ensino de língua anunciados? d) qual a unidade didática básica do ensino proposto pela coleção? e) quais as áreas de ensino e como se situam no projeto didático da coleção? São os mesmos quesitos que se destacaram na leitura e discussão do MP da coleção anterior. Eles merecem destaque nesta nova coleção, inclusive, no discurso da própria autora, que remete ao MP da coleção dos anos 60 no capítulo destinado ao diálogo com o professor, a saber:

(16) “*A técnica de estudo de textos: no Manual do Professor que acompanha nossa série ‘PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS’, sugere-se uma técnica de trabalho com textos em sala de aula — motivação, leitura, explicação (capítulo V)*”. (5.^a série; p.141)

Essa referência se repete explicitamente mais uma vez, quando das sugestões de procedimentos para o professor tratar a leitura ‘de livros’, na seção 2.2. do volume da 5.^a série (isso acontece no corpo do texto, pois não há uma seção bibliográfica). Nos outros volumes da coleção, essa referência ao MP da coleção dos anos sessenta é trocada pela referência a um *Plano de Curso*⁶², que parece surgir para conferir autonomia a esta coleção em relação à anterior. Mas, nessa suposta busca, são evocados os mesmos princípios para a metodologia da leitura, como vemos em:

⁶² Esse volume da 5.^a série nos levou a procurar, como referência da coleção, o MP da coleção anterior, mas os outros volumes faziam referência a um ‘Plano de Curso’, como lugar privilegiado para a discussão metodológica da coleção. Como esse material não foi localizado, levamos a questão para a entrevista que confirmou sua inexistência (cf. Anexo II- linhas 216-222). Ficamos assim, para efeitos da apresentação nessa primeira parte das análises, com o capítulo final dos volumes da coleção.

- (17) “*A técnica do estudo de texto: no Plano de Curso que acompanha este livro, sugere-se uma técnica de trabalho com textos em sala de aula — **motivação, leitura, explicação**”.* (8.^a série; p.132; grifo nosso)

Outros exemplos podem ser citados no alinhamento entre os fundamentos professados no projeto didático das duas coleções. Destacamos abaixo alguns deles, respectivamente, sobre: **i.** o lugar do professor (18); **ii.** a concepção de língua (19); **iii.** os objetivos do ensino (20), (21); **iv.** a unidade didática básica do ensino (22); e **v.** a abordagem metodológica (23) e (24), a saber⁶³:

- (18) “*Por isto, nosso pensamento: **professor de Português é, antes de tudo, professor de comunicação.** Não apenas professor de linguagem [‘língua’]; sobretudo professor de linguagens”.* (5.^a série; p.139 – 8.^a série; p.130; grifo nosso)

- (19) “***Língua é instrumento de comunicação.** Comunicação pelo código palavra. Que pode ser falada ou escrita – quando somos fonte. Que pode ser ouvida ou lida – quando somos recebedores”.* (5.^a série; p.137 – 8.^a série; p.128; grifo nosso)

- (20) “***Ensinar Português = Ensinar Comunicação**”.* (5.^a série; p.136 – 8.^a série; p.127; grifo nosso)

- (21) “*Ensinar Português — criar condições de aprender Português. Caminhos de aprender Português. A **finalidade? Novos comportamentos de comunicação**”.* (5.^a série; p.136 – 8.^a série; p.127)

⁶³ A base das citações é do volume da 5.^a série, e as referências em colchetes indicam modificações do texto no volume da 8.^a série

(22) *“Este livro é um livro de estudo de texto. E aqui se entende por texto a mensagem expressa (...) através da palavra [através de várias modalidades de língua] (...) através do desenho (...) através da história em quadrinho”* (5.^a série; p.140 – 8.^a série; p.131; grifo nosso)

(23) *“As questões sobre os textos visam a levar o aluno a pensar, a refletir. Encontrar a resposta certa é secundário; primordial é discutir em busca da resposta certa. O objetivo: desenvolver as habilidades intelectuais de **compreender, analisar, sintetizar, avaliar**”*. (5.^a série; p.141 – 8.^a série; p.132; grifo nosso)

(24) *“Aprendemos a língua usando-a e não falando a respeito dela. A *Linguística Aplicada* já mostrou: ensinar a respeito da língua não melhora o uso da língua. **Saber teoria gramatical – sintaxe, morfologia – não significa saber comunicar-se bem**”*. (5.^a série; p.143 – 8.^a série; p.133; grifo nosso)

Ainda no quesito das permanências, ampliando o que já constituía o projeto didático da coleção anterior, essa coleção enfatiza as habilidades de uso da língua, isto é, ‘ouvir’, ‘falar’, ‘ler’ e ‘escrever’. Num levantamento dos títulos que dividem o interior do volume destinado à quinta série, por exemplo, já podemos constatar essa ênfase, a saber: *“se não existissem as palavras... como iríamos pedir?”*, *“se não existissem as palavras... como iríamos perguntar?”*, *“se não existissem as palavras... como iríamos expressar nossos sentimentos?”*, *“você fala...”*, *“você ouve...”*, *“você lê...”*, *“você escreve...”*, *“se você não sabe falar...”*, *“se você não sabe ouvir...”*, *“se você não sabe ler...”*, *“se você não sabe escrever...”*. As habilidades da língua participam, também, dos títulos das seções que dão ritmo ao trabalho didático no interior dos capítulos, como em: *“vamos aprender a ler?”*, *“vamos aprender a falar e a ouvir?”* (às vezes, *“a ouvir e a falar”*), *“vamos aprender a escrever?”*, *“vamos aprender a escrever e a ouvir?”*, *“vamos aprender a ouvir?”*, *“vamos aprender a falar?”*. Ao longo do volume, após cada um desses títulos, são fartamente ilustrados exemplos da língua em uso e propostas atividades sociais de uso da língua. Agora, mais que na coleção anterior, essa ênfase é efetivamente o centro do projeto didático da coleção. No contexto do

trabalho que põe o foco na comunicação, a oralidade ganha relevo na didatização da língua. A autora resgata isso na entrevista, vejamos:

(25) *“na coleção dos anos setenta, há uma preocupação muito grande com o falar e o ouvir e foi talvez a primeira coleção a incluir o ouvir, raramente se vê o livro didático se preocupar com a questão do ouvir, do aluno aprender a ouvir criticamente, fazer um estudo de texto oral.(...) foi um trabalho enorme pra bolar aquilo, descobrir formas alternativas, mas eu acho interessante aquilo, desenvolver sistematicamente, seqüencialmente... ali era mais, na coleção dos anos setenta, era o falar e ouvir dentro daquela concepção de língua como comunicação, naquele sentido do aluno saber expressar e compreender de forma crítica e tal”.*
(Anexo II; linhas 801-810)

Como podemos ver na comparação dos dados do MP da coleção anterior com os exemplos (18)-(24) acima, há muitas aproximações entre as duas coleções, apesar das diferenças do contexto normativo e do intervalo político-epistemológico que as cercam. Em seu Memorial (SOARES, 1981), a autora faz um balanço entre as aproximações e os afastamentos das duas coleções didáticas, e destaca que as diferenças seriam predominantes, pois o que aproxima as coleções, a ênfase na comunicação, seria, também, aquilo que as separa, já que cada uma sustentaria um sentido diferente de comunicação, a saber:

(26) *“em ambos, a língua é vista, sobretudo, como instrumento de comunicação; entretanto, em um e outro, conceitos bem diferentes do papel da comunicação. Em ‘PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS’(...), uma visão otimista e utópica do papel e das possibilidades da língua como instrumento de comunicação: a construção do outro, a construção do eu, a construção do mundo... Em ‘COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA’, uma visão da língua como comportamento, que deve ser aperfeiçoado, a fim de que o aluno expresse com eficiência mensagens e receba com eficiência mensagens”.* (SOARES, 1981: 73-74).

Diversa é, também, a apresentação gráfica das duas coleções. O projeto gráfico da segunda coleção é representativo da expansão editorial da época e de sua filiação à Teoria da Comunicação, com apelo a cores, imagens e figuras que preenchem a visão, numa diagramação que dá movimento à interação do usuário com o LD. Nos diversos volumes, azuis, amarelos, verdes e vermelhos pululam, junto a diferentes formas geométricas, ilustrações e recursos gráficos que por si já capturam a atenção do leitor. Por fim, contrasta com a prosa robusta da coleção dos anos sessenta, a linguagem quase telegráfica que se apresenta em períodos curtos e, não raro, fragmentados, evitando estruturas subordinadas, fugindo, inclusive, à linearidade (monótona?) com a diagramação esquemática dos textos e o recurso a setas, quadros, travessões e a uma disposição gráfica que prevê um leitor pontual, acelerado, ao sabor dos apelos audiovisuais ascendentes na época, como podemos ver nas passagens dos exemplos (27) e (28) abaixo:

(27) *“O professor ajuda o aluno a aprender. Cria condições de aprender. Ambiente de aprender. Orienta e dirige o processo da aprendizagem. Define comportamentos a serem adquiridos, ou transformados – objetivos. Incentiva. Seleciona caminhos de aprender – procedimentos didáticos. Guia o aluno pelos caminhos de aprender. Avalia: os objetivos – novos comportamentos – foram adquiridos?”*. (5.^a série; p.136 – 8.^a série; 127)

(28) *“Comunicação – contato com o outro. Busca de compreensão. Emissão e recepção de mensagens. Construção de si mesmo e dos outros: eu construo os outros e os outros me constroem através das mensagens que trocamos. É a comunicação que nos faz pessoas”*. (5.^a série; p.136 – 8.^a série; p.127)

A coleção anterior destacava um volume independente com cento e sete páginas para discutir o projeto didático, os conceitos que lhe davam suporte, a seleção dos conteúdos, os objetivos do ensino e, até mesmo, sugestões quanto à forma de conduzir a aula propriamente dita. Esta segunda coleção, por sua vez, repete nove laudas no interior de cada volume para dialogar com o professor, num nível textual ‘telegráfico’, como nas passagens destacadas acima.

O contexto normativo que a coleção representa tem repercussões altamente intervencionistas no período em questão, inclusive com a alteração do nome da disciplina para “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” (conforme o grau de ensino), modificação que figura já no título da coleção. O extremo oposto também é destacado negativamente pela autora: após os anos setenta, quando desaparece uma orientação mais diretiva sobre os programas de ensino, o sistema educacional passa a produzir uma legislação mais genérica que, apesar de favorecer a autonomia e a criatividade, e de abrir caminhos para horizontes não previstos pela norma, exime-se de assumir uma diretriz clara. Nas palavras da autora:

(29) *“nos anos sessenta , a gente tinha os programas (programas mesmo!), o Ministério soltava o que era pra ser desenvolvido. Nos anos setenta, em vez de programa a gente teve aquela resolução do Conselho, então era o Conselho Federal de Educação, sobre o que se deveria ensinar em cada matéria, mas já não era programa mais. E a partir daí desapareceu uma orientação mais miúda, agora têm esses Parâmetros Curriculares que ficam em um blabláblá que não serve pra quase nada, eu acho, porque, dada a formação dos professores...(...). Os professores nem lêem! Porque ninguém tem ânimo pra ler aquilo, aqueles calhamaços”.*
(Anexo II; linhas 660-674)

O que a autora põe em questão, no contexto de enunciação da passagem destacada acima, é a coerência entre o contexto normativo e a historicidade da disciplina. Como exemplo de contramão dessa relação, ela destaca o golpe que atinge os alicerces do ensino de gramática nesses mesmos anos setenta. Proposta por força de lei (a 5692/71), a perspectiva do ensino de língua representada na coleção dos anos setenta teve, inicialmente, adesão da área e contou com a participação de especialistas em comissões normativas para sua implementação. No olhar retrospectivo de seu Memorial (SOARES, 1981), e também na entrevista, a autora considera que assim imposta, de fora para dentro, essa questão esbarrou na historicidade da disciplina. Tanto que, em meados dos anos oitenta, insurgiram vozes contra os ideais que sustentavam a centralidade da comunicação no ensino da língua, mas que já não encontravam respaldo no contexto político-ideológico emergente. A gênese da polêmica sobre ensinar ou

não ensinar gramática, fruto desse estado de coisas, ocupa, desde então, lugar cativo na programação de congressos e seminários também na instância acadêmica e na formação docente (cf. Anexo II; linhas 444-447).

Assim, é significativa a ausência de um programa gramatical em “COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA”. Na primeira coleção, o programa de gramática era anunciado como instrumento necessário e suficiente para a correção e eficiência das mensagens. Sem exatamente divergir dela, a segunda coleção vai levar a fundo a idéia de que *‘é nos contextos de uso que se aprende a língua e não falando a respeito dela’* (MP: 5.^a série; p.143). Do ponto de vista de um programa de gramática, a opção de ‘PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS’ é pelo tradicional discurso normativo *sobre* a língua, para garantir a correção na expressão/compreensão. Mantendo a comunicação como eixo principal da coleção, ‘COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA’ faz opção radical pelo discurso *da* língua e elege os contextos de uso de leitura e escrita como o centro das unidades didáticas. Mas se é verdade que, nesse último caso, o discurso da gramática tradicional é apagado, não podemos ignorar que, ao lado disso, o discurso *sobre* a comunicação ocupa o espaço vazio do discurso *sobre* a língua.

(30) “*era a grande discussão da área, era essa questão da gramática nos anos setenta. E os livros deixaram de lado a gramática, a grande parte deixou de lado, e os professores ficaram num drama terrível, porque se não ensina gramática, vai ensinar o quê?(...). **Daí que veio essa outra metalinguagem do ensino.** Então vamos ensinar o processo da comunicação”*. (Anexo II; linhas 447-453; grifo nosso)

No MP da coleção anterior, a gramática era apontada como *meio* e não *fim*, embora as práticas sugeridas pelo LD privilegiassem os conteúdos da gramática tradicional no intuito de que eles serviriam a atividades de uso efetivo da língua. À parte a discussão sobre o nível de abstração que essa perspectiva gramatical representa, interessa destacar que, nesta coleção, a gramática é silenciada. O que chama a atenção é o não-lugar desse que é um componente tradicional no estudo da língua, sob a justificativa de que o “*aluno não tem que **aprender***

sobre a língua, tem que saber usar a língua” (Anexo II; linha 435; grifo nosso), a metalinguagem gramatical acabou sendo substituída pela metalinguagem da comunicação (cf. Anexo II; linha 440) – temos aqui o registro da entrada ideologicamente enviesada de um conteúdo marcante na escolarização do português: o da teoria da informação⁶⁴. Na entrevista, a autora traz dados do contexto de produção dessa coleção:

(31) *“essa coleção tem uma história meio conturbada, foi uma coleção meio complicada, e depois eu comecei a olhar e pensei assim: “gente, não é para o ensino de português ser isso só”.(...) Eu fiquei um pouco com resistência a essa coleção (...) A gente vivia uma situação em que, ao mesmo tempo você queria desenvolver o espírito crítico dos alunos, mas tinha que ter muito cuidado porque senão você ia preso... então ficava essa ambigüidade...”*. (Anexo II; linhas 229-240)

A contrapartida cultural desse contexto (e sua sustentação) foi a explosão da comunicação de massa e o deslumbramento tecnológico. Isso aparece de forma ambígua na coleção: de um lado, na adesão à teoria da comunicação e no recurso às inovações gráficas; de outro, na crítica à atitude ofuscada pela cultura do *mass media* e pela crença no progresso inexorável de uma sociedade tecnocentrada – que tem sua forma mais bem acabada no volume 8, todo dedicado à reflexão sobre a comunicação, denunciando, inclusive, seu viés monológico e autoritário (veja-se, especialmente, no volume 8, as atividades que se seguem aos textos das páginas p.49, 54, 60-61, 68-69, 84-86 e 104, 106, 108-113).

Nos exemplos abaixo, acompanhamos os movimentos da autoria na construção do vazio que a gramática vai deixando no contexto da lei 5692 e, como os LD eram publicados ano a ano, veremos que houve inicialmente a intenção de estabelecer um programa de gramática para a coleção, cuja consecução foi, depois, abandonada. No volume da 5.^a série, o conteúdo gramatical é adiado e anunciado como pertinente para o estudo da língua nos últimos volumes da coleção (32); no volume da 8.^a série, a ausência da gramática é justificada, de um lado, pela incompatibilidade entre os objetivos declarados na coleção (o tratamento funcional da língua)

⁶⁴ Para nós, ainda hoje, um conteúdo a ser pensado, quando se toma a língua como projeto didático, para além da abordagem predominante nos anos setenta.

e o caráter prescritivo da gramática tradicional; por outro lado, pelas lacunas da área do saber quanto ao conhecimento do padrão da língua (33) – os autores anunciam, contudo, que o desenvolvimento dos estudos da Lingüística Aplicada deverão oferecer, no futuro, os fundamentos necessários para recolocar a gramática no projeto da coleção. Vejamos:

(32) *“Em níveis mais avançados e quando for conveniente, o aluno poderá desenvolver uma reflexão sobre a língua e sua estrutura, abstraindo dela uma teoria. Por isso, ‘COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA’ só introduzirá estudo a respeito da língua nas últimas séries: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse dela”*. (5.^a série; p.143)

(33) *“Em níveis mais avançados e quando for conveniente, o aluno poderá desenvolver uma reflexão sobre a língua e sua estrutura, abstraindo dela uma teoria. O objetivo será levá-lo a explorar a estruturação da língua, na modalidade culta atual: identificar as estruturas mais freqüentes, seus elementos constituintes, funções e relações. É evidente que a gramática tradicional, com sua conotação prescritiva, não conduz a esses objetivos. (...) Por essa razão [a (in)definição do que seja o padrão culto atual], os autores decidiram concentrar-se, nos livros ‘COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA’, no objetivo principal e preponderante do ensino da língua no primeiro grau (...), pretendendo posteriormente escrever um livro – que acompanhe os livros ‘COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA’ – específico para o ensino de gramática, quando para isso já as pesquisas de Lingüística Aplicada lhes houver fornecido suficiente fundamentação”*. (8.^a série; p.134)

Não obstante o apagamento que sofre a gramática nesta coleção, consideramos que, em (32) e (33), está formulada a demanda por uma gramática descritiva (do uso formal da língua) de caráter pedagógico, particularmente, quando se destaca a necessidade de *“explorar a estruturação da língua, na modalidade culta atual: identificar as estruturas mais freqüentes, seus elementos constituintes, funções e relações”* (33). Se essa demanda não tem eco no

projeto didático da coleção analisada aqui, ela encontrará respaldo teórico na Linguística Distribucional que, como veremos, será a base das próximas duas coleções.

3.1.3 AS COLEÇÕES DOS ANOS 80 E 90 –

Apresentaremos, agora, as coleções que circularam nos anos oitenta e noventa: “*COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: NOVO PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS*”⁶⁵ e “*PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS*”. A ligação entre elas é pertinente por se tratarem de edição e reformulação, respectivamente. As duas constituem-se de quatro LD para as séries finais do Primeiro Grau, com volumes editados exclusivamente para o professor que, além do conteúdo do Livro do Aluno (LA), incluem um capítulo com a introdução geral da obra e considerações específicas sobre cada série. Os volumes destinados ao professor, nas duas coleções, trazem, após a parte introdutória, a reprodução, em tamanho reduzido, das atividades dirigidas aos alunos. Em torno delas, gravitam notas com orientações metodológicas, sugestões didáticas, respostas e comentários das questões propostas no LA – esse contato página a página com o professor, ao longo dos volumes, inicia-se com a edição dos anos oitenta e será definitivo na produção didática da autora (mantém-se inclusive na coleção mais recente, guardadas, evidentemente, as variações decorrentes da disponibilidade de recursos gráficos). Considerando que o alcance do MP, no contexto de uso dos materiais escolares, está ainda em construção nos anos sessenta e setenta, esse formato marca, mais que nas coleções anteriores, a ocupação do LD com o desenvolvimento dos trabalhos no cotidiano da sala de aula e parece ser significativo para caracterização da vocação do LD como instrumento de formação continuada do professor⁶⁶. Nas palavras da autora:

⁶⁵ Como não encontramos a primeira edição, e, como os dados indiretos não definiram claramente uma fronteira entre os anos setenta, oitenta e noventa – em seu Memorial (SOARES, 1981: 95), a autora anuncia que essa coleção está *no prelo*; na entrevista, localizamos a seguinte passagem: «*o NOVO PORTUGUES ATRAVES DE TEXTOS é do fim dos anos setenta e o PORTUGUES ATRAVES DE TEXTOS da metade dos anos oitenta*» (Anexo II linhas 71-72); e, por fim, a bibliografia indicada no MP da edição consultada traz referências até 1981 (SOARES, 1984: VII) – preferimos, então, caracterizar essas duas coleções pela época de circulação.

⁶⁶ O outro lado da questão, a desterritorialização do trabalho docente, pode ser também entrevisto na apresentação do MP «*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*» (SOARES, 1984: 03). Nesse ambiente, a produção do LD parece ser tomada como espaço de ‘militância’ pela autora que «*gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho*» (idem). A tangente ideológica dessa situação é relativamente problematizada na reedição da coleção, a saber: «*uma das justificativas para este formato do livro do professor é, assim, a tentativa*

(34) “*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 didatização adotada, sugerindo procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento*”. (1984: 03 e 1990: 03⁶⁷)

Podemos observar, na passagem acima, que a idéia do MP já aparece mais consolidada que nas coleções anteriores, inclusive como instrumento importante para a escolarização (no caso, da língua), já que através dele o professor pode acompanhar o desenvolvimento do projeto didático da coleção, a fundamentação dos conteúdos e a justificativa dos procedimentos sugeridos. Na entrevista, a autora nos fala do *status* flutuante do MP até sua estabilização no formato atual do LD (fortalecido, esse espaço será o lugar privilegiado para a entrada e circulação das referências da Lingüística, como veremos adiante), a saber:

(35) “*coisa assustadora que foi o manual do professor, eu falo assustadora porque na época, até os anos setenta, ninguém pensava nisso, nenhum professor pretendia que alguém lhe desse as respostas. (...) começou a aparecer manual do professor em outras coleções, e os professores gostaram daquela coisa. Ai eu falei pro editor: “resposta eu não ponho, isso eu não ponho”. Depois, nas outras coleções, eu tive que acabar cedendo um pouco, pondo resposta com muito jeito: “pode ser isso, mas o aluno pode responder aquilo também”, e usando muito “resposta pessoal”. Mas naquela época eu achava tão absurdo botar resposta no livro, e era isso que os professores pediam, eu falei: “não isso eu não*

de ajudá-lo a enfrentar essas difíceis condições de trabalho que vêm sendo impostas ao professor brasileiro» (SOARES, 1991:03).

⁶⁷ O texto dos MP nas duas coleções é muito similar, mudando, muitas vezes, apenas o recurso gráfico utilizado para marcar alguma ênfase, ou a diagramação do texto. Quando for esse o caso, na análise comparativa entre as duas coleções, apresentaremos um só exemplo. Partindo sempre da coleção mais antiga para a mais nova, 1984 e 1991, respectivamente. Reservamos a entrada de exemplos distintos para cada coleção quando a diferença textual for indício de variação conceitual significativa para nossa discussão aqui, quando a variação acontecer no limite do vocábulo, marcamos a diferença entre colchetes numa só entrada.

faço, a gente pode fazer um texto de orientação, de fundamentação”.
(Anexo II; linhas 178-180 e 380-387)

A introdução geral da obra, que figura no início de cada LD, traz um sumário específico em que são destacadas as áreas de ensino que constituem o projeto de cada coleção. Vejamos a correspondência entre os tópicos dos sumários nas duas coleções:

<i>“COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: NOVO PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS”</i>	<i>“PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS”</i>
1. Estrutura	1. Estrutura
2. Textos	2. Textos
3. Vocabulário	3. Vocabulário
4. Ortografia/Pontuação/Recursos de Estilo (conforme a série)	4. Redação
5. Gramática	5. Linguagem oral
6. Redação	6. Gramática
7. Linguagem Oral	7. Ortografia/Pontuação/Recursos de Estilo (conforme a série)
8. Leitura de livros	8. Leitura de livros
9. Avaliação da aprendizagem	9. Avaliação da aprendizagem
10. Resenha bibliográfica	10. Sugestões bibliográficas
Quadro de objetivos	Quadro de objetivos
Livro do aluno: respostas e comentários	Sumário do Livro do aluno Livro do aluno: respostas e comentários

As áreas de organização do ensino, enumeradas acima (2-7), estão representadas no item “quadros de objetivos”, que articulam os objetivos e os conteúdos do ensino de cada série, além de favorecer a visualização da distribuição das atividades destas áreas por volume –

esses quadros⁶⁸ permitem acompanhar tanto a continuidade quanto a progressão no desenvolvimento das atividades propostas pelos LD – na perspectiva do que a autora denomina de “pedagogia do eco” (Anexo II; linhas 592-596). Logo no início da apresentação, a autora destaca a flexibilização das fronteiras das diferentes seções que conferem o ritmo das unidades didáticas nos LD. Essa flexibilização será uma marca distintiva de didatização da língua na obra analisada, e se acentua progressivamente ao longo das coleções. Sobre essa distribuição das atividades nos quadros de objetivos, o MP traz uma ressalva, a saber:

(36) “*A distinção entre uma parte e outra não é rígida; há questões que são, simultaneamente, de compreensão e de vocabulário; de vocabulário e de gramática; de compreensão e de linguagem oral; de gramática e de redação. Estarão incluídas numa ou noutra parte, de acordo com o objetivo que, **predominantemente**, pretendem alcançar*”. (1984: VII; 1991: V; grifo no original)

O projeto didático dos volumes é apresentado, em suas linhas gerais, no item ‘estrutura’ do sumário, e toma corpo através de cinco áreas constantes de ensino e três que se revezam de volume pra volume. Dentre as áreas que variam ao longo da coleção, temos: ‘*Ortografia*’ para os volumes das 5.^a e 6.^a séries; ‘*Pontuação*’ para o LD da 7.^a série; e ‘*Recursos de Estilo*’ para o da 8.^a série. ‘*Texto*’ (e ‘*Compreensão de Texto*’), ‘*Vocabulário*’, ‘*Gramática*’, ‘*Redação*’ e ‘*Linguagem Oral*’ são as áreas recorrentes em todos os volumes, mas ocorrem numa distribuição flexível no interior de cada seqüência didática, numa ordem que, segundo a autora, “*parece corresponder mais de perto a uma estruturação tanto lógica quanto psicológica da aprendizagem*” (p.VII).

A autora não oferece novos subsídios para a compreensão dessa perspectiva ‘lógica’ e ‘psicológica’ em que se enquadrariam as coleções, mas dá-nos uma pista em seu Memorial ao remeter a uma outra produção didática sua, em co-autoria: trata-se do ‘*TÉCNICA DE REDAÇÃO*’

⁶⁸ Esses quadros parecem ser de importância capital para a organicidade do trabalho docente ao longo da utilização do LD, mas desaparecem na coleção de 2002, segundo a autora «*porque professor em geral não lê manual do professor... Ele só lê as respostas, ele não lê aquelas coisas da fundamentação*» (Anexo II; linhas 604-606).

(SOARES & CAMPOS, 1978). Segundo o texto do Memorial, um dos pressupostos que motivam a produção do livro de redação pode ser expresso na seguinte tese: *‘deficiências de expressão escrita se explicam por dificuldades de estruturação do pensamento’*. Tese que pode ser inferida, inclusive, do próprio subtítulo do livro: *‘as articulações lingüísticas como técnica de pensamento’* (SOARES & CAMPOS, 1978); e também do objetivo declarado no Memorial ao tratar desse LD: *‘desenvolver a expressão escrita pela organização do pensamento’* (SOARES, 1981:94-95). Assim, alinhamos aquilo que a autora refere como *‘estruturação lógica e psicológica da aprendizagem’* e sua interface com a linguagem: parece-nos que linguagem e pensamento se relacionam aí como faces de um mesmo processo, do qual a linguagem seria o lado tangível, o lado observável e, conseqüentemente, suscetível à orientação didática – e ainda mais, do desenvolvimento de um desses lados, decorreria o desenvolvimento do outro.

Essas considerações são confirmadas pela própria autora em seu Memorial quando ela articula o seu ‘Técnica de redação’ à coleção dos anos oitenta, a saber: *“a nova coleção de livros didáticos que acabo de escrever baseia-se no mesmo pressuposto: é um “NOVO PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS”* (1981: 95). Estrutura da linguagem e estrutura do pensamento, de fato, dão a tônica da ênfase estruturalista declarada nas duas coleções, nomeadamente na discussão sobre os fundamentos e os objetivos do ensino de gramática, a saber:

(37) *“O método é o da **Lingüística Estrutural Distributiva**: as frases são analisadas como **estruturas**, que consistem em ‘arranjos’ ou **distribuições de palavras**”*. (1984: XII e 1991: XV; grifo no original)

(38) *“o que importa é que o aluno aperfeiçoe e amplie suas possibilidades de uso da língua e que, pela identificação dos mecanismos que permitem a formação e a interpretação de mensagens verbais, **tome consciência do sistema que é a língua e de seu funcionamento**”*. (1984: XII; 1991: XV; grifo nosso)

Podemos apontar, também, nessa última passagem, a articulação de uma nova entrada teórica (língua como sistema) com a já recorrente referência às ‘mensagens’ verbais – *norte-magnético* das coleções anteriores. No contexto das duas novas coleções, língua é *sistema* e seu estudo é considerado em dois níveis: ‘estrutura’ e ‘funcionamento’. No entanto, essa concepção de língua é um território que só podemos demarcar indiretamente, através da apresentação das diferentes unidades de ensino (ao longo da apresentação do projeto didático das duas coleções não encontramos mais passagens com a expressão “*a língua é...*”, tão presentes nas coleções dos anos 60 e 70). Na apresentação do trabalho com a gramática da língua, por exemplo, essa é uma inferência facilmente justificada – no momento destacado abaixo (39), a autora está apresentando as etapas de desenvolvimento das atividades nessa unidade de ensino:

(39) “*Em primeiro lugar, leva-se o aluno a ‘manipular’ a língua, através de exercícios que lhe permitam **intuir** seu funcionamento – ‘experiências’ com as palavras e os grupos de palavras, a fim de verificar **se e sob que condições** podem ser deslocados, substituídos, suprimidos, transformados. Em segundo lugar, e a partir das ‘experiências’ da primeira etapa, exercícios de identificação de estruturas lingüísticas e descoberta de seus critérios de funcionamento. Em terceiro lugar, exercícios de uso consciente das estruturas ou critérios identificados ou descobertos*”. (1984: XII; 1991: XVI; grifo no original)

Nos objetivos declarados para o tratamento da gramática, nas duas coleções em questão, ao lado da concepção apontada acima (língua como sistema), mantém-se uma concepção central das coleções dos anos 60 e 70, a de língua como instrumento de comunicação, sendo essa entendida numa mão dupla entre compreensão e expressão (mão dupla que já está textualmente marcada desde a coleção dos anos 60), a saber:

(40) “*Uma gramática a serviço da **comunicação [interação]**: o ensino de gramática visa a aperfeiçoar e enriquecer o uso da língua como instrumento de compreensão e expressão*”. (1984: XII; 1991: XV; grifo nosso)

(41) “Uma gramática a serviço da **reflexão**: o ensino da gramática visa a levar o aluno a **tomar consciência** do funcionamento da língua como um sistema de estruturas, tornando explícita a gramática implícita em seus **atos de comunicação** [em seu **uso** da língua]”. (1984: XII; 1991: XV; grifo no original)

As alterações entre as duas coleções são pontuais, como pode ser percebido nas permutas que figuram acima entre as palavras ‘comunicação’ e ‘interação’ (40), e entre as expressões ‘atos de comunicação’ e ‘uso da língua’ (41). Nesses casos, os dois MP trazem o mesmo texto na enunciação dos objetivos gerais, mas o que era nomeado na coleção de 84 como ‘comunicação’, passa, na coleção de 91, a ser chamado de ‘interação’ – trata-se, com efeito, da mesma definição, que guarda ênfase no uso e na concepção de língua como instrumento de compreensão e expressão (*cf.* 41). O que aparentemente poderia ser uma simples opção estilística, da ordem da seleção vocabular, é interpretado aqui, retrospectivamente, como um indício da mudança conceitual anunciada pela autoria na apresentação dos volumes. Preferimos essa interpretação porque esses são conceitos caros à formação teórica na área de linguagem, ainda hoje, quando essa ambigüidade encobre o caráter autoritário e monológico da comunicação de massa na era do consumo em que vivemos (crítica já presente na coleção dos anos setenta, especialmente no volume da 8.^a série).

Ainda quanto aos exemplos (40) e (41), merece destaque a dualidade ‘**reflexão**’ e ‘**uso**’ que, como veremos, será central na reforma educacional dos anos noventa. O primeiro objetivo (40) aproxima essas coleções às coleções dos anos anteriores, ao lado da concepção de língua como instrumento de comunicação, figura uma perspectiva funcional, e a palavra ‘**uso**’ vem, inclusive, destacada no original — essa era já uma tônica presente nas coleções anteriores. Com o segundo objetivo (41), essas coleções inauguram o que será mais evidente na sua sucessora, a coleção de 2002, seja pela preocupação expressa de trazer as estruturas lingüísticas para o ‘**nível da consciência**’, seja também pela idéia, também expressa, de ‘**reflexão**’. Se, evidentemente, nosso esforço analítico está impregnado por aquilo que o futuro de então nos lega hoje, por outro lado, isso não anula o que parece sugerido aí, isto é, que as edições dos anos oitenta e noventa representariam a face didática de uma encruzilhada

teórica que fez história no cenário da área de estudos da linguagem, quando da consolidação da Lingüística, a saber:

- Na instância do *uso*, ninguém negaria que a língua serve para nossa comunicação, mas o que parece estar em questão é a concepção de comunicação difundida nos anos setenta (e, num outro sentido, presente na coleção anterior), já posta em xeque pela crítica da comunicação de massa e pelas pesquisas que resgatam o sujeito na linguagem. Para seguir com essa reflexão interessaria compreender em que medida as *permutas* destacadas nos exemplos (40) e (41) (‘comunicação’/‘interação’ e ‘atos de comunicação’/‘usos da língua’) esclarecem ou obscurecem a compreensão da instância do uso, isto é, das práticas sociais de leitura, de escrita e do espectro da oralidade, na escolarização da língua – nesse sentido, a coleção dos anos oitenta redimensiona o estatuto da comunicação.
- Por outro lado, à primeira vista, também parece razoável que ‘pensar sobre a língua’ seja um objetivo das atividades didáticas na aula de português, mas o que parece estar em discussão nesse âmbito é a distância entre as reflexões epilingüísticas e metalingüísticas. Do ponto de vista de um trabalho consciente sobre as estruturas do sistema lingüístico, interessaria buscar a relação dessas duas coleções (dos anos oitenta e noventa) com o eixo da *reflexão*, da forma como ele aparece na era PCN – aqui, a coleção dos anos noventa se aproxima de seu futuro, mas ainda centraliza seu projeto didático na abordagem metalingüística, ou seja, no saber *sobre* a língua.

No contexto das alterações da reedição da coleção, a entrada de um tópico merece destaque: o estatuto da norma culta. A coleção dos anos oitenta já relativizava a ênfase na metalingüagem. A reedição traz dois parágrafos extras destacando que, ao lado do privilégio da norma padrão como objetivo do ensino de Língua Portuguesa, em caráter instrumental (como forma de acesso à cultura e à participação política e social), deve-se apontar a legitimidade das outras variedades e discutir os critérios ideológicos do mercado lingüístico. Se o discurso sobre a NGB vai aparecer na coleção dos anos noventa como lugar de confirmação da posição assumida na coleção anterior, há de se considerar que, em bloco, as

duas coleções resgatam a gramática como conteúdo programático, em oposição à opção metodológica assumida na coleção dos anos setenta (que silencia sobre a discussão gramatical). Por outro lado, esse resgate não parece significar um nostálgico passo atrás, pois o discurso *sobre* a língua volta ao cenário didático na obra da autora caracterizado por um deslocamento face à tradição gramatical, e a questão do saber sobre a língua adquire, cada vez mais, foro científico: fundada na Lingüística Estrutural, a gramática descritiva, base das coleções em tela, confere estatuto científico às discussões sobre a língua na escola. Mas os resultados das pesquisas sociolingüísticas, em ascensão na época, não somam dados para desvelar a realidade multidialetal do país, nem parecem abalar a ilusão de homogeneidade da abordagem normativa⁶⁹, que parece persistir na perspectiva abstrata do tratamento da língua como ‘objeto em si’ característico da concepção de língua como sistema.

(42) *“o aluno vai aprender, vai desenvolver habilidades de leitura e escrita trabalhando com textos, produzindo textos e tal, mas ele também tem que saber a respeito da língua, não pra aprender a ler e escrever, mas porque é um objeto de conhecimento importante. Eu fazia muita relação também com o que ocorre em outras disciplinas (...) por exemplo, o aluno convive cotidianamente com os fenômenos científicos, quando chega nas aulas de Ciências, põem os fenômenos diante dele, pra analisar aquilo que ele vivencia: o menino vê formiga, arranca a perna da formiga... cria cachorro e tal, aí o professor diz: “olha isso é um mamífero, tem quatro patas...” e não sei mais o quê. Na Geografia é a mesma coisa. Tá o aluno aqui em Belo Horizonte subindo e descendo morro, aí vai ensinar o que é montanha, o que é vale... a mesma coisa a gente faz em português, com isso que é tão forte em cada um de nós, tão presente, a língua. Você põe a língua na frente pra você examinar, pelo interesse pela língua como objeto de conhecimento mesmo. Por isso aí, eu trabalhei a gramática mais intensamente e sistematicamente no “Novo Português Através de Textos”, com esse objetivo (...) o objetivo era que o aluno visse como é que a língua funciona, daí a Lingüística estruturalista distributiva, a idéia era essa”.* (Anexo II- linhas 475-493)

⁶⁹ Lembremos que, na passagem da edição de 84 para a de 91, a autora publica o seu ‘Linguagem e Escola’, uma obra que divulga os fundamentos da Sociolingüística.

Essa tendência à ilusão de homogeneidade da língua presente na abordagem da língua como objeto em si não traz maiores problemas para a articulação entre a NGB e a orientação teórico-metodológica das duas últimas coleções, a autora, já desde os anos oitenta, considera ser “*didaticamente recomendável não afastar o aluno da padronização gramatical **ainda** em uso no país*”. (1984: XII; 1991: XV; grifo nosso) – a despeito de uma década de distância entre o *ainda* da coleção dos anos 80 e o *ainda* na coleção dos anos 90. Sobre a equação entre a tradição gramatical representada pela nomenclatura oficial e a Lingüística Estrutural Distributiva, a autora destaca que:

(43) “*não foi difícil sustentar essa posição, na maior parte das vezes, porque, em se tratando do ensino de 1.º grau, apenas as estruturas lingüísticas básicas do português foram objeto de estudo e, em relação a estas, as inadequações da N.G.B. são menores. Além disso, a nomenclatura é considerada inteiramente secundária, na coleção, em vista dos objetivos nela propostos para o ensino da gramática (...). Para esses objetivos, a nomenclatura gramatical só se torna necessária quando facilita a reflexão e a comunicação [a reflexão sobre a língua e o uso da língua]*”. (1984: XII; 1991: XV)

Mesmo considerando a demarcação do território da gramática nos termos apontados no exemplo (43), numa rápida passagem pelo quadro dos objetivos do ensino de gramática, encontramos verbos como ‘identificar’, ‘reconhecer’, ‘classificar’, ‘analisar’ e ‘usar adequadamente’, todos recorrentes no cenário da taxonomia tradicional (voltaremos ao movimento de didatização de conteúdos da ‘gramática’ ao longo das coleções em 3.2.1). Destacamos, abaixo, uma passagem da entrevista em que a autora caracteriza esse retorno aos conteúdos gramaticais como uma demanda da área, numa resposta que expressava um certo desconforto com os fundamentos da coleção dos anos setenta, e que casava com o desenvolvimento do estado de conhecimento na área da Lingüística (essa demanda está na base da reedição da coleção dos anos sessenta, representada pela coleção que traz no próprio título essa ligação, a “Novo Português Através de Textos”, que circulou nos anos oitenta), a saber:

(44) *“A gramática acaba sendo importante para o professor porque, enfim, é um conteúdo. A ‘leitura’, a ‘produção textual’ não constituem propriamente um conteúdo. Quando o professor vai fazer um plano de curso, ele fala: “como é que ponho lá leitura, produção textual?”. Ao passo que, se ele põe ‘adjetivo’, ‘substantivo’, ‘orações subordinadas adverbiais’, isto é um conteúdo, alguma coisa concreta. Na hora de fazer prova, ele dá um período, pede pra analisar e tal; acho que isso influencia muito. Então, todo mundo ficou muito desorientado com os livros sem gramática e com a mentalidade que se criou de que não era pra ensinar gramática. E eu acabei me convencendo de que era pra ensinar gramática, sim, depois, lá pela segunda metade dos anos setenta, com essa questão dos professores estarem querendo a tal da gramática, querendo voltar ao “Português Através de Textos”. E aí, já a gente estava em plena fase estruturalista na Lingüística, porque quando a Lingüística chegou, ela chegou assim sob esse formato, que era o que vinha lá da Europa pra nós”. (Anexo II- linhas 453-466)*

Trataremos agora de outros três destaques dos sumários de apresentação das coleções: ‘*Texto*’, ‘*Redação*’ e ‘*Leitura*’. O primeiro desses tópicos é discutido enquanto unidade articuladora do trabalho didático com a língua, em termos de sua ‘seleção’ e ‘estudo’; os outros dois, enquanto práticas escolares de linguagem que caracterizariam, ao lado do trabalho com a gramática, as áreas do ensino de língua materna. Um levantamento do volume dedicado a essas áreas na ‘*Resenha Bibliográfica*’ (com entrada própria nos dois sumários) sugere o espaço que essas áreas devem ocupar nos LD. Na primeira edição, as referências bibliográficas são, em sua maioria, comentadas pelas mesmas entradas do sumário (bibliografia sobre ‘*leitura*’, sobre ‘*redação*’, sobre ‘*gramática*’, etc), sendo que há três indicações destacadas com o subtítulo ‘*o ensino de língua materna em geral*’ — seção que desaparece na reformulação da coleção dos anos noventa. As outras entradas somam 12 títulos, além dos dicionários. A reformulação da coleção conta com 24 títulos, sendo interessante a comparação da distribuição interna das áreas, a saber: ‘*Redação*’ conta inicialmente com apenas uma indicação bibliográfica⁷⁰, na reedição somam-se mais seis, com

⁷⁰ GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1980.

entrada dominante de títulos de divulgação de pesquisas lingüísticas, então recentes⁷¹. Mas é a área de '*Leitura*' que mais se destaca na bibliografia comentada: não há entrada específica para essa categoria na coleção dos anos oitenta, e na coleção da década seguinte o destaque é tal que são comentados três títulos na seção '*Leitura de Livros*', em que se discute a leitura literária na escola, e mais onze títulos no item '*didática da leitura*', dentro da seção '*Sugestões Bibliográficas*'. Somadas as orientações sobre a seleção dos textos, as atividades de escrita, a discussão sobre leitura e os comentários bibliográficos dessas categorias, tudo isso ocupa um espaço considerável do MP na reedição da coleção, espaço de didatização que parece confirmar a ênfase sugerida no título da coleção: o texto.

Se o investimento na discussão didática das áreas de ensino não chega a ser novidade com relação às coleções dos anos sessenta e oitenta (que também reservam espaço significativo de seus MP para a didatização da leitura e da escrita), agora salta aos olhos o volume de referências que sustentam as discussões da autoria. Isso se dá em consonância com a solidificação do conhecimento na arena científica e com o contexto editorial da época, com a tradução de títulos estrangeiros e maior espaço de divulgação das pesquisas locais. O que nos permitiria localizar, a passagem de uma coleção para a outra como um espaço e tempo pedagógicos de ascensão das referências lingüísticas na escolarização do português. No entanto, o que salta aos olhos nas referências bibliográficas não tem contrapartida nas orientações da apresentação da coleção, isto é, o texto da reedição da coleção traz apenas alguns acréscimos quanto aos gêneros textuais, mantendo quase que na íntegra os mesmos fundamentos e o mesmo texto de apresentação da coleção dos anos oitenta (o que, efetivamente, representa o apoio bibliográfico verificado nos parágrafos anteriores é algo que buscaremos entender na análise interna dos volumes das diferentes coleções).

No tratamento dispensado ao '*texto*' e à '*leitura*', nenhuma das duas coleções traz, na apresentação do MP, as definições fundamentais – quais sejam: as de '*texto*' e de '*leitura*'.

⁷¹ Destaque-se: GERALDI, João Wanderley (org.) '*O texto na sala de aula*'. Cascavel, ASSOESTE, 1984; ILARI, Rodolfo. '*A lingüística e o ensino de língua*', São Paulo, Martins Fontes, 1985; ZILBERMAN, Regina (org.) '*Leitura em crise na escola*'. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982; e KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. '*A coerência textual*'. São Paulo, Contexto, 1990 – esses títulos são todos representativos da área e da época, conforme levantamento sobre a produção universitária lingüística (ANDRADE, 1998). Na área da leitura, a ênfase da bibliografia do MP não é para a Lingüística, mas para as publicações na área da Literatura Infanto-Juvenil (cf. p.XIX).

Partindo da compreensão tácita dessas entidades (ou, talvez, evitando o academicismo) para a sistematização e orientação dos desdobramentos operacionais do trabalho na área da leitura e da escrita na sala de aula, o percurso discursivo da autora é o seguinte: a) apresentação dos objetivos da subseção ‘preparação da leitura’; b) indicação dos procedimentos de preparação para a leitura; c) classificação dos tipos de leitura; d) caracterização dos diferentes tipos de leitura; e) exemplificação de técnicas para abordagem de diferentes tipos de leitura; f) apresentação do objetivo da subseção ‘explicação de texto’; g) indicação dos procedimentos para explicação do texto; h) apresentação dos objetivos da subseção ‘compreensão de texto’; i) sugestão de procedimentos de orientação e correção (1984: VII-IX; 1991: V-VIII).

Num certo sentido, esse percurso representa qual é a perspectiva de ‘texto’ e de ‘leitura’ da coleção (às vezes, muito mais significativa para o professor que usa o LD, do que conceitos abstratos, desvinculados de suas implicações metodológicas para o ensino da língua), e embora não sejam feitas referências explícitas, podemos ver no encadeamento desse movimento um traçado já presente no MP da coleção dos anos sessenta: ‘motivação’, ‘leitura’, ‘explicação’. Dados da entrevista confirmam essa vinculação, a saber:

(45) *“No ‘Novo Português Através de Textos’, então, que eu acho que é uma coleção que ficou impressada entre as outras, é que estava clara a proposta de reformulação, eu fui a várias escolas pra discutir com os professores que usavam ainda a coleção ((dos anos 60)) ou que tinham usado a coleção, e fiz também um questionário para os professores, os que pediam a reformulação e outros professores que tinham usado, e também escolhi alguns professores pra pegar o “Português Através de Textos”, o antigo, e me dizer o que é que eles achavam que teria que ser reformulado”.* (Anexo II- linhas 139-146)

Evidentemente, existem acréscimos entre as coleções que circularam nas décadas de oitenta e noventa, e, no MP, eles são mais evidentes na seção dedicada à escrita. Na primeira edição, a discussão sobre a didatização da escrita mantém o mesmo padrão discutido acima, isto é, sem oferecer os conceitos que orientam as áreas, começa pelos objetivos, parte para classificações

e sugere os procedimentos — com exceção a uma rápida discussão conceitual, para a distinção entre dissertação e argumentação (p.XIII). A reedição, por sua vez, começa com uma definição do ato de escrever (44) que destaca a função instrumental (e, de certa forma, social) da escrita, a saber:

(46) *“Escrever é comunicar-se, é interagir; comunica-se, interage quem tem o que dizer – pensamentos, sentimentos, idéias, emoções – a quem dizer – interlocutor, destinatário da mensagem – e um objetivo que pretende atingir através da interlocução”*. (1991: X; grifo no original)

Como já visto na apresentação dos objetivos do ensino da gramática apontados em (40) e (41), ‘comunicação’ e ‘interação’ aparecem alinhados em (46), num mesmo conceito. Esse, de certa forma, tende a articular outros componentes conceituais (‘sentimentos’, ‘emoções’, ‘interlocução’) aos já dominantes no cenário da linguagem, os elementos da comunicação (no exemplo acima temos ‘destinatário’ e ‘mensagem’). Na reedição, podemos observar, ainda, que é acrescentada uma discussão sobre as condições de produção e uso da escrita na escola e na sociedade. É nessa edição que vai aparecer, pela primeira vez, uma discussão sobre os *‘padrões de textualidade da expressão escrita’* (p.XI). É interessante observar que, se, por um lado, essa discussão é nova no MP e que sua novidade consiste num corpo articulado de ‘expressões’, ‘definições’ e ‘relações’; por outro lado, não parece haver incompatibilidade entre esse ‘novo’ e o já posto na coleção da década de oitenta, isto é, os ‘objetivos’, as ‘classificações’ e os ‘procedimentos’. Mais do que novas referências para a didatização do português, os fundamentos expostos parecem dar suporte teórico à proposta didática da coleção, que na edição anterior era mais operacional que conceitual (votaremos a isso em 3.2).

A linguagem oral tem sido uma área de ensino representada na definição do projeto didático de todas as coleções que trouxemos aqui. Desde a coleção dos anos sessenta, a autoria já destacava como determinante para o projeto didático as quatro formas de comunicação lingüística: ‘falar’, ‘escrever’, ‘ouvir’ e ‘ler’ (MP,1966:10), em suas faces expressiva e compreensiva. São também objetivos explícitos, nessas duas coleções seguintes, a expressão

e a compreensão de duas habilidades da linguagem oral: o ‘falar’ e o ‘ouvir’ (1984: XV; 1991: XIV). Na discussão dos procedimentos relacionados aos objetivos específicos no trabalho com essa modalidade da língua, a autora enumera diferentes atividades para o trabalho didático com a oralidade, a saber:

- Audição de leitura ou exposição oral;
- Entrevistas;
- Exposição oral;
- Trabalho de grupo;
- Debate ou discussão dirigida.

Para o desenvolvimento dessas atividades, são indicados procedimentos específicos e, nesse contexto, são destacados os diversos papéis que o aluno deve ocupar, os objetivos que recortam o tratamento da oralidade, os aspectos a observar no monitoramento das atividades em sala de aula, e são sugeridos, ainda, os procedimentos de correção correspondentes para instrumentalizar a ação do professor. Nas palavras da autora:

(47) *“Em todas essas situações, o aluno ora **fala**, ora **ouve**, sempre com um objetivo claramente estabelecido, de modo que fala e ouve reflexivamente, analisando, discriminando, avaliando”*. (1984: XVI; 1991:XIV)

Na apresentação do plano geral da obra, o MP da reedição destaca a interação professor-aluno como oportunidade cotidiana para o desenvolvimento de habilidades da oralidade, o que já era sugerido na coleção da década anterior na discussão dos objetivos da seção que trata especificamente da ‘linguagem oral’, a saber:

(48) “*Supõe-se que além dos exercícios formais de linguagem oral, a interação professor-aluno proporcionará múltiplas oportunidades de desenvolvimento da comunicação oral, sobretudo se forem aceitas as sugestões apresentadas adiante para a discussão e correção das questões de **Compreensão de texto, Vocabulário, Redação e Gramática***”. (1991:V; grifo no original)

(49) “*Não só nos exercícios de **Linguagem Oral** se desenvolvem as habilidades de expressão e compreensão oral; na sala de aula, o professor está, com frequência, solicitando ao aluno que **ouça** com atenção ou que **fale**, para perguntar ou responder. As sugestões apontadas neste livro para a apresentação do texto e para a discussão das questões de **Compreensão, Vocabulário, Gramática, Redação** conduzem, também, a inúmeras e variadas oportunidades de comunicação oral. No entanto, é nos exercícios de **Linguagem Oral** que se criam situações para o desenvolvimento **sistemático e progressivo** das habilidades de expressão e compreensão oral*”. (1984: XV; 1991: XIV; grifo no original)

Apesar das orientações destacadas nos exemplos (48) e (49), e não-obstante as sistematizações para o tratamento da modalidade oral da língua destacadas acima, que remetem, inclusive, às indicações sobre procedimentos de correção, surpreendentemente, na discussão sobre ‘avaliação da aprendizagem’, considera-se que não é possível avaliar formalmente essa modalidade da língua, nem lhe atribuir nota (1984: XVII-XVIII; 1991: XVIII-XIX).

Outro dado que investigamos foram as referências bibliográficas: no MP da coleção dos anos oitenta, na subseção intitulada ‘*obras relacionadas com as atividades de linguagem oral*’, são sugeridos títulos sobre o trabalho com ‘dinâmica de grupo’ e não títulos específicos sobre ‘oralidade’; na coleção da década seguinte, resta o silêncio, o desaparecimento total de quaisquer referências bibliográficas nessa área.

O ‘*Vocabulário*’ é outro item destacado no projeto didático das duas coleções. Num texto que aparece sem alterações no MP da reedição, ele é trabalhado na interface entre a morfologia, a sintaxe, e a lexicologia desde a coleção dos anos oitenta. A autoria convoca a própria heterogeneidade que é constitutiva do fenômeno lingüístico na justificativa dessa abordagem (cf. 50):

(50) “*Não há, entre o estudo do léxico da língua e os estudos morfo-sintáticos, um limite preciso. Certos fatos, geralmente apresentados como de morfologia ou de sintaxe, são, talvez, na verdade, fenômenos fundamentalmente léxicos. Assim, alguns fatos ‘gramaticais’ foram tratados, na coleção, sob o ponto de vista do **Vocabulário** e nessa parte incluídos*”. (1984: XI; 1991: IX; grifo no original)

Nas referências bibliográficas específicas para o trabalho com essa área, destacam-se os dicionários. O trabalho com dicionário é atividade privilegiada nas duas coleções, o que será, inclusive, objeto de justificativa para a ausência dos já tradicionais ‘glossários’. Nas palavras da autora:

(51) “*Dada a importância que se atribui, na coleção, ao desenvolvimento do hábito e de habilidades de uso de dicionário, há de compreender-se por que não se incluem, nos volumes, os habituais **glossários**, que têm, quase sempre, o indesejável efeito de afastar o aluno do dicionário – e é o dicionário que ele precisa habituar-se a usar e aprender a usar, pois glossários só são encontrados em livros didáticos...*”. (1984: X; 1991: IX; grifo no original)

Os itens trabalhados com entrada variável de série a série, nos diferentes volumes, são ‘*Recursos de Estilo*’, ‘*Pontuação*’ e ‘*Ortografia*’. Não são oferecidas justificativas para o tratamento diferenciado nos dois MP: por um lado, a sistematização do primeiro item em

seção específica no MP é característica apenas⁷² da coleção da década de oitenta; por outro lado, a sistematização dos dois últimos, marca apenas a coleção seguinte. A discussão sobre ‘Recursos de Estilo’ na edição dos anos oitenta é transversal a diferentes categorias de ensino da língua e seu quadro de objetivos destaca conteúdos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, textuais e discursivos em exercícios que

(52) *“pretendem desenvolver, no aluno, a capacidade de apreciação e avaliação das alternativas de expressão do pensamento que a língua oferece, e a habilidade de selecionar e utilizar essas alternativas, em sua linguagem oral e escrita”*. (1984: XI)

Por sua vez, ‘Ortografia’ e ‘Pontuação’ são desenvolvidas sistematicamente nos moldes da apresentação de regras do uso normativo. Há, contudo, indicação expressa de que essas atividades são articuladas às atividades de ‘Vocabulário’, de ‘Gramática’ e de ‘Redação’, a saber:

(53) *“Nos quatro volumes, a ortografia é, muitas vezes, objeto também de exercícios de **Vocabulário** ou de **Gramática** (...). Além disso, os exercícios de **Redação** são, obviamente, também exercícios de ortografia (...). Cabe, sobretudo, às atividades de redação o desenvolvimento de idiosincrasias ortográficas – casos em que a convenção ortográfica está baseada em critérios de natureza lexical e não fonológica”*. (1991: XVI; grifo no original)

Por fim, as modificações entre essas coleções parecem ocorrer, particularmente, na passagem do implícito para o explícito, do prático para o teórico, e na eleição do campo científico como fonte de referência para a escolarização do português, como transcrevemos abaixo:

⁷² Embora, na coleção de 91, figure o mesmo quadro de objetivos específicos para essa categoria (p.XVI), não há nenhuma apresentação nem discussão sobre ele.

(54) “O objetivo não foi apenas tornar os volumes ‘não consumíveis’, mas também, e talvez sobretudo, aperfeiçoar a obra, pela incorporação de **resultados de pesquisas** e estudos desenvolvidos, nos últimos anos, na área do ensino da língua materna, e pela avaliação da experiência de utilização nas escolas”. (1990: MP, 8.ª série; p.III; grifo nosso)

Merece uma observação, ainda, o silenciamento decorrente da decisão sobre como registrar o título da coleção dos anos oitenta, ‘*COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: NOVO PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS*’. Embora a folha de rosto e a ficha técnica do volume indiquem apenas “*NOVO PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS*”, embora a ficha catalográfica do acervo em que consultamos o LD também indique “*NOVO PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS*”, e a própria autora, em seu Memorial, se refira à coleção como “*NOVO PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS*” (SOARES,1981:95), está lá, estampado logo abaixo do nome da autora na capa de cada volume, a expressão que destacamos na primeira parte do título que indica esta coleção: “*COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO*” (na reedição, do início dos anos noventa, essa denominação desaparece). O fato talvez não chamasse atenção, se a expressão silenciada nas referências à coleção não tivesse a relação que tem com a denominação oficial da disciplina na época: ‘Comunicação e Expressão’ e ‘Comunicação em Língua Portuguesa’ para as séries iniciais e finais do 1.º grau, respectivamente. No contexto legal, será só na segunda metade dos anos oitenta, por medida do Conselho Federal de Educação, que o nome da disciplina vai deixar de fazer referências à comunicação, recuperando sua denominação anterior ‘Português’. Sobre a recepção da Lei n.º 5692/71 (que institui a ênfase no ensino da língua nacional como “*instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira*” – Art. 4.º § 2.º), a própria autora destaca, num outro texto, que o ato dos anos oitenta respondia a insistentes protestos da área educacional e que o novo contexto político e ideológico (época da redemocratização do país) não sustentava mais as teses desenvolvimentistas que convergiam para uma concepção instrumental da língua (SOARES, 1996: 15-16).

Essa era uma vanguarda que parecia exigir não simplesmente um novo nome, mas o resgate da denominação anterior da disciplina, como se, num passo atrás, passasse a limpo, ou mesmo apagasse a denominação e os anos em que ela vigorou, como, deveras, observamos estarem tacitamente apagadas essas referências na nomeação da coleção. Hoje, podemos ver,

retrospectivamente, que a língua se anunciava, então no uso cotidiano, como uma questão de identidade: sujeito e sentidos eram buscados nos subterrâneos de textos e discursos, em que diferentes vozes se insurgiriam contra a repressão monológica. Também a área de estudos da linguagem já respirava esses ares. Mas isso já são horizontes da aurora do século XXI, contexto em que buscaremos a expressão da próxima coleção.

3.1.4 A COLEÇÃO DE 2002 –

“*PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO*” traz um projeto didático que cobre todos os anos do Ensino Fundamental, da alfabetização a 8.^a série. É uma coleção originalmente constituída por nove LD⁷³, os cinco primeiros foram editados em 1999 e os quatro últimos em 2002 – ocuparemos-nos aqui dos quatro últimos volumes. Essa estrutura, segundo a autora, responde à crítica da fragmentação que domina este nível de ensino, e, conseqüentemente, o cenário editorial, a saber: “*um livro para a alfabetização, uma coleção para as quatro primeiras séries, e uma coleção para as quatro últimas séries*” (MP, 1999: 04; MP, 2002: 04) –fragmentação que se estende, ainda, aos autores de livro didático, pois aqueles que produzem as obras de alfabetização e de 1.^a a 4.^a séries não costumam ser os mesmos que publicam obras de 5.^a a 8.^a (mais um elemento que concorre para a demarcação de fronteiras que não se justificam didaticamente no interior do Ensino Fundamental).

O MP constitui-se do LA, comentado, mais um capítulo de trinta e uma laudas no final do volume, destinado exclusivamente ao professor – uma folha de rosto marca sua fronteira em relação à parte em comum com o LA. Numa pequena apresentação (um parágrafo), a autoria expressa o caráter suplementar dessa parte do MP, uma vez que o acompanhamento ‘página a página’ ao longo dos volumes é o espaço privilegiado para o diálogo com o professor. Esse capítulo divide-se em três partes: a) Fundamentos da coleção; b) Áreas e atividades de aprendizagem; e c) Complementação bibliográfica. Na primeira parte do capítulo, além de formular os objetivos para a escolarização do português (p.4-10), a autora reforça a unidade dos nove volumes da coleção, apresenta seu conceito fundamental, o de ‘letramento’, e seu

⁷³ O volume da *Alfabetização* é de autoria de Gladys Rocha.

espraiamento sobre os outros conceitos que caracterizam a proposta, quais sejam: ‘língua’, ‘discurso’, ‘texto’, ‘leitura’, ‘escrita’, ‘oralidade’ e ‘gramática’. Na segunda parte, o MP discute a operacionalização das atividades de ensino-aprendizagem nas seguintes seções: **i.** “Leitura” (e seus desdobramentos: “Preparação para a Leitura”, “Leitura Oral”, “Leitura Silenciosa”, “Interpretação Oral”, “Interpretação Escrita”, “Sugestões de Leitura”); **ii.** “Produção de Texto”; **iii.** “Linguagem Oral”; **iv.** “Língua Oral – Língua Escrita”; **v.** “Vocabulário”; e **vi.** “Reflexões sobre a língua” (p.11-28). Por fim, o MP traz referências bibliográficas sobre o ensino de português em geral (ao longo do capítulo é sugerida uma bibliografia básica para cada área de ensino) – aqui, além de livros e artigos, são indicados endereços eletrônicos e revistas pedagógicas tanto para o público docente quanto para o alunado.

A textualidade desse MP destaca-se, face aos seus antecessores, pelo formato interativo, com a exploração de uma estrutura que se repete ao longo das seções: há quase sempre um “*por que...*” monitorando a leitura. São interrogações que balizam o discurso da autora, funcionando como uma espécie de subtítulo destacado à margem esquerda do corpo do texto e que possibilitam ao leitor entradas para consultas pontuais, de acordo com o tema que esteja sendo buscado, a saber: “*Por que leitura oral?*” (p.12); “*Por que leitura silenciosa?*” (p.13); “*Por que interpretação oral?*” (p.13); “*Por que interpretação escrita?*” (p.14); “*Por que leitura de livros?*” (p.16); “*Por que atividades de linguagem oral?*” (p.22); “*Por que exercícios de vocabulário?*” (p.25); “*Por que reflexão sobre a língua?*” (p.26). Ao lado dessas questões, no corpo do texto principal, são formuladas justificativas, e são apresentados os objetivos e o corpo teórico que fundamenta cada área de ensino.

As fronteiras entre essas áreas, como foi anotado na estrutura de coleções anteriores, não são rígidas, antes, são uma estratégia de organização didática do processo de ensino-aprendizagem; nas palavras da autora, “*na verdade, há grande fluidez e freqüentemente sobreposição entre elas*” (p.11). A construção de cada uma delas se dá com referência explícita ao campo da Linguística. Mas, nessa parte do MP (e, como veremos em 3.2, também ao longo do LA), essas referências são apresentadas como um dado já construído na escolarização do português, isto é, seu estatuto teórico não é problematizado. Na entrevista, quando tece comentários sobre como o professor de hoje pode lidar com o conjunto de

referências previsto na coleção, a autora destaca como se dá o processo de decisão sobre os fundamentos da coleção,

(55) *“porque a gente se vê nesse conflito: você quer apresentar uma proposta de uma coleção que esteja atualizada com o estágio das ciências linguísticas e sabe que o professor não está formado assim, a formação do professor em geral não acompanha. Então como resolver esse conflito? A maioria dos autores resolve como? Faz um livro de acordo com o que o professor é. A minha idéia é fazer um livro de acordo com aquilo que o professor deve ser. E **dar condições a ele pra aprender com o livro, se ele não aprendeu na formação dele**”.* (Anexo II; linhas 356-362; grifo nosso)

Essas condições, segundo a autora, estariam, principalmente, no contato página a página com o professor, em comentários, sugestões e orientações, mas o professor precisaria ir além do LD para efetivamente se atualizar, pois o LD seria um instrumento dentre muitos outros disponíveis para isso (Anexo II- linhas 563-565). Mesmo considerando o papel do LD na articulação entre o campo científico e a disciplina escolar (56), a autora destaca uma outra função para o LD, a de organização da aula (57), especialmente no contexto de proletarização de que se ressentia o trabalho docente, a saber:

(56) *“Daí a dificuldade do professor e de quem trabalha com ensino, porque na academia, como eu te disse, cada um pega seu pedacinho e aí fala: “não, eu trabalho é com a História da Leitura”, um outro diz: “eu trabalho é com a Sociologia da Leitura”, outro diz: “eu estudo a Psicologia da Aprendizagem...” mas quando o professor está na sala de aula tudo acontece junto, ao mesmo tempo, integradamente, e ele tem que trabalhar com essas coisas todas ao mesmo tempo. Essa é mais uma das razões pela qual o livro didático se torna um instrumento importante pra o professor, se é um livro didático feito levando em conta a articulação de todos esses referenciais teóricos que têm que fundamentar o ensino”;* (Anexo II; linhas 859-867)

(57) *“é muito difícil para o professor ficar todo dia construindo questões adequadas pro texto, questões que realmente trabalhem as estruturas cognitivas que precisam ser trabalhadas e que tenham uma seqüência, que é o que eu costumo chamar de ‘pedagogia do eco’. Não adianta você trabalhar um texto que apresenta, digamos, uma metáfora, aí você discute metáfora, comparação e tal, e pronto? agora você vai esperar, se algum dia aparecer um outro texto que propicie estudo de metáfora, muito bem, se não aparecer, não se discute mais o conceito? como se o aluno, num só texto, fosse, realmente, apreender o conceito de metáfora...”*. (Anexo II; linhas 589-596)

Como buscamos, mais especificamente, o papel das referências da Lingüística, procedemos ao levantamento da bibliografia sugerida para o professor nessa parte do MP, fizemos a conta⁷⁴ da ênfase dada ao campo científico, qual seja: das 62 referências apresentadas, nesta parte do MP, 28 títulos são tributários do campo da Lingüística, 12 títulos são publicações que se organizam em torno da escola e do processo de escolarização, e 06 títulos são referências da Literatura, em geral também com sua interface escolar. Também entram nesta conta os 14 títulos sobre o ensino de língua em geral, que se distribuem prioritariamente na interface da Lingüística com a Educação (além de duas entradas para os PCNLP) são, em geral, textos de divulgação teórica ou de resultados de pesquisas da relação linguagem/escola – essa é, pois, a coleção que traz o maior volume e uma diversidade de referências ao campo científico, da Lingüística inclusive.

A ausência mais significativa nas referências bibliográficas do MP fica por conta das gramáticas e dos dicionários, isto é: no interior do MP, na seção ‘Vocabulário’, a autora chega a apresentar o trabalho com dicionário no conjunto dos objetivos, mas não traz nenhuma referência bibliográfica; a seção ‘Reflexão sobre a língua’ indica a leitura de obras que refletem sobre o lugar da gramática na escola, mas não traz nenhuma gramática nas referências, nem orienta sobre a possibilidade de seu uso como obra de consulta. O

⁷⁴ Essa conta não se dá, evidentemente, sem uma dose de arbitrário, principalmente quando temos que enquadrar textos de divulgação da Lingüística ou publicações que se constituem na interface entre a Lingüística e a Educação, entre a Educação e a Literatura, entre a Literatura e a Lingüística etc. Para efeitos de nossa conta, aqui, valemo-nos de informações sobre a área de atuação universitária dos autores dos textos em questão — o que também não nos exime de dificuldades, e mesmo de enquadramentos híbridos, pois que as interfaces são constitutivas do próprio objeto da publicação.

silenciamento a esse respeito, inclusive a inexistência de recomendações de obras de referências para consulta, sugere, pelo menos duas interpretações: de um lado, uma certa estabilidade desses instrumentos, considerados de fácil acesso e reconhecimento conforme a intenção do professor e, de outro, a negação desses instrumentos.

Na análise interna dos volumes, observamos que essas referências vão ocorrer ao longo do LA, sempre que, em alguma atividade com o vocabulário, a autora recorre a verbetes. As indicações são variadas quanto a autoria e também quanto ao tipo de dicionário (etimológico, de sinônimos, de provérbios, etc). No conjunto da obra que estamos analisando aqui, a referência a gramáticas, manuais ortográficos e dicionários teve seu lugar cativo (com exceção da coleção dos anos setenta), mas nessa última coleção a estabilidade desses instrumentos parece ser relativizada: no caso dos dicionários, podemos concluir que se trata de um deslocamento na indicação do instrumento, que agora é sugerido para o aluno; no caso da gramática (e dos manuais ortográficos), apesar de aparecerem nas notas de orientação como uma possibilidade metodológica para o uso da coleção, parece haver o que chamamos de uma ausência significativa. Na entrevista, chegamos indiretamente a essa questão, quando a autora destaca a expectativa recorrente que se põe sobre o professor de português quanto à indicação de uma ‘gramática’, na passagem que transcrevemos abaixo:

(58) *“uma pergunta, que deve ser feita a você também, comigo acontece muito, as pessoas pedem: “me indica uma boa gramática?”, eu sempre falo assim “pra que você quer uma gramática?” (coisa tão chata quanto uma gramática...) “porque eu não sei português”; eu falo: “então tá, eu vou te indicar uma, é o Othon Garcia”, porque se quer aprender sobre a língua aprende lá, porque lá você está aprendendo de maneira funcional”*. (Anexo II; linhas 898-903)

Chamou-nos atenção, ainda, uma certa ausência no trabalho com a gramática: a) de um lado, a nomenclatura gramatical não figura como objeto de ensino, embora a terminologia gramatical seja corrente tanto nos enunciados do LA, quanto nas notas e orientações para o professor; b) as estruturas da língua não são trabalhadas como conteúdo sistemático, embora

participem ativamente dos exercícios de estilo e sejam cobradas nas atividades de reescrita dos textos; c) a idéia de correção é evocada e está sempre presente nos comandos de revisão, mas não é didatizada. No contexto desse tipo de ‘ausência’, nas primeiras análises dos volumes, intriga-nos passagens como as destacadas abaixo, sobre os objetivos do ensino de LP na seção da “Reflexão sobre a língua”, a saber:

(59) *“nessa perspectiva, atividades de reflexão sobre a língua voltam-se para a observação e análise da língua em uso, visando à **construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema lingüístico**, as variedades da língua portuguesa, os diferentes registros, selecionados aqueles conhecimentos considerados relevantes para as práticas de produção de textos – falar e escrever, e de recepção de textos – ouvir e ler”*. (p.26; grifo nosso)

(60) *“**Reconhecer, comparar, analisar e categorizar** fenômenos lingüísticos de natureza **morfológica e sintática**, identificando sua ocorrência diferenciada em função da modalidade (oral ou escrita), do gênero, do registro, da variedade de língua”*. (p.28; grifo nosso)

Como podemos ver, essas passagens localizam alguns conteúdos tradicionais da disciplina: em (59) de maneira indireta, fala-se do **funcionamento** da linguagem e do **sistema** da língua; em (60), nomeadamente, temos a referência à natureza **morfológica** e **sintática** da língua, além dos verbos **reconhecer, comparar, analisar e categorizar**, que povoam os objetivos do ensino normativo-prescritivo. Mas, como essas palavras ocorrem no interior do discurso de um projeto didático centrado nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, elas pareciam funcionar como porta de entrada para equívocos e ambigüidades. Essa foi a leitura que predominou no contato com a coleção: para nós, ela parecia descartar do objeto de ensino da língua o trabalho com a gramática, mas, ao mesmo tempo, utilizar-se desse conhecimento para a didatização da língua em uso, das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Em nossos apontamentos de análise, chegamos, inclusive, a formular uma justificativa para esse não-lugar: tratava-se de uma proposta para o “letramento” e, sob essa rubrica, os conteúdos

gramaticais tornar-se-iam anacrônicos – apesar do desconforto que causavam, (59) e (60) tinham que ser considerados dentro do projeto como um todo.

Quando essa discussão foi levada para a entrevista, e o estatuto da gramática na coleção de 2002 foi abordado, o que aparecia em nossa leitura como uma questão desconfortável foi apontado pela autora como uma das urdiduras do riscado traçado pelo projeto da coleção: a terminologia gramatical, bem como os conceitos lingüísticos e toda sorte de fundamentação que diz respeito ao saber *sobre* a língua são conhecimentos para o professor trabalhar com a língua em sala de aula. O ensino de português foi pensado na coleção em estreitos laços com a concepção de língua como um conjunto de atividades, de práticas discursivas, o *saber sobre a língua* aparece como subsídio para o professor, o aluno, por sua vez, tem de *saber a língua* e não a respeito dela. Assim, essa coleção não silencia sobre o conteúdo gramatical, como a coleção dos anos setenta; ao contrário, ela pressupõe esse conhecimento, sem que ele seja seu objeto, o professor que vai usar essa coleção terá que dominar com segurança os conteúdos gramaticais para poder despertá-los nas atividades propostas, porque ela

(61) *“tem muita gramática, se você fizer o levantamento, tem exercício de interpretação que é gramática, tem vocabulário que é gramática,(...) enfim, você tem, ao longo do livro, muita gramática, mas sempre assim, não de maneira sistemática nem seqüencial, mas aquilo que é necessário, o que o texto sugere como gramática iluminando o texto ou enriquecendo as possibilidades de expressão do aluno (...). [mas os professores] querem a gramática no sentido antigo, a gramática seqüencial sistemática como um objeto de conhecimento em si mesma. Eles sentem falta disso, eu acho, por estas razões: primeiro, porque eles tiveram uma formação que não discutiu uma outra concepção de língua, o papel da aprendizagem sobre a língua para o uso da língua... e também porque, é aquilo que eu te falei, na gramática há um conteúdo concreto com que o professor pode construir um programa da disciplina”.* (Anexo II- linhas 522-538)

(62) *“essa é que é a questão eu acho, central: o professor tem que conhecer muito bem gramática. Eu não daria conta de fazer essa gramática diluída se eu não tivesse muita segurança na gramática da língua, muito conhecimento disso e até muita paixão por isso. Porque eu gosto muito de estudar a língua,, trabalhar com isso, eu acho uma coisa tão fascinante você ver como é essa coisa maravilhosa, como é que a língua funciona como um sistema coerente. E isso é fundamental pro professor, agora o professor fica achando que, então, o aluno também tem que saber isso, quer dizer: é uma questão de você diferenciar o que é que o professor tem que saber pra poder ensinar, daquilo que o aluno precisa saber. O aluno não tem que saber aquilo que o professor sabe, porque os objetivos são outros”. (Anexo II; linhas 546-556)*

Nesse cenário de ruptura, também encontramos permanências, isto é, uma linha mestra se mantém desde a primeira coleção: o texto como unidade de ensino. No entanto, não se trata apenas de uma manutenção, mas de uma expansão da centralidade do texto no projeto didático da coleção: se, guardadas as especificidades de cada coleção, desde os anos 60, o texto era o núcleo gerador das atividades propostas nas diversas áreas de ensino, agora *“cada unidade temática é constituída de um conjunto de textos de diferentes gêneros sobre um mesmo tema, considerado sob diferentes pontos de vista”* (p.09) – como podemos ver em (62) e (63), agora a discussão se expande para a ‘tipologia textual’ e a diversidade de ‘gêneros’ e de ‘suportes’:

(63) *“Os textos, orais ou escritos, variam em função de suas finalidades: informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer... A finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo — seu tipo ou gênero. Como numerosas são as finalidades com que são produzidos os textos no contexto social, muito numerosos são os gêneros”. (p.08)*

(64) *“Ao ser transportado de seu suporte original para o livro didático, o texto sofre, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte*

para outro: ler diretamente o livro, o jornal, a revista, o cartaz publicitário, etc. é relacionar-se em cada caso, com um objeto gráfico-cultural completamente diferente do objeto 'livro didático': são portadores de texto com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes". (p.10)

Ancorada no trabalho com o texto, essa coleção parece devolver ao professor um lugar de decisão sobre os momentos didáticos, ela serve ao professor, principalmente, segundo a autora, porque oferece uma antologia de diferentes gêneros em torno de uma mesma temática, e o professor pode manipular as atividades propostas em torno desses textos conforme seu projeto didático (cf. Anexo II; linhas 581-592). Os objetivos propostos para o ensino da Língua Portuguesa são decorrentes da proposta didática centrada no conceito de letramento, com ênfase na vivência de práticas de leitura, escrita e oralidade no desenvolvimento dos diversos níveis de usos da língua, quais sejam: ler, escrever, falar e ouvir compreensivamente – outra permanência ao longo das coleções, pois essas categorias já estão presentes desde a coleção dos anos sessenta. Em 2002, essa ênfase é ampliada para a diversidade de situações discursivas e nas condições de produção, nas coleções anteriores, embora estivesse sempre presente a perspectiva da língua em uso, predominava um quadro marcado pelo ideal de língua como sistema⁷⁵. As referências teóricas dos objetivos transcritos abaixo falam de uma outra ordem, de uma perspectiva social, antropológica e histórica das práticas de linguagem – lembremos que essa discussão ainda hoje povoa os contextos de divulgação científica, e suas implicações pedagógicas não foram suficientemente pensadas para/pela escola⁷⁶:

(65) *“Promover práticas de oralidade e de letramento de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita:*

⁷⁵ É quase impossível estabelecer fronteiras rígidas no conjunto das coleções, pois exceções são facilmente encontradas ao longo dos volumes anteriores, com didatizações precursoras, como é o caso, por exemplo, da articulação entre oralidade, registro e variação linguística já presente na primeira coleção (como discutimos em 3.2.2).

⁷⁶ Trata-se de conceitos que têm sido desenvolvidos e divulgados no campo científico brasileiro e internacional com maior ou menor ênfase nas últimas duas ou três décadas e que povoam os *textos do saber* apenas na última reforma. Como destaca BAGNO, STUBBS, & GAGNÉ, (2002: 11): «Apesar dos inegáveis avanços que as teorias lingüísticas mais recentes têm permitido para um entendimento mais amplo e mais claro dos fenômenos da linguagem humana, ainda não se criou um corpo de noções, conceitos e métodos nítidos e precisos que permitam a aplicação desses avanços ao ensino da língua na escola»

relações de independência, de dependência, de interdependência”;
(p.06)

(66) *“Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja: motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções; motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações e diferentes condições de produção”;* (p.06)

(67) *“Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais e escritos de diferentes gêneros e com diferentes funções conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral e escrito”;* (p.06)

(68) *“Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção na construção do texto e de seu sentido”;* (p.07)

(69) *“Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem — diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos”.* (p.07)

Nas passagens destacadas acima, podemos perceber um enquadramento do fenômeno da linguagem na fronteira da Lingüística com outras ciências, como a Sociologia, a Antropologia e a História, que se debruçam sobre a língua com lentes específicas e constroem híbridos como objeto de estudo, ampliando o escopo da própria Lingüística ao considerar, dentre outros fatores, as condições sociais de produção da língua e o papel e a função atribuídos à língua pela sociedade (cf. 65, 66 e 67), bem como as expectativas e as necessidades do grupo cultural em relação à lecto-escritura (68 e 69), tudo isso com relação a um tempo e a um espaço determinado e ao estado do desenvolvimento tecnológico.

Uma questão distintiva para a compreensão do trabalho com uma concepção de língua como um conjunto de práticas discursivas é apresentada apenas de passagem no contexto dos fundamentos que constituem a base dessa coleção: a definição de escrita como uma tecnologia. O que parece ser um ponto central para a divulgação dos conceitos que a coleção arregimenta em seu projeto, principalmente, pela presença trivial da escrita nas sociedades contemporâneas, e, ao mesmo tempo, pela sua centralidade em esferas decisivas de poder. Mas essa questão parece se diluir na recepção do conceito de tecnologia e suas associação com engenhocas, sobretudo as da área da informática, pois a escrita não é facilmente alinhada a essa idéia. Para nós, compreender o movimento de transposição didática deste tópico é fundamental, porque ele toca o conceito central da coleção, o de ‘Letramento’, que, contíguo à problematização da inserção do sujeito na cultura escrita, recorta as práticas de leitura e escrita num conjunto de disposições e expectativas culturais. Nas palavras da autora:

(70) *“Aprender a ler e escrever, isto é, tornar-se alfabetizado significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita (ler); não basta, porém, adquirir essa tecnologia, é preciso **apropriar-se da escrita**, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, conforme as situações. Em outras palavras: não basta a alfabetização, é preciso atingir o **letramento**”.*
(p.05; grifo nosso)

A opção pela concepção de língua como um conjunto de práticas discursivas, pressuposto do trabalho na perspectiva do letramento, como destacado pela autora (SOARES, 2002: 09), traz

no mesmo gesto outros expoentes do projeto didático da coleção, a saber: o texto como unidade de ensino, a diversidade de gêneros textuais e uma discussão sobre a escolarização do texto no LD. Nas palavras da autora:

(71) “**não** se considera aqui a língua como instrumento de transmissão de mensagens, como veículo de comunicação por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém compreender o que ouve ou lê”. (p.05; grifo no original)

Observe-se em (71) o fato da apresentação do conceito ser feita pelo seu negativo, ou seja, pelo que ele **não** é, pelo que ele **não** representa, no caso em foco, a língua **não** seria considerada como instrumento de transmissão de mensagens e **não** seria considerada como veículo de comunicação. Dessa negação, inclusive, pode ocorrer a conclusão apressada de que a língua não serviria para a comunicação e que, efetivamente, ela não transmitiria mensagem alguma! Embora fique claro que esse lugar aparentemente negado à língua é, depois, ampliado. É o que está posto a seguir em (72) e (73), mas observe-se que a transição entre a perspectiva de língua como instrumento de comunicação e a de língua como um conjunto de práticas é dada de maneira acabada, nesta parte do MP, e não construída didaticamente

(72) “Considera-se aqui a língua como processo de interação (inter-ação) entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, segundo seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, segundo o contexto social em que ocorre a interlocução”. (p.06; grifo no original)

(73) *“Escrever é comunicar-se, é interagir; comunica-se, interage quem tem o que dizer, a quem dizer, e um objetivo que pretende alcançar através da interlocução”*. (p.18; grifo no original)

Passagens como (72) e (73) pressupõem um professor-leitor familiarizado com o debate do campo acadêmico e com os *textos do saber* que refletem a hegemonia da Lingüística. Tomando-se, por exemplo, o caso de (73), que repete na íntegra a redação que está presente também na coleção que circulou nos anos noventa (*cf. ‘objetivos gerais’ da seção ‘Redação’*; p.X): quando essa mesma definição ocorre na última coleção, vai exigir uma leitura diferenciada, pois funciona num outro contexto discursivo. Apesar de trazer elementos das coleções anteriores, o projeto didático da coleção de 2002 distancia-se da concepção de língua dominante nos MP das coleções anteriores (a de língua como instrumento de comunicação) e estabelece o corte radical⁷⁷. Por isso, a estratégia discursiva de revestir as referências da Lingüística em contornos de um conhecimento tácito, parece-nos, em certo sentido, opressiva, na medida em que são muitos e sutis os deslocamentos necessários para as mudanças de foco exigidas pela coleção e poucos os iniciados que parecem habilitados para tal *performance*.

Sobre o ritmo da renovação teórica e suas implicações metodológicas na produção do LD, a autora destaca:

(74) *“estamos numa fase de transição, eu acho que desde, talvez até desde os anos setenta, oitenta, a gente está vivendo uma fase de transição, e estes processos são longos. Pra gente é difícil, a gente quer que mude logo, mas historicamente a gente sabe que essas coisas demoram. Então você tem o quê? Professores que não foram formados numa mentalidade, numa concepção diferente, pais que também passaram pela escola aprendendo gramática, sujeito, predicado, objeto direto. Eles ficam reclamando: “meu filho, ele não vai aprender gramática não?”*”

⁷⁷ Que já teria se insinuado nas coleções dos anos oitenta e noventa, quando diminui progressivamente a ênfase na concepção de língua como instrumento de ‘comunicação’, termo que chega a ser substituído por ‘interação’, embora isso não signifique ainda um realinhamento do ponto de vista teórico, pois os dois conceitos não são excludentes e mantêm entre si a mesma acepção, como apontado na análise das coleções anteriores (SOARES: 1984: XII; 1990: XV).

Eles não se perguntam se precisa, se serviu pra eles... (...) “isso serviu pra quê?”... Mas tem que esperar mudar a mentalidade...”. (Anexo II; linhas 702-725)

3.2 ARTICULAÇÃO DOS DADOS: HIPÓTESES INTERPRETATIVAS –

Esta segunda parte do capítulo foi motivada pela demanda por uma articulação do material descritivo apresentado no item anterior que, depois de concluído, sugeria a necessidade de um movimento de análise que atravessasse longitudinalmente o nosso *corpus*. Para isso, pareceu-nos, a princípio, que bastaria acrescentar às análises já feitas algumas informações mais específicas sobre cada volume. Mas, à medida que tentávamos trazer dados dos LD para dentro das análises produzidas com base nos MP (qual remendo novo em roupa usada), o formato de apresentação coleção por coleção parecia cobrar seu sentido inicial. Por isso, optamos por manter cada uma das faces deste capítulo em sua especificidade, a saber: na primeira parte, cada coleção foi apresentada como um testemunho histórico da escolarização do português, e o foco da análise foi a língua como projeto didático na voz dirigida diretamente ao professor via MP (e depois, com dados da entrevista); agora, nesta segunda parte, que se alimenta da preocupação descritiva do gesto inicial, os saltos interpretativos percorrem o desenho teórico das principais áreas de ensino-aprendizagem que têm caracterizado a organização do trabalho na escolarização do português (em 3.2.1, focalizamos a gramática e, em 3.2.2, a leitura e a produção de texto). Nesse movimento para o interior dos volumes, buscamos palmilhar as permanências, rupturas e inovações que antecedem ou constituem a forma como essas áreas são didatizadas ao longo da obra que constitui o nosso *corpus*. O fio condutor com o qual costuramos as duas partes deste capítulo: a preocupação teórica situada historicamente.

Não se trata, pois, de propor uma abordagem linear na apresentação e discussão das coleções, o que efetivamente não existiu no tratamento que dispensamos aos dados. Para produzir as análises que apresentamos aqui, por exemplo, redimensionamos alguns quadros conceituais produzidos no contato preliminar com as coleções e que, ao longo da pesquisa, foram sendo retomados e repensados (chegamos, inclusive, num certo momento, a abandoná-los), até que

eles nos servissem aqui com forma e função recortadas por objetivos mais pontuais. Na construção dos primeiros quadros, nosso olhar se dispersava, pois, além das referências da Lingüística, destacávamos as referências teóricas de outras áreas (para tentar caracterizar o lugar ocupado pela Lingüística nos LD face a contribuições originárias do campo científico em geral). Mas, dado o volume e as complicações de tal empresa, centralizamos nosso olhar sobre as referências da Lingüística, que é o que nos interessava efetivamente. Também foi necessário perceber e extrair expressões que faziam parte de um universo vocabular erudito e não exatamente do vocabulário teórico ou conceitual que perquiríamos. Por fim, a tentativa inglória de classificação⁷⁸ das referências como tributárias desse ou daquele modelo teórico da Lingüística levou-nos a abandonar a expectativa de uma leitura estatística dos dados e a optar, aqui, pelo trabalho por amostragem, numa seleção pontual e finalisticamente orientada para as hipóteses interpretativas que construímos.

Considerando que o LD é um instrumento produzido não para ser ‘lido’, mas, sobretudo, para ser ‘usado’, esse levantamento só faz sentido na medida em que, ao mesmo tempo, serve como ponto de partida e de confirmação para nossas hipóteses interpretativas sobre a escolarização do português. Para chegar a elas, capturamos as referências da Lingüística em suas marcas textuais, ora pela terminologia já consolidada na disciplina, ora pela expressão marcadamente tributária de formulações do campo científico. Ao passo que essas hipóteses foram assumindo os primeiros contornos, voltamos aos quadros em busca de mais dados para a confirmação de nosso ponto de vista. Assim, foram construídos os quadros conceituais para cada volume das coleções (*cf.* Anexo I).

Nas investidas sobre o material empírico que compõe esses quadros, destacamos a voz dirigida ao professor da que é dirigida ao aluno. Em seguida, levantamos o vocabulário técnico e conceitual, computando quais são as referências da Lingüística presentes na cena didática. Distinguimos, ainda, as passagens em que essas referências figuram como

⁷⁸ Depois das primeiras análises, ficou claro que a simples presença de um termo não é indício de que a teoria está lá, pois o léxico só se realiza no discurso, situadamente. Assim, o levantamento das referências da Lingüística não foi baseado na presença, mas no funcionamento textual e discursivo da terminologia, e os quadros funcionaram como um passo metodológico indiciário (que nos permitiu uma intuição clara para dizer o que estamos dizendo sobre as coleções). Vale destacar que, mesmo quando vencida essa questão, a tentativa de enquadramento dessa ou daquela passagem do LD não se deu sem problemas, seja porque as referências destacadas na análise são híbridas e evidenciam substratos de outras áreas, como a Psicologia e a Pedagogia, seja porque as referências não são exclusivas de um único modelo teórico da Lingüística.

conhecimento ‘pressuposto’ daquelas em que são apresentadas como conhecimento ‘novo’. Do primeiro conjunto, fazem parte os comentários e remissões que atuam como ponto de partida nas didatizações e que são chamados para apoiar as explicações; como pertencentes ao segundo conjunto, consideramos os conceitos e referências teóricas que são objeto da formulação didática, como definições e sistematizações, ou seja, aquilo que, efetivamente, é o objeto de ensino.

Por exemplo, na análise dos quadros que trazemos no Anexo I, constatamos que a quantidade de referências pressupostas da Lingüística ultrapassava as referências efetivamente introduzidas pelos volumes. Constatamos também a distinção entre o objeto do saber (o pressuposto no LD, em geral, para o professor) e o objeto de ensino (o didatizado no LD para o aluno). O contato com o volume geral dos quadros de nosso levantamento levou-nos a duas hipóteses: primeiro, seria preciso mudar a perspectiva de investigação, ao invés de buscar *quais* são as referências da Lingüística na escolarização do português (o que estava nos levando a levantamentos e classificações intermináveis), pareceu-nos mais significativo entender *como* esse tipo de conhecimento participa do LD. Por outro lado, e essa é a segunda hipótese, conforme se evidencia a consolidação do campo da Lingüística, observa-se que o LD vai passando a pressupor seu conhecimento como um dado para o trabalho do professor com a coleção, e se isentando da didatização explícita dessas referências teóricas, que já chegariam aos volumes assumindo contornos de conhecimento tácito – para nós, essa tem sido uma posição cara à escolarização do português, opressiva até, na medida em que inclui apenas os já iniciados⁷⁹.

Assim, voltamo-nos, aqui, para mais uma investida sobre o material empírico: inicialmente, num movimento retrospectivo, partimos do estatuto da reflexão sobre a língua na coleção de 2002 em direção à hegemonia da abordagem normativa da língua na primeira coleção de nosso *corpus*, buscando compreender a construção da relação entre a Gramática e a Lingüística e sua representação didática ao longo da obra analisada (*cf.* 3.2.1); em seguida, num movimento contrário, partimos da primeira coleção para os dias de hoje, buscando

⁷⁹ Se, por um lado, na parte do MP dirigida exclusivamente ao professor, a quantidade de definições e as indicações bibliográficas são, marcadamente, da área da Lingüística, ressalve-se que, por outro lado, aquele professor ainda não familiarizado com esses pressupostos encontrará aí orientações para o desenvolvimento de seus estudos como autodidata.

compreender as diferentes formas de permanência da categoria ‘texto’ e as implicações das transformações conceituais evidenciadas aí para a ampliação dos horizontes de didatização da leitura e da escrita (*cf.* 3.2.2).

3.2.1 GRAMÁTICA E LINGÜÍSTICA: O INTERTEXTO POSSÍVEL –

Como já apontado nas análises da coleção de 2002, os conteúdos gramaticais tradicionais *estão em todo lugar e em lugar nenhum* – é isso que buscaremos compreender aqui. Para um olhar pautado pela forma canônica da apresentação dos conteúdos gramaticais, pode parecer, inclusive, que esses conteúdos não estão lá. Mas há um certo tipo de presença que confere a eles um lugar no processo de didatização: o de sua obsolência como objeto de ensino, tanto no sentido de uma obsolência relativa quanto no sentido de sua obsolência externa (*cf.* nota 54), pois, de um lado, o estado atual do desenvolvimento da área da linguagem já oferece perspectivas diferentes para a escolarização do português, e isso concorre, por outro lado, para as novas demandas sociais quanto às práticas de linguagem.

É uma presença que se dá, muitas vezes, como uma presença em negativo, isto é, pela orientação sobre como **não** devem ser abordados os conteúdos gramaticais, em geral, nas notas da seção ‘reflexão sobre a língua’. Mas também localizamos a presença de conteúdos gramaticais tradicionais como um pressuposto necessário, evocado para subsidiar o trabalho do professor na avaliação das atividades de escrita propostas na seção ‘produção escrita’. O primeiro tipo de presença é mais recorrente ao longo dos volumes da coleção, como destacamos em (75) e (76). Mas o segundo também tem seu lugar cativo, o da apresentação da escrita padrão da língua, na finalização do texto do aluno, após as etapas de revisão individual ou em dupla, e antes da proposta de reescrita do texto. São orientações que se repetem com pequenas variações nos volumes da 6.^a, 7.^a e 8.^a séries, e que valorizam, em referências indiretas a esses conteúdos, uma apresentação ‘correta’ e ‘adequada’ de um texto que será exposto publicamente, como em (77); outras vezes, com referências explícitas a conteúdos

como ‘ortografia’, ‘concordância’ e ‘regência’, como em (78). Transcrevemos a seguir os exemplos destacados⁸⁰:

(75) “**Não se usam os termos advérbio e adjetivo**, nem se introduz a diferença entre palavras invariáveis e variáveis, por se julgar que, no quadro de uma gramática reflexiva voltada para o uso, **esses conceitos e terminologia são desnecessários**, sendo mais efetiva a diferença estabelecida semanticamente”. (Vol 5, ‘reflexão sobre a língua’, MP, p.72; grifo nosso)

(76) “**não se considerando necessário nem pertinente**, neste nível de escolaridade, e no quadro de uma gramática de uso, o estudo das estruturas sintáticas em que eles operam, e dos termos conjunção coordenativa adversativa, subordinada concessiva, locução prepositiva”. (Vol 5, ‘reflexão sobre a língua’, MP, p.161; grifo nosso)

(77) “Após a atividade, será importante que o professor analise os textos dos grupos, **discutindo com cada grupo inadequações e incorreções, e solicitando a revisão final**. As versões finais podem ser expostas na sala de aula num painel ou varal”. (Vol 6, ‘produção de texto’, MP-02, p.173; grifo nosso)

(78) “Antes da reescrita do texto pelo aluno, convém que o professor verifique se não permanecem, mesmo após a revisão em dupla, erros de **ortografia, concordância, regência**, que devem ser discutidos com o aluno para que os corrija”. (Vol 6 ‘produção de texto’, MP-05, p.16; e Vol 7, ‘produção de texto’, MP-04, p.25; grifo nosso)

Aparentemente um paradoxo, para uma coleção marcadamente pautada pelo estado de desenvolvimento da Lingüística, a presença de conteúdos gramaticais não chega a confundir,

⁸⁰ Ver também, no Anexo I, as passagens (35), (55), (88) e (94) para mais exemplos.

se pensarmos que, após os efeitos homogeneizadores da publicação da NGB, a autoridade nos assuntos de funcionamento da língua migra do autor de gramática para foros científicos, encontrando na produção acadêmica espaços de legitimação, especialmente na perspectiva de uma gramática descritiva (já presente nas coleções que circularam nos anos oitenta e noventa) e de uma gramática de uso. É a isso que vamos assistir, à medida que avançávamos sobre os diferentes LD da coleção de 2002, quando chamam a atenção, principalmente, as referências à **gramática de uso** – na maioria das vezes, como um conceito pressuposto, mas também presente como um conceito didatizado indiretamente. As primeiras referências a esse tipo de gramática ocorrem já nos primeiros volumes da coleção, como nas passagens que transcrevemos abaixo:

(79) *“Os exercícios pretendem que o aluno identifique e compreenda o recurso coesivo, não se considerando necessário nem pertinente, neste nível de escolaridade, e no quadro de uma **gramática de uso**, o estudo da estrutura sintática em que ele opera e da terminologia conjunção adversativa”*. (Vol 5, ‘reflexão sobre a língua’, MP, p.67)

(80) *“Coerentemente com a opção por uma **gramática de uso**, evita-se um estudo formal de natureza sintática (uma “análise sintática”) e a correspondente nomenclatura (período composto, oração principal e subordinada, conjunção subordinativa e coordenativa, locução conjuntiva, etc.); põe-se o foco no aspecto semântico e nas diferentes estruturas lingüísticas para expressar diferentes relações entre idéias”*. (Vol 6, ‘reflexão sobre a língua’, MP, p.51)

Há outras referências indiretas a essa **gramática de uso**, nas notas dirigidas ao professor, e não apenas na seção destinada especificamente para abordar a reflexão sobre a língua. Nelas é dada ênfase à construção de uma abordagem intuitiva situada num contexto de uso, e que apela para as chamadas atividades epilingüísticas, aquelas que qualquer falante nativo seria capaz de desenvolver, como na seqüência (81) e (82) abaixo (que também representam um caso comum de interação entre as várias seções no interior do LD). Como podemos constatar em (83), a ênfase dada ao tratamento intuitivo, centrado nas experiências de uso da língua

pelos falantes mantém-se até o volume da oitava série e pode ser considerada uma marca distintiva na didatização da língua proposta pela coleção, a saber:

(81) “*Introduz-se aqui, em um **contexto de uso**, e de **forma indutiva**, o conceito de verbo, que o aluno aprenderá **intuitivamente** pela **experiência** lingüística de usar essa classe de palavras na construção do texto. O conceito será retomado na atividade de ‘Reflexão sobre a Língua’ do próximo texto”.* (Vol 5, ‘língua oral-língua escrita’, MP, p.38; grifo nosso)

(82) “*conceito de verbo foi introduzido de **forma intuitiva** na atividade de ‘Língua Oral – Língua Escrita’ do texto anterior (p.38-39). Retoma-se aqui o conceito, agora levando-se o aluno, de forma também **intuitiva** e em **contexto de uso**, a identificar o fenômeno da flexão verbal (de número e pessoa) e a **inferir** sua função na língua”.* (Vol 5, ‘reflexão sobre a língua’, MP, p.44; grifo nosso)

(83) “*Embora seja **desnecessário** incorporar ao vocabulário do aluno a terminologia ‘adjetivo de dois gêneros’, convém verificar se entenderam o sentido da abreviatura [adj.2g.]”.* (Vol 8, ‘preparação para a leitura’ MP-01, p.113)

Observe-se que as orientações indiretas sobre a **gramática de uso** não se limitam ao destaque do lado positivo dessa abordagem, as notas de orientação ao professor dão ênfase, também, à negação do uso da nomenclatura gramatical: a autora qualifica o trabalho com a nomenclatura e a classificação gramatical em expressões como ‘inadequado’, ‘impertinente’ e ‘desnecessário’, ao justificar a ausência de um programa gramatical sistemático (ver passagens (75) e (76) acima). Não obstante essa qualificação negativa do trabalho com a nomenclatura gramatical tradicional, a abordagem da **gramática descritiva** (não definida, nem

justificada) é sugerida como complementar, mas sempre a critério do planejamento do professor e conforme o nível da turma⁸¹.

Como pode ser visto nas referências enumeradas, o apoio ao trabalho fundado na perspectiva de uma **gramática de uso** ultrapassa os limites da seção ‘reflexão sobre a língua’ no interior de cada LD – como ultrapassa também a fronteira das áreas mais diretamente ligadas à estrutura da língua no interior dos estudos da Lingüística. Para nós, é a centralidade da perspectiva do uso que vai trazer para a pauta das reflexões sobre a língua muitas outras questões do campo da Lingüística, nomeadamente as que são relativas à oralidade, à diversidade de situações comunicativas e à variação lingüística. Assim, outros dados reforçam a articulação das diversas seções do LD para o trabalho na perspectiva de uma **gramática de uso**, em oposição à abordagem sistemática dos conteúdos tradicionais da nomenclatura gramatical. No Anexo I, as seqüências 43-49, 77-79, 82-86 e 157-165 são exemplos do tratamento de questões da estrutura da língua na interface com a variação lingüística, a oralidade e a diversidade de situações sócio-comunicativas. Na entrevista com a autora das coleções, essa questão foi recorrente, a saber:

(84) *“tem muito professor que se queixa: “ah, gosto muito da sua coleção, mas não tem gramática”... e [na coleção atual] tem muita gramática, se você fizer o levantamento, tem exercício de interpretação que é gramática, tem vocabulário que é gramática, tem a própria coisa lá que eu chamo de ‘conhecimento lingüístico’... (...) enfim, você tem, ao longo do livro, muita gramática, mas sempre assim, não de maneira sistemática, nem seqüencial, mas daquilo que é necessário, do que o texto sugere como a gramática iluminando o texto ou enriquecendo as possibilidades de expressão do aluno”.* (Anexo II; linhas 519-530)

Por fim, vale destacar que a coleção não se furta a um posicionamento diante da questão do erro lingüístico, muitas vezes um tabu na era *Pós-PCN*, mas um viés canônico na

⁸¹ Para mais exemplos, ver as passagens (04), (11), (31), (99), (105), (112), (122) e (127) do Anexo I.

escolarização do português. As notas do MP sobre essa questão vêm agregar à quantidade de referências da Lingüística uma medida do que é cultural no uso da linguagem: a idéia de valor. Nesse sentido, a travessia para os fundamentos da lingüística tem apoio em vários exemplos, como em:

(85) “*O objetivo é que, levando o aluno a usar repetidamente o advérbio diante de diferentes adjetivos no feminino, o aluno internalize o uso adequado*”. (Vol 5, ‘reflexão sobre a língua’, MP, p.72; grifo nosso)

(86) “*esclarecer os alunos sobre a relatividade do conceito de ‘correção gramatical’: o que é correto ou incorreto varia de acordo com a modalidade da língua ou o registro formal ou informal*”. (passagem 154 do Anexo I - ‘interpretação escrita’, MP-04.a, p.171; grifo nosso)

(87) “*a expectativa é que o aluno tenha concluído que não há erosão na linguagem, há diferentes modalidades de uso da língua, que devem ser consideradas normais, corretas, se adequadas aos falantes e à situação*”. (passagem 161 do Anexo I - ‘interpretação escrita’, MP-11, p.178; grifo nosso)

Mas, o estatuto da gramática, como exposto acima, não é facilmente articulado à história da disciplina. Esse é, possivelmente, um forte ponto de conflito, pois no espaço entre a primeira e essa última coleção, vamos encontrar uma variação significativa de propostas da didatização da língua. Considerando, inclusive, a possibilidade de coexistência de mais de uma coleção, podemos inferir que diferentes matizes sobre o estatuto da gramática têm circulado na escolarização do português nas últimas décadas – o que é reforçado, hoje, pelo sentimento de que a coleção de 2002, a despeito de nossa interpretação, não teria gramática – como expresso em (83). Segundo a autora, isso se daria

(88) “*porque eles querem a gramática no sentido antigo, a gramática seqüencial sistemática como um objeto de conhecimento em si mesma. Eles sentem falta disso, eu acho, por estas razões: primeiro, porque eles*

tiveram uma formação que não discutiu uma outra concepção de língua, o papel da aprendizagem sobre a língua para o uso da língua... e também porque, é aquilo que eu te falei, na gramática há um conteúdo concreto com que o professor pode construir um “programa” da disciplina”. (Anexo II- linhas 532-538)

A construção de um saber sobre a língua que tem lugar na cultura que é própria da escola, o espaço pedagógico que elas ocupam e os processos históricos que as fundaram cobram, através de nossos dados, uma compreensão da escolarização do português como um processo amplo e multifacetado. O estudo do contexto de produção das coleções (*cf.* Cap. 2) nos faz considerar que, reforçando e motivando esse estado de coisas, a necessária relação entre os campos científico e escolar (e a forte crença no valor do conhecimento acadêmico) parece gerar uma expectativa messiânica por alternativas teóricas (especialmente nas instâncias normativas, com suas urgências) que só perdem em força para as contingências da prática. Por isso, nesse ponto da pesquisa é importante reconsiderarmos o lugar originariamente destacado à teoria Lingüística: como um objeto de cultura, o português é escolarizado em função das demandas sociais e do retorno que a escola pode dar ao qualificar esse objeto como seu; numa outra face desse processo, a Língua Portuguesa como disciplina escolar vai encontrar subsídios para sua constituição em diversas áreas do campo científico, onde as referências da Lingüística têm papel fundamental, mas não exclusivo, nem automático.

Assim, passamos a considerar que, nos limites das notas de orientação passo a passo, a coleção de 2002 vai marcando as fronteiras entre as abordagens normativa e descritiva e, ao mesmo tempo, apontando uma certa permeabilidade entre elas. Permeabilidade que significa, aqui, um espaço possível de transposição didática do conhecimento ‘novo’. Reforça esse processo, o deslocamento da noção de valor, tão presente na gramática normativa, que passa a ser apontado como função dos usos: nessa abordagem o valor da linguagem não é o valor de um ideal de execução da língua, é o valor dos usos (não por acaso, no plural para marcar a diversidade). A travessia entre a prescrição de um uso e a habilitação para a diversidade de usos, no entanto, pode ser vista como uma operação sutil no interior dos volumes. Ela não se dá em palavras de ordem, nem numa militância radical, mas suavemente no diálogo página a

página dirigido ao professor. Os espaços de permeabilidade entre as duas abordagens, por sua vez, além de conferir respeito à historicidade da disciplina, emprestam o tempo pedagógico minimamente necessário para a transposição didática idealizada pelo projeto da coleção – que nesse sentido inclui os ainda não iniciados em Lingüística.

3.2.2. O TEXTO COMO CATEGORIA PERMANENTE –

- “*PORTUGUÊS ATRAVÉS DE **TEXTOS***”;
- “*COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA*”;
- “*COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: NOVO PORTUGUÊS ATRAVÉS DE **TEXTOS***”;
- “*PORTUGUÊS ATRAVÉS DE **TEXTOS***”;
- “*PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O **LETRAMENTO***”.

Enumeramos acima, os títulos das coleções que constituem os diferentes projetos didáticos da obra destacada em nosso *corpus*. Num rápido olhar sobre o percurso desses títulos, já podemos perceber o ‘**texto**’ como uma categoria permanente e a abordagem prática da linguagem, via ‘**comunicação**’ e ‘**letramento**’, como sendo a preferencial. Essa ênfase na prática, expressa diretamente nos títulos de duas coleções (a terceira e a quinta), se constrói, efetivamente, no interior de todas as coleções e tem como recurso decisivo o texto em uso. O sentido reservado a essa prática, no entanto, é o que vai variar ao longo das coleções, fazendo variar também o referente de ‘**texto**’ que, em constante modificação, vai constituindo diversas formas de permanência na obra.

Retrospectivamente, surpreende positivamente a presença central do texto como sugerido já no título da primeira coleção. Mas um exame mais atencioso nos fará perceber que o texto de

então era um pretexto, isto é: o texto estava a serviço de outra coisa, não era ele mesmo o objeto central da didatização. No caso em questão, ele estava a serviço de um programa de gramática – nomeadamente, como “linha diretriz” da articulação das atividades na coleção, segundo o MP, à gramática se recorria para evitar que o curso parecesse “difuso” (sic) ou “desordenado” (sic) – (cf .MP; p.15). Nesse projeto didático, o texto introduz as unidades didáticas no interior dos volumes, sem que delas participe como objeto central. Na entrevista, a autora traz elementos do contexto de produção dessa coleção, e de suas contingências na didatização da língua, favorecendo nossa reinterpretação do título “Português Através de Textos”, a saber:

(89) *“na época, eu tive o grande problema de encontrar um nome pra coleção, aí quando me veio “Português Através de Textos”, eu fiquei gloriosa, falei: “ah, meu Deus! esse é o nome!” achei uma maravilha o nome. Hoje, eu acho uma graça, olha bem que nome, é como se o português não fosse o texto, fosse alguma coisa a qual você chegasse por meio do texto, e o texto fosse só instrumento pra você chegar ao português. Então, é uma concepção completamente diferente da coleção atual”*. (Anexo II- linhas 410-416)

Mas, sob o tom humanista desta primeira coleção, a presença do texto e a crença num certo patrimônio cultural (no caso, o patrimônio literário) sustentam a posição do texto como categoria marcante da coleção; mesmo nesses anos sessenta, claramente marcados pela hegemonia gramatical. O repertório textual é uma característica distintiva dessa coleção, e será retomado em outros projetos didáticos da obra analisada. É o texto, inclusive, que ficará na memória da coleção, segundo relato da autora na entrevista, que transcrevemos abaixo:

(90) *“eu aproveitei muitos textos, porque essa era a parte que mais agradava os professores, eram os textos, é engraçado como **aquela coleção marcou as pessoas, sobretudo em termos da antologia**, até hoje eu encontro ainda gente que me identifica como autora daquela coleção que eles estudavam nos anos sessenta e começa a citar textos: “olha eu nunca me esqueci do texto tal”, “eu me lembro, não tinha um texto sobre*

isso assim, assim, assim”, “eu não me esqueço desse texto”, “naquele livro alaranjado não tinha um texto sobre... não sei o quê?”. Coisa que não aconteceu depois disso”. (Anexo II; linhas 156-163)

Se a antologia sustenta a memória dessa coleção, é também nela que podemos ancorar o futuro da obra analisada, pois a didatização de alguns textos surpreende, ainda hoje, pela antecipação de elementos que só mais tarde vão entrar na pauta da escolarização da língua. É o caso do tratamento dispensado ao texto ‘Rodoviária’, de Luiz Vilela (que faz parte dos textos que foram retomados pelas coleções dos anos oitenta e noventa). A simples presença desse texto no contexto de uma antologia literária tradicional já seria indício de antecipações. Trata-se de um texto polifônico, que registra vozes cruzadas num recorte do espaço público de uma rodoviária, em que letreiros luminosos, música ambiente, anúncio eletrônico da partida dos ônibus, uma série de conversas parciais em dois telefones públicos, manchetes de jornais e revistas, propaganda de refrigerante, tudo isso se mistura simultaneamente (na diagramação da página inclusive) à angústia de dois personagens que especulam sobre o destino de duas passageiras atrasadas para pegar um ônibus para o interior. A exploração desse texto na primeira coleção permanece quase intacta ao longo das três coleções, e é precursora da didatização que articula elementos da oralidade, da diversidade de situações comunicativas e da variação lingüística – mesmo que aí não esteja presente a modulação conceitual que a Lingüística emprestará, depois, para o tratamento desses fenômenos.

Também na coleção dos anos sessenta o texto aparece como exemplo de mensagem e modelo de comunicação⁸², mas sua didatização sob o signo da concepção de comunicação que marcará profundamente a escolarização do português (interferindo, inclusive, no seu nome da disciplina) será objeto da coleção da década seguinte. A coleção dos anos setenta radicalizará seu projeto didático na centralidade do texto, ampliando seu conceito com a concepção emergente dos contextos de desenvolvimento da comunicação de massa: texto verbal, texto não-verbal, texto oral, texto escrito, e toda sorte de variações decorrentes da experimentação midiática em ascensão na época. O uso da terminologia predominante na área da comunicação imprime ao texto (e à coleção) ares de vanguarda: texto agora é tudo, ou quase tudo... Para além dessa radicalização sobre o texto como objeto do ensino da língua, o

⁸² Embora numa concepção diferente de comunicação, como já abordado em 3.1.2.

contexto normativo da disciplina vai lançar dúvidas, pela primeira vez, sobre o território da gramática, que é silenciada nessa coleção.

Numa interpretação só aparentemente impressionista, diríamos que a mudança de foco da gramática para o texto parece ser uma espécie de revanche da coleção anterior, mas dados da entrevista nos ajudam a considerar esses dois pólos como determinantes na obra analisada, e o binômio texto/gramática se mostrará muito produtivo nos projetos didáticos das coleções que se seguirão, desenvolvendo ao longo da obra um movimento pendular. A demanda pela reedição da coleção dos anos sessenta, no mesmo gesto de rejeição da coleção dos anos setenta, reforça essa trajetória pendular das categorias em questão, como podemos conferir em (91). Na entrevista, a autora chama a atenção para as contingências de cada época na flutuação do *status* da gramática ao longo de sua obra. De suas considerações a esse respeito, transcritas em (92), podemos inferir o estatuto do texto, a saber:

(91) *“em meados dos anos setenta, eu comecei a receber muita carta de professor pedindo o antigo “Português Através de Textos”, que “aquilo é que era livro bom”, eles falavam, “por que você não reedita aquele?”, “eu gostava era daquele”... foi uma coisa insistente, em meus contatos com professores e na correspondência que eu recebia e que a editora recebia, também. A proposta foi, então, reformular, que eu mesma já estava convencida que aquele “Comunicação em Língua Portuguesa”, essa concepção, e da maneira como ela foi estruturada, não era um bom caminho...”*. (Anexo II; linhas 104-111)

(92) *“essa é uma história que é interessante ao longo das coleções, ao longo do ensino do português em geral, e ao longo de minha história com o ensino do português. Eu costumo dizer que a minha história é de casamentos e divórcios sucessivos com a gramática... Porque, na primeira coleção, nem passava pela cabeça de ninguém, não é pela minha só não, de ninguém, o ensino de português sem gramática”*. (Anexo II- linhas 405-410).

O estado de desenvolvimento tecnológico e a expansão da indústria editorial oferecem as condições externas para a produção de um material com as características da coleção dos anos setenta. As condições políticas e ideológicas explicam a ênfase na didatização da língua centrada no texto como instrumento de comunicação de massa. Mas, mesmo reconhecendo nesse contexto, elementos constitutivos da coleção, seu projeto didático parece ser mais que uma reação às condições externas, pois além de radicalizar o estatuto do texto, ampliando o espectro de seu conceito, essa coleção solidifica, no mesmo gesto, o trabalho com a oralidade já anunciado nos volumes da coleção anterior (fortalecendo a idéia de ‘texto oral’, como apresentado em 3.1.2).

Nas coleções que circularam nos anos oitenta e noventa, aparecem as primeiras referências explícitas à Lingüística Textual (LT), principalmente, na reedição e, particularmente, na seção ‘sugestões bibliográficas’. Na reedição, evidenciamos a presença dos chamados ‘padrões de textualidade’ funcionando no interior do mesmo texto de apresentação da primeira edição, onde não se fala desses ‘padrões’, mas os processos referidos nas duas coleções são os mesmos. Por exemplo, um mesmo quadro, dividido em duas colunas, aparece nas duas edições com indicação de ‘normas’ para o tratamento didático do texto; na primeira edição (a dos anos oitenta), o título desse quadro é “*estrutura da redação: dimensões e normas*”, na segunda edição, o quadro aparece sem título e uma das colunas traz sob o título de “padrões” o que na primeira coleção era nomeado por “dimensões” (lembramos que esse quadro funciona no interior de uma discussão sobre “padrões de textualidade”) – é como se os processos, já presentes na edição dos anos oitenta, estivessem sendo reclassificados teoricamente nos anos noventa. Por isso, como já dito anteriormente, situamos a passagem entre essas duas coleções como um momento de encruzilhada teórica, o que, na mesma época, também pode ser assistido no campo da Lingüística no Brasil (cf. 3.1.3)⁸³.

As coleções não têm apenas mudanças entre si, elas também fazem fronteira com a coleção dos anos setenta. No caso da concepção de texto, apesar das referências à bibliografia da LT e do uso de alguns de seus princípios no discurso de orientação para o professor no MP, não se

⁸³ Mais do que referências novas para a didatização do português, os fundamentos que marcam a introdução teórica da coleção dos anos noventa parecem dar suporte teórico à proposta didática da coleção, que nos anos oitenta era mais operacional que conceitual.

trata ainda da concepção que ficará como marca da influência da LT na escolarização do português. Nem poderia ser, pois, nos anos oitenta e na primeira metade dos anos noventa, estamos ainda na fase de divulgação dos primeiros passos da Lingüística Textual no Brasil (o que pode ser confirmado pelas datas das primeiras obras publicadas na área) e sua transposição didática, ainda hoje é objeto de equívocos e ambigüidades (cf. COSTA VAL, 2000).

A centralidade numa certa perspectiva de textualidade põe foco sobre o texto verbal (sem que se ignore ou abandone o texto não-verbal). No projeto didático dessas coleções, o texto é trabalhado com recorrência à idéia de estrutura e articulado ao trabalho com uma gramática descritiva de base distribucionalista – a tônica é para a questão dos constituintes de uma expressão, e do encaixamento das orações e dos parágrafos (não podemos esquecer que é também na janela da análise transfrástica que se desenvolvem os primeiros passos da LT).

Assim, consideramos que há uma certa convergência entre gramática e texto. E isso, para nós, é o destaque dessas duas coleções. Num momento de equilíbrio do movimento pendular?, poderíamos perguntar, mas trata-se de uma convergência com predomínio da forma, pois o estudo das estruturas da língua é o ponto central na didatização do texto – que, percebido em sua materialidade e radiografado em suas articulações, funciona como uma instância macro da expressão lingüística. Mesmo que o texto seja destacado como unidade do trabalho didático com a língua, em termos de sua seleção e estudo, ele funciona com o propósito do estudo das formas de realização da língua. Nas palavras da autora:

(93) *“eu recupero os tais exercícios de estilo, no “Novo Português Através de Textos”, que é uma forma de você analisar estruturas lingüísticas e incorporar ao uso (...) hoje, já é uma outra concepção da gramática no ensino, a gramática realmente subordinada ao texto; no “Português Através de Textos” era a gramática **no** texto, não no sentido da gramática **do** texto da Lingüística Textual (não é isso não), mas o texto como sendo, fundamentalmente, uma base pra você estudar a gramática. E agora é uma gramática, não sei se a expressão é essa, a serviço do*

texto, definida pelo texto: é o texto que define o que é de gramática que é preciso estudar. Quando, no “Português Através de Textos”, era a gramática que definia que texto você ia buscar”. (Anexo II; linhas 501-518)

As dissonâncias ficam por conta da didatização da leitura, não capturada pela ênfase na forma. Mais voltada para a relação com o pensamento e, talvez por isso, aberta a didatizações que exploram o sentido. A base da metodologia de trabalho com a leitura já está expressa desde a coleção dos anos sessenta na seqüência “motivação”, “leitura” e “explicação”, que vem seguida de questões de compreensão do texto, que incluem sempre o tratamento contextualizado do vocabulário – os acréscimos ao longo da obra não se caracterizam como rupturas. As aproximações entre as atividades de leitura e escrita com os, sempre presentes, exercícios de estilo dão o tom do comprometimento da coleção com as práticas de linguagem, entendidas ainda nos limites da concepção de texto como forma. Comentando o trabalho de seleção e didatização dos textos em suas coleções, a autora destaca a forte influência de sua formação humanista (lembramos que o repertório textual dessas coleções retoma em grande escala a coleção dos anos sessenta), a saber:

(94) *“isso eu acho que foi realmente uma marca que eu peguei lá dos franceses, lá dos anos sessenta, de trabalhar sempre com essa questão da interpretação e do vocabulário, vocabulário numa concepção diferente (porque, em geral, os livros trabalham com vocabulário pedindo ao menino pra dar sinônimo das palavras, o que eu acho um horror, porque sinônimo não existe), é mais um trabalho de vocabulário como uma questão semântica do que propriamente léxica”. (Anexo II; linhas 630-635)*

(95) *“eu fui fazendo esse material e, muito marcada pelos franceses, aquele tipo de exercício de interpretação, aquilo que tem no “Português Através de Textos”, de exercícios de estilo, é tudo coisa dos franceses, os livros franceses traziam o tal do exercício de estilo, a produção de texto, que se chamava redação, sempre ligada ao texto, à temática do texto...*

os nossos livros didáticos da época não tinham isso, aliás não tinham nem proposta (...) não tinha exercício, interpretação, nem proposta de redação, nada, era uma antologia, só, e uma gramática”. (Anexo II; linhas 295-302)

Por fim, o texto é trabalhado na coleção de 2002 na perspectiva das práticas sociais de leitura e de escrita. O que traz à tona a diversidade de gêneros empíricos, que refletem o lugar da escrita nas relações sociais. A ênfase no trabalho com as quatro habilidades (ler/escrever/falar/ouvir), já posta desde a coleção dos anos sessenta, parece encontrar no conceito de letramento os fundamentos que organizam a coleção em torno de uma concepção de língua como atividade e do texto como sua expressão.

A construção do texto como um objeto a ensinar e suas implicações para a didática da leitura e da escrita, na dialética das condições internas e externas de sua escolarização, dão a conta de quanto tempo o tempo tem para o caminho de um conhecimento entre os campos acadêmico e escolar. A cada movimento teórico sobre o conceito de texto amplia-se o lugar que ele ocupa na obra como objeto empírico, por oposição ao território que escapa à gramática, no movimento pendular que, até aqui, tem resultado no alargamento das fronteiras do texto (lugar privilegiado para evidenciar os fundamentos constitutivos dos diferentes projetos da obra analisada). Mas isso é o que o nosso “par de óculos” nos permitiu depreender até agora, e, é claro, não é tudo. Nas palavras da autora:

(96) *“porque claro que não vai parar aqui; eu passei por algumas outras propostas e sei como é que, em cada um desses momentos, eu tinha convicção de que era aquilo que tinha de ser. (...) e como é hoje? hoje eu falo “é isto”, só que eu relativizo: “é isto, agora, porque é aqui que nós chegamos, neste momento, o que nós temos como subsídio, como teoria, como fundamento, agora, é isto”. Mas a ciência não pára, as coisas vão continuar a andar, a história da leitura está avançando a passos largos, a sociologia da leitura, a Lingüística, a Psicologia, está tudo avançando... daqui a um tempo, nós vamos falar assim: “olha o que nós, no começo do século vinte e um, achávamos que era o ensino de*

português!”, *daqui a uns vinte anos, você, olhando pra hoje, vai dizer: “olha aqui, a gente tava convencido de que era aquilo que tinha de ser, de que a gente tinha achado a verdade”, e é interessante que a gente não consegue imaginar que tipo de coisa pode vir: “gente, mas é óbvio que é isso, são gêneros, tipos de textos, é a gramática do texto, é a concepção de língua como discurso”, mas a cada momento, no passado, eu já pensei assim, então, eu tenho certeza que vem coisa aí pela frente”.* (Anexo II; linhas 1089-1108).

Através da compreensão do texto como categoria permanente na obra analisada, podemos perceber que esta coleção representa o ponto de chegada de um percurso teórico e didático realizado ao longo dos diferentes projetos didáticos que constituem nosso *corpus*. Apesar da construção que podemos perceber nesse percurso, as referências da Linguística ecoam como pressuposto, em busca de sujeitos históricos e de condições de produção que favoreçam a realização das práticas de leitura e escrita sugeridas. É nesse momento que voltamos ao elo perdido de nosso projeto inicial: o professor. Esse será o ponto do arremate de nossas discussões, a seguir.

4. A LINGÜÍSTICA, A ESCOLARIZAÇÃO DO PORTUGUÊS E O PROFESSOR –

(97) *“A primeira coleção foi uma coisa muito pragmática. Como eu te falei, a gente tinha poucos livros pra escolher, eu era professora, eu não estava na universidade, eu era professora em um monte de séries e de lugares. Eu dava aula no Ginásio, no Curso Normal, em Científico, Clássico, escola particular, escola pública, aquela coisa de 40 horas por semana, correndo de uma escola pra outra. Bom, e com o Raul Moreira Lellis no Ginásio, em escola pública... com alguns anos, eu já não agüentava mais aquele Raul Moreira Lellis e comecei a achar até que aquilo não tinha mais nada a ver (...) aí eu comecei, eu mesma, a produzir o material pros meninos... escolhia textos, e bolava exercícios pros textos e, numa época em que não existia xerox, nem computador... datilografava naquelas folhas de mimeógrafo a álcool, ia pra escola e rodava aquilo pra distribuir pros meninos, era um trabalho infernal, sobretudo lembrando que era assim: era no Colégio Municipal, era no Colégio de Aplicação, era não sei mais onde, correndo de uma escola pra outra, ia pra quinta série aqui, pra sétima lá e tal (...) E aí tinha aqui em Belo Horizonte o Bernardo Álvares pretendendo ser um editor (...). Soube que havia uma certa professora que tinha lá um material e tal, ele me procurou e me perguntou se eu não queria transformar aquele material num livro. Que ele estava querendo produzir uma coleção didática e tal. A idéia que me veio foi a seguinte: “ele faz o livro, e eu paro de ter que mimeografar, datilografar, passar a noite em claro. Ele me dá pronto o material” ((risos)) eu só queria isso. Só queria ter meu material impresso, arrumadinho pra o ano todo, sem precisar aquela correria. Tanto assim que você vê a feiúra daquela pobre coleção: ela foi produzida numa gráfica que ele montou no fundo do quintal da casa dele...”. (Anexo II; linhas 275-293; 302-314)*

Além de testemunhar uma fase do desenvolvimento do mercado editorial no Brasil, e do nascimento da obra que ocupou lugar central em nossa pesquisa, essa passagem nos ajuda a falar do ponto que nos interessa agora: o lugar do professor no circuito de transposição didática do português. Buscamos, agora, ampliar a reflexão sobre o material que temos

analisado até aqui, num exercício de pensar para além das coleções analisadas. São projeções em que esboçamos alguns desdobramentos e implicações que nos parecem pertinentes ao final do processo que vivenciamos.

Ao longo de nossas discussões, fizemos um esforço metodológico para recortar o foco das análises no circuito da transposição didática – que, em sua complexidade não pode, evidentemente, prescindir do trabalho docente. Se, por um lado, pensamos, aqui, a entrada das referências da Lingüística na escolarização do português sem focalizar diretamente o professor, por outro lado, motivando nosso trabalho, tem estado sempre presente a preocupação com a formação teórica do professor de Língua Portuguesa.

A forte demanda por referências da Lingüística na escolarização do português, particularmente após a reforma educacional dos anos noventa, foi o ponto de partida das questões que motivaram o nosso mergulho na história do ensino da Língua Portuguesa através das cinco coleções didáticas que trouxemos aqui. Algumas dessas questões foram formuladas no começo deste trabalho, mas outras tantas se multiplicaram à medida que avançávamos na compreensão de algumas características desse processo.

Chegamos ao final de nossas análises com uma clara distinção entre o objeto do saber e o objeto de ensino⁸⁴. Nas sucessivas redefinições dos projetos didáticos, as coleções oscilavam entre focalizar o ‘saber sobre a língua’ e o ‘saber a língua’. No riscado traçado pelas coleções evidenciamos, retrospectivamente, um movimento em que o saber ‘sobre’ a língua, inicialmente apresentado como conhecimento novo, introduzido no LD pelo seu potencial explicativo, elucidativo e orientador, vai assumindo contornos de um conhecimento tácito, especialmente com a entrada de referências da Lingüística.

Por sua vez, as referências da Lingüística foram aumentando progressivamente nas coleções, até figurar como uma espécie de vocabulário técnico, necessário e pressuposto para o uso da

⁸⁴ Distinção destacada por CHEVALLARD, 1991, como um passo necessário para a compreensão do processo de transposição didática (*cf.* Cap. 3).

coleção mais recente. Sem excluir os conteúdos canônicos da gramática, que estão presentes com ênfase distinta na coleção de 2002, o volume de referências da Lingüística evidenciado aí representa uma construção, cujos índices podem ser recuperados ao longo dos diferentes projetos didáticos que constituem a obra analisada. Mas, considerando a unidade de cada coleção em particular, o conteúdo lingüístico pressuposto (e pressuposto para o professor) pode significar uma interdição para o trabalho daqueles não iniciados no cenário conceitual privilegiado pelos LD – muitas vezes, referências que estão ainda em desenvolvimento no próprio campo científico, como destacaram os dados do contexto da institucionalização da Lingüística no Brasil (*cf.* Cap 2).

Do alto custo que representa essa interdição, pela opção de oferecer ao professor um LD que esteja em sintonia com o estado de desenvolvimento dos estudos na área do conhecimento sobre linguagem, podemos subtrair a presença também pressuposta de outro conhecimento ‘sobre’ a língua: os conteúdos gramaticais canônicos, que povoam ainda a coleção de 2002. Mesmo que sua presença se dê num sentido bastante diferente do que lhe foi reservado tradicionalmente pela história da disciplina (*cf.* 3.2.1), esses conteúdos podem ser percebidos, também, como uma porta de entrada para aqueles ainda não iniciados na Lingüística. Quando buscam no LD o apoio para a organização do trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, além do conteúdo gramatical, os professores vão encontrar nas práticas de leitura e escrita, que ocupam lugar central na coleção, um espaço de apoio ao trabalho docente.

Por outro lado, nas estratégias de apresentação do ‘novo’ sem a sua problematização no contexto dos conhecimentos tradicionais da disciplina também podemos reconhecer um valor de saber que pode servir como porta de saída da suposta opressão pelo não sabido, na busca das informações que lhe são apresentadas como necessárias: e nesse movimento de busca pode estar, paradoxalmente, tanto o caráter opressivo do conhecimento pressuposto *sobre* a língua, quanto o espaço de inclusão em um discurso a que o professor ainda não teve acesso (uma vez que a coleção representaria a possibilidade de contato com o ‘novo’).

Se, por um lado, está claro que a Lingüística ocupa o lugar do *conteúdo do saber*, pressuposto para a abordagem do *conteúdo a ensinar* (as práticas de linguagem), a forma como evolui a

relação entre o antigo (o já sabido) e o novo (o conteúdo a ensinar), e qual o teto de opressão que pode impregnar a evolução dessa relação são questões que reconduzem à cena cada professor em sua singularidade, cada sala de aula em sua especificidade e cada projeto didático em suas condições de realização. O movimento que as coleções representam nesse sentido toca o centro do objeto de ensino da disciplina: a passagem do saber sobre para o saber a língua. Essa passagem se efetiva, na coleção de 2002, com a ênfase posta no desenvolvimento de habilidades e competências para as exigências lingüísticas de uma sociedade grafocêntrica. Apesar da condição de subalternidade em que se encontram os sujeitos que são expostos a essas exigências sem possuir os códigos para nela se movimentar (incluindo aí o professor), uma proposta para o letramento é, sobretudo, um passaporte para a cultura escrita.

Mas, se o professor é, como diz Chevallard (1991), aquele que conduzirá a '*cronogênese do saber*', e, para isso, ele tem que saber *antes*, como se daria no quadro de uma interedição às referências da Lingüística, o equilíbrio contraditório entre um saber do 'passado' e um saber do 'futuro', que lhe facultaria levar a cabo a renovação didática? – ainda, segundo Chevallard, esse equilíbrio seria a condição mínima para a condução do processo de transposição didática. Numa perspectiva 'arqueológica', na busca das camadas ocultas no saber cobrado hoje para o ensino da língua, vamos encontrar a proletarização do professor e sua relação cada vez menos confortável com o conhecimento que lhe é pressuposto.

Assim, nossa preocupação com a formação lingüística do professor de Língua Portuguesa pode ser pensada no contexto da discussão sobre a direcionalidade entre teoria e prática. Não se trata, no entanto, de pensar num 'pacote' que organize a aplicação da Lingüística no ensino da Língua Portuguesa, mas de pensar a Lingüística na formação do professor de língua, de forma que ele entre no território da escolarização do português com um instrumental para se movimentar com legitimidade, tomar decisões e fazer escolhas diante de questões sempre inéditas que a prática lhe impõe – por mais que muitas dessas questões possam, em certa medida, ser previstas, não podemos negar que a ficção do tempo pedagógico não seria tão ficção assim, se considerarmos que cada sala de aula é um espaço singular, em que sujeitos históricos assumem papéis cujo significado não é homogêneo. Muito embora, na seqüência

desse tempo pedagógico, a prática se mostre tão ou mais produtiva quanto a teoria para a movimentação do professor em seu território profissional e essa noção de gênese se perca e teoria e prática sejam co-partícipes das decisões do professor em seu trabalho pedagógico.

Mas isso são reflexões para não terminar a pesquisa, conjecturas que esperam por um trabalho de investigação que continua, continua, continua. Se a busca pelas respostas da Lingüística para a escolarização da língua aparecia, no começo de nosso trabalho aqui, como uma busca Moderna anacrônica pelo conhecimento que ‘salva’, por outro lado, não se pode negar que a Lingüística tem muito a dizer sobre a língua e sua escolarização – mesmo que o ensino da língua escape à alçada da Lingüística (como destaca MARCUSCHI, 2004). Talvez, a busca de uma relação automática entre a Lingüística e a escolarização do português, qual bula, signifique um novo jeito de fazer permanecer o velho hábito prescritivo da disciplina.

Passando a compreender a escolarização do português como um processo amplo e multifacetado, ao final da pesquisa reconsideramos o lugar originariamente destacado à Lingüística: como um objeto de cultura, o português é escolarizado em função das demandas sociais e do retorno que a escola pode dar ao qualificar esse objeto como seu; numa outra face desse processo, a Língua Portuguesa como disciplina escolar vai encontrar subsídios para sua constituição em diversas áreas do campo científico — aqui as referências da Lingüística têm papel fundamental, mas não exclusivo, nem automático. Para nós, a escolarização do português não pode prescindir da articulação do conjunto de elementos que lhe dizem respeito, seja enquanto objeto de cultura, seja enquanto objeto diversamente recortado pelo campo científico.

Devidamente realinhada em nosso foco de análise, a Lingüística revela-se, hoje, decisiva para a escolarização do português. Mas não descansemos em berço esplêndido pelo território colonizado (a hegemonia alcançada na área de estudos da linguagem e na escolarização do português), pois a História nos mostra casos de sucessivos elos e rupturas, em atitudes de interdição e de adesão, nesse percurso. As entradas da Lingüística concorrem, não sem problemas, com a caricatura de uma época em que já não faz sentido uma única alternativa certa, numa época em que o conhecimento vai se diluindo na notícia do saber, num percurso

em que, sem a corporeidade de sujeitos históricos que lhe dêem sentido (os professores), as referências da Lingüística correm o risco de chegar ao ‘destino’ da sala de aula de Língua Portuguesa representadas por

*“idéias inertes, que, na verdade, não passam de bolhas de espuma, poeira de asteróides errantes que brilham e apagam como objetos erráticos sem luz própria nem energia capaz de congregiar pessoas em torno de uma ação docente. Nonadas. Pode ser que durem um pouco mais em círculos provincianos, pois nestes a posse de um jargão exotérico ou pseudo-original dá aura de prestígio a certos grupos letrados, mas continuam sendo o que são, palavras ocas, **vana verba**”*. (BOSI, 1992: 363-364; grifo nosso).

5 REFERÊNCIAS –

- AUROUX**, Sylvain. ‘A revolução tecnológica da gramatização’. Campinas: Unicamp, 1992.
- _____. ‘Língua e hiperlíngua’. *Língua e Instrumentos Lingüísticos*, n. 1, jan-jun, 1998 (17-30). Campinas: Pontes.
- ALTMAN**, Cristina. ‘A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)’. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USO, 1998.
- BAGNO**, M. **STUBBS**, M & **GAGNÉ**, G. ‘Língua maternal: letramento, variação e ensino’. São Paulo: Parábola, 2002.
- BATISTA**, Antônio Augusto G. ‘Aula de Português: discursos e saberes escolares’. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. ‘Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos’. In: Márcia Abreu (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2000 (p.529-575).
- _____. ‘Recomendações para uma política pública de livros didáticos’. Brasília: Ministério da educação, 2001.
- _____ & **GALVÃO**, Ana M.^a de Oliveira. ‘Manuais escolares e pesquisa em História’. In: Cyntia Greive Veiga & Thais Nívia de Lima Fonseca (org.) *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (161-188).
- _____ & **COSTA VAL** M.^a Da Graça. ‘Livros didáticos, controle de currículo, professores: uma introdução’. In: _____ (orgs.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004 (p.9-28).
- BERNSTEIN**, Basil. ‘A estruturação do discurso pedagógico: classe código e controle’. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERTOLDO**, Ernesto Sérgio. ‘O discurso de divulgação científica da Lingüística Aplicada’. In: M.^a José Coracini & Ernesto Sérgio Bertoldo (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/ na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003 (117-144).
- _____. ‘O discurso pedagógico da Lingüística Aplicada’. In: M.^a José Coracini & Ernesto Sérgio Bertoldo (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/ na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003 (161-189).
- BENVENISTE**, Émile. ‘Problemas de Lingüística Geral’ (vol. I e II). São Paulo: Nacional, 1971.
- BOSI**, Alfredo. ‘Dialética da Colonização’. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. 'O campo científico'. In: Renato Ortiz (org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983 (122-154).

_____ & **CHAMPAGNE**, Patrick. 'Os excluídos do interior'. In: **NOGUEIRA**, M.^a Alice & **CATANI**, Afrânio (org.) *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998 (219-227).

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. 'A Lingüística Brasileira'. In: Anthony Julius Naro (org.). *Tendências Atuais da Lingüística e da Filologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976 (45-66).

_____ . 'Os estudos de português no Brasil'. In: _____. *Dispersos*. Rio de Janeiro: FGV, 1972 (p.197-232).

_____ . 'Os congressos internacionais de lingüistas'. In: _____. *Dispersos*. Rio de Janeiro: FGV, 1972 (p.233-248).

CASTILHO, Ataliba T. de. 'Português falado e ensino de gramática'. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.25, n.1, p.103-136, março/1990.

_____ (org.). 'Para a história do português brasileiro: primeiras idéias (vol. 1)'. São Paulo: Humanitas/ FAPESP, 1998.

CHEVALLARD, Yves. 'La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné'. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

_____ . 'La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado'. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editon S.A., 1998.

CHERVAL, André. 'História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa'. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990 (177-229).

COLOMBO, Fausto. 'Os arquivos imperfeitos: memória social e cultura eletrônica'. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CONNELL, Robert. W. 'Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea'. In: **SILVA**, Luiz H. da & **AZEVEDO**, José C. (orgs.) *Reestruturação curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.11-35.

CORACINI, M.^a José R. Faria. (org.). 'Interpretação, autoria e legitimação do livro didático'. São Paulo: Pontes, 1999.

COSERIU, Eugênio. 'Perspectivas Gerais'. In: Anthony J. Naro. (org.). 'Tendências Atuais da Lingüística e da Filologia no Brasil'. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976 (11-44).

_____ . 'Sobre o desenvolvimento da Lingüística'. In: _____. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença/ São Paulo: EDUSP, 1972.

- COSTA VAL**, M.^a da Graça. 'Repensando a textualidade'. In: J. C. Azeredo (*org.*). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000 (p.34-51).
- ELIA**, Silvio. 'Fundamentos sócio-históricos da língua portuguesa'. Campinas: Contexto, 2003.
- DASCAL**, Marcel. 'Convulsões metodológicas da lingüística'. *ALFA*, n.11: 1967 (19-42).
- HOUAISS**, Antônio. 'O português no Brasil'. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.
- FARIAS FILHO**, Luciano Mendes de. 'Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa'. In: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (*orgs.*). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (13-35).
- _____. 'Representações da escola e do alfabetismo no século XIX'. In: BATISTA & GALVÃO (*orgs.*). *Leitura: práticas, impresos, letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 (143-164).
- FÁVERO**, Leonor Lopes. 'As concepções lingüísticas no século XVIII'. Campinas: Pontes, 1996.
- FÁVERO**, Osmar (*org.*). 'A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988'. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FORQUIN**, Jean-Claude. 'Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais'. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.
- _____. 'As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa'. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.1, 1996 (187-198).
- _____. 'Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar'. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAG**, Bárbara (*et al.*). 'O livro didático em questão'. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GALLO**, Solange. 'O ensino de língua 'materna' no Brasil do século XIX: a mãe outra'. In: ORLANDI, Eni & GUIMARÃES, Eduardo. *Língua e cidadania*. Campinas: Pontes, 1996.
- GENOUVRIER**, E. e **PEYTARD**, Jean. 'Lingüística e ensino do português'. Coimbra: Almedina, 1973.
- GERALDI**, João Wanderley. 'Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação'. Campinas: Mercado das Letras-ALB, 1996-A.
- _____. *et al.* 'Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores'. *D.E.L.T.A.*, Campinas, vol.12, n.2, 1996-B (83-120).
- GOODSON**, Ivor F. 'Currículo: teoria e história'. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GUIMARÃES**, Eduardo. 'Sinopse dos estudos do português do Brasil'. In: _____ & **ORLANDI**, Eni. 'Língua e Cidadania. O português no Brasil'. Campinas: Pontes, 1996.
- HÉBRARD**, Jean. 'A escolarização dos saberes elementares na época moderna'. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p.65-110, 1990.
- ILARI**, Rodolfo. 'Linguística e ensino de português'. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LARROYO**, Francisco. 'História geral da Pedagogia'. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982 (tomos I e II).
- LEROY**, Maurice. 'As grandes correntes da Linguística moderna'. São Paulo: Cultrix, 1986.
- LINS**, Osman. 'Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros'. São Paulo: Summus, 1977.
- MARCUSCHI**, Luiz Antônio. 'O papel da linguística no ensino de línguas'. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, n.13/14, Recife, p.187-217, 2001.
- _____. 'Das crestomatias aos Parâmetros Curriculares: a pesquisa linguística e o ensino de língua'. Recife: NELFE/ UFPE, 2003 (inédito).
- _____. 'Revistas Brasileiras em letras e Linguística'. *D.E.L.T.A.*, Campinas, v.17, n. Especial, (83-120) 2001-B.
- MARINHO**, Marildes. 'A Língua Portuguesa nos currículos de final de século'. In: Elba Siqueira de Sá Barreto (org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras* São Paulo: Autores Associados, 1998 (43-90).
- _____. 'A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil'. Campinas: IEL-Unicamp, 2001 (Tese de Doutorado).
- MARTIN**, Robert. 'Compreender a linguística: epistemologia elementar de uma disciplina'. São Paulo: Parábola, 2003.
- MARTINS**, Pura Lúcia Oliver. 'Didática teórica/ Didática prática: para além do confronto'. São Paulo: Loyola, 1989.
- MARTINS**, Wilson. 'A palavra escrita'. São Paulo: Anhembi Ltda, 1957.
- MASSINI-CAGLIARI**, Gladis (et al). 'Descrição do português: linguística histórica e historiografia linguística'. Araraquara: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.
- MATOS**, Francisco Gomes de. 'Influência da linguística em livros de português. In: *Tempo Brasileiro. Linguística e ensino de vernáculo*, 52/54. Rio de Janeiro, abr-set/1978 (48-59).
- MATTOS E SILVA**, Rosa Virgínia. 'Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro'. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. 'O português são dois... Novas fronteiras, velhos problemas'. São Paulo: Parábola, 2004.

_____ (org.). 'Para a história do português brasileiro: primeiros estudos' (vol 2 - tomos I e II). São Paulo: Humanitas/ FAPESP, 2001.

MAUER Jr. T. H. 'Linguística Histórica'. ALFA, Marília, n.11, p.19-42, 1967.

MOREIRA, Antônio Flávio. 'Currículos e programas no Brasil'. Campinas: Papyrus, 1990.

NARO, Anthony Julius. 'Tendências Atuais da Linguística e da Filologia no Brasil'. In: _____ (org.). _____ .Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976 (67-114).

NEVES, M.^a Helena de Moura. 'A gramática: história, teoria e análise, ensino'. São Paulo: UNESP, 2002.

NUNES, José Horta. 'Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial. Campinas: Unicamp, 1994.

_____ . 'Dicionarização no Brasil'. In: _____ & PETER, Margarida (org.) 'História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro'. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 20002 (99-120).

ORLANDI, Eni. 'Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil'. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ . 'Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana'. In: E. Guimarães (org.). 'Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia e sociedade'. Campinas: Pontes, 2001.

_____ (org.). 'História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional'. Campinas: Pontes; Cárceres: UNEMAT, 2001.

_____ . & **GUIMARÃES**, Eduardo (orgs.). 'Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas'. Campinas: Pontes, 2002.

_____ . 'Língua e cidadania: o português no Brasil'. Campinas: Pontes: 1996.

PESSOA, Marlos de Barros. 'O desenvolvimento histórico do português: elementos para uma história externa'. In: _____. *Formação de uma variedade urbana e semi-oralidade: o caso do Recife*, Brasil. Max Niemeyer Verlag: Tübingen, 2003 (15-80).

PÊCHEUX, Michel. 'Sobre a (des-)construção das teorias lingüísticas'. *Língua e Instrumentos Lingüísticos*, n. 2, jul-dez, 1998 (07-32). Campinas: Pontes.

PERINI, Mário A. 'Da gramática à guerra no mar: a língua portuguesa em janeiro de 1536'. In: _____. 'A língua do Brasil amanhã e outros mistérios'. São Paulo: Parábola, 2004.

PINTO, Edith Pimentel. 'Introdução'. In: 'O português do Brasil: textos críticos e teóricos' (1820-1920). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos/ São Paulo: EDUSP, 1978.

_____ . 'Introdução'. In: 'O português do Brasil: textos críticos e teóricos'. (1920-1945). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos/ São Paulo: EDUSP, 1981.

- PRADO**, Guilherme do Val Toledo. 'Documentos desemboscados'. Campinas: IEL-UNICAMP, 1999 (Tese de Doutorado).
- RAFAEL**, Edmilson Luiz. 'Construção dos conceitos de *texto* e de *coesão*: da Lingüística à sala de aula. Campinas: IEL- UNICAMP, 2001.
- RAZZINI**, Márcia de Paula G. 'Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira'. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.º 35, julho 2002 (59-71).
- ROBINS**, R. H. 'Pequena história da lingüística'. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.
- RODRIGUES**, Aryon Dall'Igna. 'A obra científica de Mattoso Câmara Jr.'. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 6: 1984 (83-94).
- ROMANELLI**, Otaíza de Oliveira. 'Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro'. In: _____ . *História da educação no Brasil*'. Petrópolis: Vozes, 1978 (33-46).
- SANTOS**, Lucíola Licínio. 'História das disciplinas escolares: perspectivas de análise'. *Teoria e Educação*, n. 2, 1990 (21-29). Porto Alegre.
- SCHERER**, Amanda Eloina. 'A história e a memória na constituição do discurso da Lingüística Aplicada no Brasil'. In: M.^a José Coracini & Ernesto Sérgio Bertoldo (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/ na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003 (61-84).
- SCHLIEBEN-LANGE**, Brigitte. 'História do falar e história da lingüística'. Campinas: Unicamp, 1993.
- SILVA**, Tomaz Tadeu. 'O currículo como fetiche'. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA NETO**, Serafim da. 'Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil'. Rio de Janeiro: Presença; Instituto Nacional do Livro; Fundação Pró-Memória, 1986 (primeira edição é de 1950).
- SOARES**, Magda B. 'Língua Portuguesa: história de uma disciplina curricular', 1998. IN: BAGNO, Marcos 'Lingüística da Norma'. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. 'Travessia. Tentativa de um discurso da ideologia'. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte (memorial apresentado ao concurso de professor titular), 1981 (publicado pela Cortez, com o título 'metamemória/memória').
- _____. 'O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor'. In: Marildes Marinho (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2001 (31-76).
- _____. 'Um olhar sobre o Livro didático'. *Presença Pedagógica*, v.2, n.12, nov./dez, 1996 (53-63).

SOSSOLOTE, Cássia Regina Coutinho. ‘O discurso de vulgarização da lingüística no aparelho escolar’. Araraquara: FCL/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

SOUZA, Roberto Acízelo de. ‘O império da eloqüência: Retórica e Poética no Brasil Oitocentista’. Rio de Janeiro: EDUERJ: EDUFF, 1999.

VILLALTA, Luiz Carlos. ‘O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura’. In: Laura de Melo e Souza (*org.*). *História da Vida Privada no Brasil*, vol.1. São Paulo: Cia das Letras, 1997 (331-385).

WEEDWOOD, Bárbara. ‘História concisa da Lingüística’. São Paulo: Parábola: 2002.

ANEXOS

ANEXO I – Exemplo dos quadros de levantamento das referências da Lingüística⁸⁵

Referências da lingüística: o <i>pressuposto</i> ⁸⁶ no LD (contexto mínimo das expressões selecionadas)
(01) “nesse caso os prefixos <i>extra-</i> e <i>ultra-</i> (muito usados na linguagem coloquial , sobretudo por adolescentes, para intensificação de adjetivos)”. (‘vocabulário’, MP, p.14) ⁸⁷ .
(02) “ inferir a regra de uso de hífen com esses prefixos e aplicá-la adequadamente”. (<i>idem</i>).
(03) “o prefixo <i>ultra-</i> soa mais adequado, porque é mais usado na linguagem coloquial para intensificação de adjetivos”. (<i>idem</i> , p.15).
(04) “no entanto, se o professor julgar conveniente e necessário complementar a gramática de uso com a gramática descritiva , pode valer-se desta oportunidade para introduzir e discutir os conceitos morfossintáticos implícitos nas questões ”. (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.15).
(05) “ infere-se que os autores da reportagem consideram que 100 anos é muito tempo ou pouco tempo?”. (‘interpretação escrita’, LA-5.a, p.21).
(06) “do depoimento da astrônoma Jill Tater você pode inferir porque os repórteres a consideram <i>lúcida e serena</i> ”. (<i>idem</i> , LA-5.d.).
(07) “quais dos quatro cientistas apresentam argumentos para fundamentar suas afirmações ? Que argumentos são apresentados? ”. (<i>idem</i> , LA-8.b, p.22).
(08) “levá-los a diferenciar afirmar de argumentar , a identificar diferentes sentidos de argumento ”. (<i>idem</i> , MP).

⁸⁵ Como dissemos no capítulo 3, na amostragem dos dados que trazemos aqui, consideramos a presença de um termo como um simples indício de uma dada perspectiva, pois o léxico só se realiza situadamente, no funcionamento textual e discursivo da terminologia. Assim, os quadros funcionaram como um passo metodológico indiciário que nos permitiu uma intuição clara para dizer o que dissemos sobre as coleções.

⁸⁶ Descartamos desta categoria as estratégias de apresentação do *novo* disfarçado como *dado*, seja através de lembretes, *boxes*, glossários ou similares que evidenciem uma intenção pedagógica.

⁸⁷ Nas indicações que aparecem entre parênteses ao final das passagens que destacamos nos quadros, começamos por apontar a seção em que ocorre a passagem destacada, após o que indicamos se elas parecem no LA, em geral como considerações dirigidas diretamente ao aluno (quando são enunciados de questões indicamos também a questão) ou no MP, a maioria são orientações, sugestões e observações e figuram apenas no manual do professor (anotamos também o número da questão quando a nota do MP faz referência direta a uma atividade do LA), em seguida indicamos a página em que ocorre a passagem no LD — todos os trechos destacados são do volume 8 da coleção mais recente (a que traz mais referências da Lingüística), a “*Português: uma proposta para o Letramento*”, Moderna, 2002.

(09) “o objetivo é levar os alunos a avaliar algumas características do **gênero** reportagem e a rever (ou introduzir, se os alunos não estudaram nos volumes anteriores desta coleção) e aprofundar alguns conceitos relativos aos **gêneros** ou **tipos** textuais jornalísticos”. (‘interpretação oral’, MP, p.22).

(10) “o foco nesta coleção em relação aos jornais e também a revistas, são os **tipos ou gêneros de textos** que circulam nesses veículos, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura”. (*idem*).

(11) “se o professor julgar conveniente e necessário **completar a gramática de uso com a gramática descritiva**, pode valer-se desta oportunidade para introduzir e discutir a **morfossintaxe dos artigos**”. (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.23).

(12) “levar os alunos a identificar o uso do **presente narrativo**, ou **presente histórico**, e seu **efeito estilístico**” (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.33)

(13) “a questão leva a um exercício de **redação** (não de **produção de texto**), com o fim de levar os alunos a passarem pela experiência de usar o presente narrativo”. (‘reflexão sobre a língua’, MP-03, p.35).

(14) “chamar atenção para uma estratégia fundamental de interação oral: a adequação do **registro** ao interlocutor”. (*idem*, MP-01, p.36).

(15) “a atividade pretende contextualizar o texto: em primeiro lugar, entre os **gêneros ou tipos de texto jornalístico**”. (‘preparação para a leitura’, MP, p.40).

(16) “a cópia reduzida da primeira página da entrevista tem como objetivo remeter ao alunos ao **portador original do texto**”. (*idem*).

(17) “a leitura da **entrevista** em duas etapas visa a evidenciar, pela separação entre o texto introdutório e as perguntas/respostas, a **estrutura mais freqüente desse gênero jornalístico**”. (‘leitura silenciosa’, MP, p.41).

(18) “evidenciar para o aluno a diferença entre a apresentação gráfica da entrevista no **portador original** e nesta página”. (*idem*).

(19) “privilegiam-se aspectos diretamente relacionados com a pergunta que é tema da unidade e com o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de texto do **gênero** entrevista”. (‘interpretação escrita’, MP, p.46).

(20) “o objetivo principal terá sido atingido se os alunos demonstrarem habilidades de produzir texto dissertativo-argumentativo usando anotações anteriormente feitas e estruturando adequadamente as idéias com **coerência** e **coesão**”. (‘produção de texto’, MP-02, p.50).

(21) “as partes do texto estão bem articuladas, com o uso apropriado de expressões de transição ”. (<i>idem</i> , LA-04, p.51).
(22) “o objetivo da questão é levar os alunos a identificar o processo de formação de um galicismo – recordar esse processo, se os alunos usaram volumes anteriores desta coleção, em que esse processo é estudado, ou explicá-lo, caso os alunos desconheçam”. (‘interpretação oral’, MP-08, p.57).
(23) “o poema que encerra a unidade pode motivar os alunos à leitura desta coletânea”. (‘sugestões de leitura’, MP, p.61).
(24) “excelente oportunidade para desenvolver habilidades de leitura de imagens e de narrativa visual ”. (<i>idem</i>).
(25) “verificar se há problemas de compreensão: chamar a atenção dos alunos para o portador original do texto ”. (‘leitura silenciosa’, MP, p.65).
(26) “ infere-se do texto que um desses dois critérios é mais adequado para definir uma geração: qual?”. (‘interpretação escrita’, LA- 4b, p.67).
(27) “a inferência pode ser feita com base no penúltimo parágrafo do texto”. (<i>idem</i> , MP-4b, p.67).
(28) “o estilo do autor pode causar alguma estranheza em jovens habituados a registros menos formais . O registro formal do texto será objeto de análise na atividade de <i>Reflexão sobre a língua</i> ”. (‘leitura silenciosa’, MP, p.71).
(29) “você talvez tenha estranhado algumas palavras e expressões do texto que não são usadas com muita frequência, são próprias da modalidade de língua escrita formal que caracteriza o estilo do autor”. (‘reflexão sobre a língua, LA, p.74).
(30) “a atividade dá prosseguimento a outras que, ao longo desta coleção, a partir do volume 3, procuram desenvolver progressivamente a reflexão sobre o fenômeno da variação lingüística ; aqui o foco são os graus de maior ou menor formalidade no uso da língua (registros ou variedades estilística)”. (<i>idem</i> , MP).
(31) “segundo a opção por uma gramática de uso , adotada nesta coleção, evita-se uma análise morfosintática do verbo ser (...), se o professor julgar conveniente e necessário complementar a gramática de uso com uma gramática descritiva , pode valer-se dessa oportunidade para introduzir e discutir os conceitos morfosintáticos implícitos nas questões”. (<i>idem</i> , MP-01).
(32) “as informações sobre o livro e data da crônica constituem conhecimentos prévios necessários para a compreensão e interpretação das referências contextuais do início

da crônica”. (‘preparação para a leitura’, MP, p.78).
(33) “como a introdução da crônica – os dois primeiros parágrafos – contém várias referências contextuais , julgou-se conveniente dividir a leitura em duas etapas”. (‘leitura silenciosa’, MP, p.79).
(34) “os objetivos são: desenvolver habilidades de ler oralmente em situação formal ; na discussão final desenvolver habilidade de ouvir, avaliar, argumentar ”. (‘linguagem oral’, MP, p.87).
(35) “antes da reescrita do texto pelo aluno, convém que o professor verifique se não permanecem, mesmo após a avaliação no grupo, erros de ortografia, concordância, regência , que devem ser discutidos com o aluno para que os corrija”. (‘produção de texto’, MP, p.88).
(36) “levar os alunos a conhecer ou reconhecer a presença de palavras e expressões latinas incorporadas à língua portuguesa ”. (‘vocabulário’, MP, p.98).
(37) “ gênero do texto : dependente da opção do aluno – informativo, narrativo, argumentativo ”. (‘produção de texto’, MP-01, p.100).
(38) “o estudo de uma crônica do autor nesta unidade pode motivar a leitura desta coletânea”. (‘sugestão de leitura’, MP, p.101).
(39) “a leitura da crônica de Rubem Alves incluída na unidade pode motivar os alunos para a leitura deste livro”. (<i>idem</i>)
(40) “ <i>site</i> muito atraente, (...) excelente oportunidade para orientar os alunos na leitura de hipertexto ”. (<i>idem</i>).
(41) “retomar o emprego de frases latinas na linguagem cotidiana ”. (‘preparação para a leitura’, MP, p.104).
(42) “apesar de, em geral, ser mais adequado o primeiro contato com o texto em verso seja ouvindo, não lendo, pois, o ritmo, a sonoridade, a musicalidade são fundamentais na poesia, opta-se aqui por uma leitura silenciosa inicial, porque, no caso de fábula em verso, o plano de sentido prevalece sobre o plano fônico ”. (‘leitura silenciosa’, MP, p.105).
(43) “ao ouvir a fábula, vocês certamente perceberam que o lobo e o cordeiro falam uma linguagem formal . Com a orientação do professor, identifiquem as palavras, as expressões e as construções próprias da linguagem formal na fala dos dois animais”. (‘reflexão sobre a língua’, LA-01, p.109).
(44) “se a fábula fosse escrita em prosa e numa linguagem informal , como falariam

as personagens?”. (<i>idem</i> , LA-02).
(45) “dois de vocês – voluntários – vão representar diante da turma o diálogo entre o lobo e o cordeiro sem ler, usando suas próprias palavras, em linguagem coloquial ”. (<i>idem</i>).
(46) “ao final, a turma analisa, com a orientação do professor, se a narrativa foi feita com naturalidade, com expressão, com entoação, se foi usada uma linguagem formal ou informal ”. (<i>idem</i> , LA-03).
(47) “levar os alunos a identificar diferenças entre os registros formal e informal da modalidade oral , e usar um ou outro registro de forma adequada à situação”. (<i>idem</i> , MP).
(48) “o objetivo é levar o aluno a substituir o registro formal pelo informal ”. (<i>idem</i> , MP-02).
(49) “propõe-se uma situação de narrativa oral, em que o aluno terá liberdade de escolher o registro . Também aqui a gravação em vídeo tornará mais rica a identificação e análise posteriores do registro usado pelo aluno”. (<i>idem</i> , MP-03).
(50) “pedir que infiram porque a citação é tirada da 1. ^a edição, e a capa e o texto são de outra edição”. (‘preparação para a leitura’, MP, p.112).
(51) “discutir com os alunos o conceito de conto , recordando as características de contos que tenham lido, diferenciando o conto de outros gêneros narrativos ”. (<i>idem</i> , MP, p.113).
(52) “se o professor julgar conveniente e necessário complementar a gramática de uso com a gramática descritiva , pode valer-se desta oportunidade para introduzir e discutir os conceitos sintáticos implícitos na reflexão proposta”. (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.116).
(53) “nos volumes anteriores desta coleção, vários gêneros jornalísticos são trabalhados, entre eles a notícia ; no volume 06, uma unidade tem como tema o jornal, os tipos e gêneros de textos jornalísticos ”. (‘produção de texto’, MP, p.118).
(54) “esta atividade permite retomar textos jornalísticos, levando o aluno não só à manipulação de jornais e revistas em busca de notícias , mas também à leitura desse tipo de texto jornalístico ”. (<i>idem</i>).
(55) “antes da reescrita do texto pelo aluno, convém que o professor verifique se não permanecem, mesmo após a revisão em dupla, erros de ortografia, concordância, regência , que devem ser discutidos com o aluno para que os corrija”. (<i>idem</i> , p.119).
(56) “a cópia reduzida da página em que a matéria foi publicada visa a recuperar sua apresentação gráfica no portador original , o jornal”. (‘preparação para a leitura’, MP,

p.120).
(57) “das palavras finais do especialista, infere-se que ele propõe uma outra forma mais adequada para atingir o mesmo objetivo que teria a proibição da compra de armas”. (‘interpretação oral’, LA-07, p.123).
(58) “propõe-se aqui a estruturação das idéias e chama-se a atenção para a necessidade de uso de articuladores de coesão entre as partes”. (‘produção de texto’, MP-02, p.128).
(59) “o objetivo principal da atividade não é a apresentação de idéias pessoais e originais, mas o desenvolvimento de habilidades de compor texto argumentativo usando leituras anteriormente feitas estruturando adequadamente as idéias , com coerência e coesão ”. (<i>idem</i>).
(60) “vejam, ao lado, a capa e o tema da reportagem, a foto que a ilustra e infirmam de que outras formas de violência contra o ser humano ela trata”. (‘preparação para a leitura’, LA, p.130).
(61) “Chamar a atenção para a expressão <i>per capita</i> , recordando o uso, no português, de expressões latinas, estudado na unidade anterior, e para a palavra <i>ranking</i> , recordando o significado de anglicismo , tipo de empréstimo lingüístico estudado nos volumes anteriores dessa coleção”.(‘leitura silenciosa’, MP, p.131).
(62) “O objetivo é levar o aluno a buscar o significado de referências contextuais ”. (‘interpretação escrita’, MP-01, p.133).
(63) “levar os alunos a reconhecer que um mesmo tema pode ser considerado sob diferentes pontos de vista e em diferentes tipos ou gêneros de texto ”. (‘preparação para leitura’, MP, p.138).
(64) “é diferente a recepção, pelo leitor, de textos sobre o mesmo tema, mas de gêneros diferentes – informativo e poético”. (‘interpretação oral’, MP-01, p.139).
(65) “convém que o professor discuta com a turma cada uma das opções propostas, esclarecendo dúvidas e orientando os alunos para a escolha e para a estruturação de cada tipo de texto ”. (‘produção de texto’, MP-01, p.153).
(66) “é provável que textos produzidos muito presos aos textos lidos e às reflexões desenvolvidas na unidade tenham um nível de informatividade insuficiente, deixando informações implícitas”. (<i>idem</i> , MP-02).
(67) “a discussão pretende (...) uma reflexão coletiva sobre diferentes tipos de textos , suas relações com os alunos, como produtores de textos, e com leitores pretendidos para os textos” (<i>idem</i> , MP-04, p.154).
(68) “o conto incluído na unidade (Texto 2) e as informações dadas sobre o livro podem motivar os alunos para a leitura destes pequenos contos poéticos ”. (‘sugestão de leitura’, MP, 155).
(69) “a crônica de Fernando Sabino incluída na unidade pode motivar os alunos para a

leitura do livro de onde foi tirada, uma coletânea de crônicas do autor”. (<i>idem</i>).
(70) “o livro é de fábulas e sobre fábulas , texto criativo e atraente, numa edição bem ilustrada”. (<i>idem</i>).
(71) “o poema de Bandeira incluído na unidade pode motivar os alunos para a leitura de outros poemas do poeta”. (<i>idem</i>).
(72) “coletânea de contos de autores nacionais e estrangeiros, reunidos tendo como eixo questões de ética, de conflitos e de valores de conduta ”. (<i>idem</i>)
(73) “ narrativa de alto valor literário , sobre garotos vivendo em mundos opostos numa mesma cidade”. (<i>idem</i>)
(74) “o objetivo desta unidade, última do volume e, portanto, situada no final do ensino fundamental, é levar o aluno a pensar sobre a língua portuguesa, suas variantes e modalidades, seu lugar entre as demais línguas, e sobre a importância da língua materna como constituinte da identidade ”. (‘preparação para a leitura’, MP, p.158).
(75) “levar os alunos a distinguir entre usar a língua — falar, ouvir, ler, escrever — e pensar sobre a língua ; relacionar com as atividades desenvolvidas neste livro e no ensino da língua: atividades de uso da língua e atividades de reflexão sobre a língua ”. (<i>idem</i>).
(76) “o professor vai dividir a turma em grupos e distribuir os parágrafos da crônica pelos grupos” (‘interpretação oral’, MP-01, p.160).
(77) “levar os alunos a conhecimentos sobre a língua: presença de termos de procedência tupi no português do Brasil, conceito de brasileiro , de variantes regionais e variantes prosódicas ”. (‘interpretação escrita’, MP, p.163).
(78) “levar os alunos a construir, por imitação, um texto em discurso direto e em linguagem coloquial , usando o recurso da ironia ”. (‘produção de texto’, MP, p.166).
(79) “no quadro do objetivo desta unidade, que é levar o aluno a pensar sobre a língua, estes dois textos tematizam variedades lingüísticas , pondo o foco nas diferenças de uso da língua determinadas pela geração a que pertence o falante (...) O texto 3 possibilita ainda discutir outras variedades lingüísticas , além da determinada pelo fator <i>geração</i> ou <i>idade</i> ”. (‘preparação para a leitura’, MP, p.168).
(80) “a cópia reduzida dos títulos visa a aproximar as matérias reproduzidas nas páginas deste livro de seu portador original ” (<i>idem</i>).
(81) “esclarecer os alunos sobre a relatividade do conceito de ‘correção gramatical’ : o que é correto ou incorreto varia conforme a modalidade de língua ou o registro formal ou informal ”. (‘interpretação escrita’, MP-4.a, p.171).
(82) “O objetivo é retomar a relação entre os dois textos e, apresentando a cópia reduzida da reportagem, recuperar o portador original do texto . Este texto amplia a

<p>reflexão sobre as variedades lingüísticas, porque permite acrescentar, à variedade de língua própria dos jovens, outras variedades”.(‘preparação para a leitura’, MP, p.173).</p>
<p>(83) “levar os alunos a refletir sobre a gíria como componente do repertório léxico e sobre sua variação ao longo do tempo, reforçando-se assim o conceito de mudança histórica da língua”. (‘vocabulário’, MP, p.179).</p>
<p>(84) “o objetivo é o aprofundamento da reflexão sobre gírias e sobre a variedade lingüística usada pelos jovens, por meio da comparação dos resultados dos grupos e do confronto de opiniões.” (‘linguagem oral’, MP, p.180).</p>
<p>(85) “como atividade de Linguagem Oral, o objetivo é desenvolver habilidades de expor oralmente, em linguagem formal, orientando-se por anotações”. (<i>idem</i>).</p>
<p>(86) “análise do uso da linguagem oral, da postura e expressão corporal em situação formal”. (<i>idem</i>).</p>
<p>(87) “levá-los a associar, à reflexão sobre a variação do uso da língua segundo a idade, o reconhecimento de variações regionais e grupais”. (<i>idem</i>, p.181).</p>
<p>(88) “convém que o professor verifique se não permanecem, mesmo após a revisão em dupla, erros de concordância, que devem ser discutidos com o aluno para que os corrija”. (‘produção de texto’, MP-04, p.182).</p>
<p>(89) “avaliando a estruturação das idéias, a organização em parágrafos, a coesão e a coerência, destacando o uso de palavras e expressões de transição entre as idéias”. (<i>idem</i>, MP-06).</p>
<p>(90) “despertar a atenção e a sensibilidade dos alunos para o aspecto fônico das palavras, as relações subjetivas que estabelecemos entre o som da palavra e o seu significado”. (‘preparação para a leitura’, MP, p.183).</p>
<p>(91) “como o foco da atividade é o aspecto fônico dos versos, torna-se mais adequada a análise por meio de interação oral entre professor e aluno”. (‘Língua Oral- Língua Escrita’, MP, p.188).</p>
<p>(92) “a atividade tem um caráter lúdico e visa à produção de um texto com foco no plano sonoro” (‘produção de texto’, MP, p.191).</p>
<p>(93) “dada a natureza das questões, algumas exigindo inferência, outras pedindo respostas pessoais, a interpretação por meio de interação oral entre professor e aluno é mais adequada” (‘interpretação oral’, MP, p.202).</p>
<p>(94) “antes da reescrita do texto pelo aluno, convém que o professor verifique se não permanecem, mesmo após a revisão em dupla, erros de ortografia, concordância,</p>

regência, que devem ser discutidos com o aluno para que os corrija” (‘produção de texto’, MP-04, p.205).

(95) “avaliando a **estruturação das idéias**, a **organização em parágrafos**, a **coesão** e a **coerência**, destacando o uso de **palavras e expressões de transição** entre idéias”. (*idem*, MP-06).

(96) “a **crônica** incluída na unidade pode motivar os alunos para a leitura do livro de onde foi tirada”. (‘sugestão de leitura’, MP, p.206).

(97) “a **crônica** da autora incluída na unidade pode motivar os alunos para a leitura das obras da autora”(*idem*).

.....

Referências da Lingüística: o *Novo*⁸⁸ no LD
(contexto mínimo das expressões selecionadas)

(98) “nos jornais são chamados **artigos** textos assinados que expressam a opinião do autor”. (‘interpretação escrita’, LA-01, p. 11).

(99) “coerentemente com a opção por **uma gramática de uso**, assumida nesta coleção, a atividade **põe o foco não na morfossintaxe das construções condicionais, mas no conteúdo ideacional, semântico dessas estruturas**, com o objetivo de desenvolver habilidades de adequada interpretação delas, na leitura, e de uso, na produção de textos. Conseqüentemente **evita-se a nomenclatura (período composto, oração principal e subordinada adverbial condicional, etc.) e a discussão de modos e tempos verbais**”. (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.15).

(100) “**artigo**: contém a opinião do autor e é sempre assinado”. (‘interpretação oral’, LA-02, p.22).

(101) “**reportagem**: traz informações mais detalhadas sobre notícias, interpretando os fatos; é assinada quando tem informações exclusivas ou se destaca pelo estilo ou pela análise”. (*idem*, LA-02, p.22).

⁸⁸ A dificuldade de caracterizar esse tipo de conhecimento ao longo do LA deve-se, muitas vezes, ao fato de páginas inteiras (e, às vezes, duas ou três páginas) serem dedicadas à construção de um conteúdo. Para nós, a intenção de didatizar um conteúdo é mais facilmente capturada no diálogo da autora com o professor, no MP, à margem do texto didático dirigido ao aluno.

(102) “ matéria : termo usado para designar qualquer texto jornalístico”. (<i>idem</i> , LA-04, p.23).
(103) “ texto jornalístico é o texto produzido para veículos de comunicação: não só para o jornal, mas também para a revista, o rádio, a televisão”. (<i>idem</i>).
(104) “em geral, as revistas apresentam mais reportagens que notícias, enquanto os jornais apresentam mais notícias que reportagens . Por quê?”. (<i>idem</i> , LA-05).
(105) “coerentemente com a opção por uma gramática de uso , assumida nesta coleção, a atividade põe o foco no conteúdo ideacional , semântico, evitando-se usar a nomenclatura gramatical ”. (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.23).
(106) “chama-se lide a frase ou parágrafo que, nos textos jornalísticos, apresenta, logo após o título, uma síntese da matéria”. (<i>idem</i> , AL-02, p.24).
(107) “esclarecer que se trata de um trabalho para a escola – o entrevistado tem o direito de saber por que está sendo interrogado ”. (‘linguagem oral’, LA, p.36).
(108) “o objetivo é levar o aluno a identificar o processo de modalização que revela que o falante assume com reservas o que diz, processo freqüentemente utilizado na linguagem científica e adequado quando o conteúdo é controverso ou ainda não esclarecido de forma conclusiva (...) sendo desnecessário introduzir o termo <i>modalização</i> ou mesmo discutir esse conceito” (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.48).
(109) “ peça a palavra e espere sua vez de falar ”. (‘linguagem oral’, LA, p.69).
(110) “ ouça com atenção a opinião dos colegas”. (<i>idem</i>)
(111) “na primeira parte do debate, justifique sua opinião com exemplos, apoiando-se no texto produzido (...). Na segunda parte do debate, fundamente suas previsões em relação ao futuro em argumentos e, se necessário, peça aos colegas que façam o mesmo”. (<i>idem</i>).
(112) “seguindo a opção por uma gramática de uso, adotada nesta coleção, evita-se uma análise morfosintática do verbo ser (conceitos de verbo de ligação, verbo intransitivo, predicativo, etc.); a ênfase é posta na interação do aluno com a língua (familiaridade ou estranheza, diante de certas expressões) e no aspecto semântico : o sentido do verbo <i>ser</i> quando intransitivo”. (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.74).
(113) “recordem: a crônica é um texto em geral curto, que faz o registro do cotidiano — fatos, sensações, impressões — mostrando ora seu lado pitoresco ou cômico, ora seu lado comovente, poético (...)”. (<i>box</i> com apresentação do conceito de crônica, LA:78).
(114) “os dois telegramas apresentados na crônica são escritos com algumas

características próprias da linguagem de telegramas: são omitidas palavras que o leitor pode recuperar sem dificuldades; sinais de pontuação são omitidos ou substituídos por letras; as frases são em geral curtas e independentes; não é usada a letra maiúscula no começo das frases”. (‘reflexão sobre a língua’, LA, p.84).

(115) “quem desejar esclarecimentos ou mais informações, deve **pedir a palavra e esperar sua vez de falar**”. (‘linguagem oral’, LA, p.87).

(116) “**fábula** – curta narrativa, em prosa ou verso, que tem entre os personagens animais que agem como seres humanos”. (‘preparação para leitura’, LA, p.104).

(117) “esclarecer que o mais comum é que **a moral seja apresentada no fim da fábula**, e não no começo”. (‘interpretação escrita’, MP-06, p.107).

(118) “embora no *poema didático*, como é o caso da fábula em verso, o plano fônico não tenha papel muito relevante na construção do sentido, **a leitura oral pretende levar os alunos a perceber as características sonoras de um texto em verso** e prepará-los para a atividade de ‘Reflexão sobre a língua’”. (‘leitura oral’, MP, p.108).

(119) “levar os alunos a verificar que **há casos de inversão na ordem das palavras motivada não por formalidade, mas por necessidade da forma metrificada e das rimas**”. (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.109).

(120) “levá-los a perceber que **há diferentes graus de informalidade**, chamando a **atenção para a diferença entre esses graus na escolha das palavras, no uso ou não de gíria, na entoação, na postura corporal, etc.**” (*idem*).

(121) “explicar o que é um dicionário de provérbios, levando os alunos a verificar a possibilidade de **ampliação do significado de dicionário**, que pode ser não só uma compilação de palavras, mas também informações ou referências sobre qualquer tema (...), dicionário de pensamentos, dicionário filosófico, dicionário de rimas, dicionário humorístico, dicionário de folclore”. (‘produção de texto’, MP-01, p.110).

(122) “Embora seja **desnecessário incorporar ao vocabulário do aluno a terminologia ‘adjetivo de dois gêneros’**, convém verificar se entenderam o sentido da abreviatura”. (‘preparação para a leitura’, MP-0, p.113).

(123) “Ao discutir as respostas a esta questão, levar os alunos a concluir que **nem tudo é explicitado num texto, o leitor completa o texto com as informações que tem**”. (‘interpretação escrita’, MP-03, p.115).

(124) “**Descrição de uma cena:** foco nos personagens (...). **Narração de uma cena:** foco nas ações”. (‘reflexão sobre a língua’, LA, p.116).

(125) “Eu **narro**, conto os fatos, focalizando as ações dos personagens (...). Eu **descrevo** a cena, focalizando os personagens”. (*idem*, p.117).

(126) “**não é um conto** porque: é muito curto; não chega a narrar uma ação, apenas apresenta o resultado e os efeitos de uma ação; **é um conto** porque: é uma narrativa, há personagens que agem e sofrem ações, há um acontecimento que tem resultados e efeitos”. (‘interpretação escrita’, MP-5c, p.116).

(127) “coerentemente com a opção feita nesta coleção por uma **gramática de uso**, evita-se uma **discussão de natureza sintática**, e enfatiza-se o aspecto semântico das estruturas.” (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.116).

(128) “levar os alunos a intuir o **efeito do recurso estilístico de uso de frases nominais no estilo descritivo**; neste caso, são períodos em que a primeira oração é nominal (*As alegre meninas*), seguida de subordinadas adjetivas. Pretende-se que pela comparação da estrutura nominal com a estrutura verbal, os alunos percebam a diferença de sentido e de estilo descritivo ou narrativo”. (*idem*).

(129) “chamar a atenção para a informação, a respeito da lei para controle do comércio de armas, levando os alunos a **reconhecer aí um exemplo da presença, em textos escritos, de referências ao contexto que o leitor precisa recuperar**, em sua leitura, dependendo, para isso, de determinadas informações e conhecimentos”. (‘leitura silenciosa’, MP, p.123).

(130) “**desenvolver habilidades de participar de debate**: argumentar com objetividade e clareza, ouvir com atenção argumentos alheios, pedir esclarecimentos e contra-argumentar de forma respeitosa”. (‘linguagem oral’, MP, p.126)

(131) “os alunos dos dois grupos devem: **pedir a palavra e esperar sua vez de falar; expor seus argumentos com clareza e seriedade – não se trata de uma conversa, mas de um debate formal; não repetir argumentos que já foram apresentados antes por um colega, a não ser que haja algo novo a acrescentar; pedir esclarecimentos respeitosamente e sem agressividade; ouvir com atenção e respeito os argumentos dos colegas**”. (‘linguagem oral’, LA-02, p.127).

(132) “como em atividades anteriores de produção de **texto argumentativo**, também aqui, leva-se o aluno a reconhecer que textos dessa natureza **devem fundamentar-se em leituras e reflexões prévias sobre o tema**”. (‘produção de texto’, MP, p.127).

(133) “chamar a atenção do aluno para o **artifício de estilo que é o uso da pergunta retórica**: aquela que se formula sem o objetivo de receber uma resposta, mas apenas

para causar um efeito sobre o leitor ou o ouvinte”. (‘reflexão sobre a língua’, MP, p.135).

(134) “a atividade pretende **contextualizar o texto entre os textos anteriores**, a fim de **levar os alunos a reconhecer que um mesmo tema pode ser considerado sob diferentes pontos de vista e em diferentes tipos ou gêneros de texto**, princípio organizador das unidades dos livros dessa coleção”. (‘preparação para a leitura’, MP, p.138).

(135) “levar os alunos a perceber que **é diferente a recepção, pelo leitor, de textos sobre o mesmo tema, mas de gêneros diferentes** – informativo e poético”. (‘interpretação oral’, MP-01, p.139).

(136) “em várias atividades desenvolve-se a habilidade de identificar a diferença de sentido entre palavras sinônimas ou palavras de uma série sinonímica; convém recordar, aqui, o conceito de **sinônimos ou série sinonímica: conjunto de palavras que se aproximam por uma idéia geral, comum a todas, mas se diferenciam por idéias especiais próprias de cada uma**”. (‘vocabulário’, MP, p.148).

(137) “**dicionário de sinônimo** – dicionário que reúne em verbetes palavras cujos significados se aproximam”. (*idem*, LA-02, p.149).

(138) “levá-los a identificar as diferenças entre um **dicionário geral** e um **dicionário de sinônimos** (...); esclarecer que há dicionários de sinônimos que apenas enumeram os sinônimos, sem diferenciá-los”. (*idem*. MP-02).

(139) “exponham com clareza, com seriedade: não se trata de uma **conversa** com a turma, mas de uma **apresentação formal** dos resultados obtidos pelo grupo”. (‘linguagem oral’, LA, p.152).

(140) “um **texto dissertativo**, em que você expõe as diferentes formas de violência que os seres humanos exercem uns sobre os outros”. (‘produção de texto’, LA-01, p.153).

(141) “um **texto argumentativo**, em que você declara seu ponto de vista sobre a violência, ou sobre um dos aspectos dela, e apresenta os **argumentos** em que se apóia”. (*idem*).

(142) “um **texto informativo**, em que você apresenta dados e exemplos que comprovam a violência entre os seres humanos”. (*idem*).

(143) “um **texto narrativo**, em que você conta uma história, real ou imaginária, que revela a violência entre os seres humanos”. (*idem*).

(144) “o texto é registro de um **discurso direto**: o narrador dirige-se ao interlocutor”.

(‘leitura oral’, MP, p.159).
(145) “o texto é registro de um discurso oral: o narrador refere-se a ‘você que me ouviu’ ” (‘leitura oral’, MP, p.159).
(146) “o travessão indica que o texto é uma fala, que o narrador está se dirigindo ao leitor ou ouvinte” (‘interpretação escrita’, MP, p.162).
(147) “levá-los a verificar como um texto pode ser interpretado de forma diferente por diferentes leitores ” (<i>idem</i> , MP-08, p.163).
(148) “ brasileirismo – palavra ou locução própria do português do Brasil”. (‘vocabulário’, LA-02, p.164).
(149) “porque é usada apenas no Brasil, não é usada em outros países que têm o português como sua língua oficial (Portugal, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Timor Leste)”. (<i>idem</i> , MP-02).
(150) “informar que na ortografia oficial do português de Portugal esse sinal (o trema) não é usado ”. (<i>idem</i> , MP-04, p.165).
(151) “o trema indica a pronúncia do <i>u</i> ”. (<i>idem</i> , MP-04, p.165).
(152) “é importante orientá-los para que identifiquem dois possíveis significados: saber usar o português – saber falar, ouvir, ler, escrever; saber a respeito do português – saber como funciona a língua”. (‘linguagem oral’, MP, p.167).
(153) “ matéria é a denominação genérica para qualquer texto jornalístico”. (‘preparação para a leitura’, MP, p.168).
(154) “esclarecer os alunos sobre a relatividade do conceito de ‘correção gramatical’: o que é correto ou incorreto varia de acordo com a modalidade da língua ou o registro formal ou informal ”. (‘interpretação escrita’, MP-04.a, p.171).
(155) “o inglês é o latim de hoje, porque é o que foi o latim: uma língua de prestígio, que domina quase todas as áreas de comunicação; é uma língua de marketing porque sua supremacia exerce influência sobre as pessoas para que assumam as características, os valores, os produtos, os comportamentos das culturas em que o inglês é a língua oficial, principalmente os Estados Unidos ”. (<i>idem</i> , MP-09, p.172).
(156) “o objetivo é chamar atenção para um recurso de articulação entre parágrafos, a coesão ” (‘interpretação escrita’, MP-04, p.176).
(157) “[pergunta:] em que situação é necessário usar a linguagem formal? [sugestão de resposta:] quando não há intimidade entre as pessoas; em situação de apresentação

formal de um tema, de exposição, de palestra, de conferência, etc.” (*idem*, LA e MP-9c, p.177).

(158) “[pergunta:]Quando não se usa a **modalidade formal da linguagem**, que modalidade se usa? E em que situação se usa essa modalidade? [sugestão de resposta:] A modalidade informal em conversas familiares ou entre amigos, entre colegas, quando há intimidade entre as pessoas”. (*idem*, LA e MP- 9.d, p.178).

(159) “(...) [pergunta:] você gosta de **falar formalmente?** [sugestão de resposta:] a linguagem formal exige mais reflexão ao falar e escrever, escolha cuidadosa de palavras e estruturas, o que torna a pessoa tensa, é mais difícil de falar em linguagem formal” (*idem*, LA e MP-9.e).

(160) “a língua não é usada sempre da mesma maneira – ela varia conforme quem fala e conforme a situação em que se fala” (*idem*, LA-10, p.178).

(161) “a expectativa é que o aluno tenha concluído que **não há erosão na linguagem**, há diferentes **modalidades de uso da língua**, que devem ser consideradas **normais, corretas, se adequadas aos falantes e à situação.**” (*idem*, MP-11, p.178).

(162) “convém levar os alunos a perceber que **o tempo de vida de gírias varia, algumas chegando a permanecer na língua**” (‘linguagem oral’, MP-02, p.181).

(163) “levar os alunos a identificar situações em que a gíria não deve ser usada, concluindo que **usar ou não gírias depende do nível de familiaridade e liberdade com o interlocutor, do grau de formalidade da situação**” (*idem*).

(164) “chamar atenção para o fato de que **gírias podem também ser usadas na linguagem escrita, em textos informais , quando se usa linguagem coloquial** (cartas íntimas, bilhetes, narrativas em discurso direto, etc)”. (*idem*).

(165) “há situações em que é necessário usar a **linguagem formal**. Esta é uma delas: **embora falando sobre as características da linguagem informal, as gírias, a exposição não é uma conversa com a turma, mas uma apresentação formal dos resultados da discussão do grupo**. Portanto: **usem a linguagem formal, exponha com clareza, com seriedade**” (*idem*, LA-01).

(166) “chamar a atenção para **os vários sentidos de palavrão**: palavra grande e de pronúncia difícil, ou palavra pomposa e empolada, ou palavra grosseira” (‘interpretação escrita’, MP-01, p.186).

(167) “levar os alunos a intuir **a diferença entre gramaticalidade e significado ou sentido** – as frases com palavras inventadas são gramaticais, embora não tenham

conteúdo semântico claro”. (‘produção de texto’, MP, p.191).

(168) “duas estrofes de quatro versos – dois **quartetos**, e duas estrofes de três versos – dois **tercetos**” (‘interpretação escrita’, MP-05, p.198).

ANEXO II – Entrevista com a autora das coleções

Descrição: a entrevista foi realizada na casa da professora Magda Soares (MS) às 15 horas do dia 19 de abril por Tany Mara (TM). Esse encontro foi precedido de dois rápidos contatos por e-mail para agendar dia e hora possíveis e um contato telefônico para confirmação na véspera da entrevista. No momento imediatamente anterior ao que transcrevemos abaixo, apresentei à professora um pequeno texto (pouco mais de uma lauda) com uma breve caracterização da pesquisa que eu estava desenvolvendo, os objetivos específicos do trabalho com as coleções didáticas e o lugar previsto para aquela entrevista, ao que se seguia um pequeno roteiro com os tópicos destacados para nossa conversa⁸⁹ — que durou pouco mais de duas horas.

(...)

TM: existe estatística sobre as coleções? algum levantamento de distribuição geográfica?

MS: ((fazendo gesto negativo)) pois é, menina, eu sou péssima pra essas coisas. Se eu te falar que é capaz de eu nem ter as coleções todas... mas, enfim, você queria números?

TM: se existissem fáceis. Assim, alguma coisa, um artigo que você tenha publicado...

MS: eu posso te dar uma idéia, por exemplo, a coleção que teve uma adoção maior foi a primeira, foi o “Português Através de Texto”, aquele primeiro dos anos sessenta. Eu não lembro os números, mas foi assim uma coisa, na época, assustadora pra mim, pro editor, que era um editor iniciante também... e na época mesmo, em relação aos poucos livros didáticos que circulavam. Mas depois, fora essa primeira coleção, as demais não foram nada de excepcional em termos de adoção, eram na média, ou acima da média talvez, mas...

TM: a que foi menos mexida foi a de quando passou da Abril pra Moderna? foi uma reformulação? essa reformulação então não teve nada a ver com o volume de adoção, com circulação da coleção...

⁸⁹ **Tópicos I - informações sobre as edições das coleções:** estatísticas sobre a circulação das coleções; data da 1.ª edição de cada coleção; as respostas dos exercícios/atividades nas coleções dos anos 60 e 70; o ‘Plano de Curso’ anunciado na coleção dos anos 70. Por que desaparecem os quadros de conteúdos e objetivos? LD específico para a alfa na última coleção (a coleção tem 9 volumes?); **Tópicos II - o processo de trabalho na produção das coleções:** da decisão de produzir a primeira coleção; da decisão de reformular uma coleção ou de fazer uma nova coleção; o ritmo de produção das coleções; a instância da autoria e as condições de produção do LD; permanências, apagamentos e inovações de uma coleção para outra ((os exemplos seguiram em nota de pé de página serão retomados no corpo da entrevista)); **Tópicos III - sobre o lugar da Lingüística no contexto das coleções:** Magda Soares como leitora de fundamentos da Lingüística; fundamentos da Lingüística e outros fundamentos no trabalho com os usos da língua (ler/escrever/falar/ouvir) em todas as coleções; nomenclatura gramatical, metalinguagem e teoria; reflexão sobre a língua X reflexão sobre a estrutura da língua: saber ‘sobre’ a língua e saber ‘sobre’ a gramática da língua nas diferentes coleções? didatizar para o professor ou para o aluno?

MS: não... o “Novo Português Através de Texto” é que, em princípio, seria uma reformulação do “Português Através de Texto”, isso até foi por uma razão interessante que a gente também pode falar agora mesmo, mas deixa eu continuar esse raciocínio... que eu estou mais é tentando lembrar... então foi o “Novo Português Através de Texto” que foi a coleção em que a Abril Educação, que publicava livro didático, cortou essa linha editorial e nos passou como um pacote, a nós todos os seus autores, para a Moderna.

TM: certo, é isso...

MS: é isso, depois veio de novo um “Português Através de Texto”, essa é a única que eu acho que pode ser considerada uma reformulação da coleção anterior.

TM: e no total das coleções, então, foi a primeira mesmo a que teve maior distribuição, geográfica inclusive?

MS: é, geográfica inclusive. E foi uma coisa muito interessante como fenômeno no ensino de português, eu acho que é interessante analisar isso, em termos do quadro, na época, de livro didático no país, porque eram muito poucos os livros didáticos, não é como hoje que o professor fica afogado em livro didático pra escolher um. Naquela época (eu vejo isso mais como professora do Ginásio que eu era na época), a gente tinha que optar entre três, quatro coleções, não sei se você fez um levantamento dos livros circulando em cada uma dessas épocas... isso explica muito, eu acho, a gente tinha três ou quatro. O grande livro adotado no país todo era o Raul Moreira Lellis. Eu comecei a dar aula usando o Raul Moreira Lellis nos anos cinquenta, cinquenta e quatro foi quando eu comecei a dar aula de português. E era o que a gente tinha, o Raul Moreira Lellis e mais o Aníbal Bruno e mais Aida Costa, quer dizer, mais uns dois ou três...

TM: não havia essa profusão de opções...

MS: eu acho que, em parte, essa coleção teve uma grande aceitação por duas razões: primeiro, porque surgiu como uma nova coleção no meio de livros que já estavam há bastante tempo no mercado e os professores também já estavam cansados disso; e, segundo, porque veio também com uma proposta completamente diferente desses livros que circulavam... depois disso, em termos de circulação, pra você ver, a coleção seguinte que foi “Comunicação em Língua Portuguesa” já pegou um momento, no fim dos anos sessenta começo dos anos setenta, já cresceu muito o número de autores de livro didático. As coleções se multiplicaram por várias razões, uma das quais é a própria razão econômica, o país ter adquirido condições de produzir livro didático...

TM: eu tive dificuldade de localizar as primeiras edições, a primeira coleção é do começo dos anos sessenta?

MS: meados dos anos sessenta. Eu também não sei precisar pra você não, mas é isso mesmo, a primeira coleção é de sessenta e cinco, seis qualquer coisa assim...

TM: e as outras, elas vêm, mais ou menos, numa seqüência de uma por década?

MS: é mais ou menos assim. A segunda ((a “Comunicação em Língua Portuguesa”)) é do início dos anos setenta, depois, o “Novo Português Através de Texto” é do fim dos anos setenta, o “Português Através de Texto” da metade dos anos oitenta e essa agora...

TM: os volumes não são todos publicados de uma vez?

MS: nas duas primeiras coleções. Depois não, porque isso também foi uma política editorial que se alterou no país todo. Quando saiu o “Português Através de Texto”, o primeiro, isso talvez tenha pesado também pra a adoção, o comum era haver duas séries num livro só, então era primeira e segunda série um volume, terceira e quarta série outro volume, e aos poucos é que isso começou a ser um por série. E então, e a segunda coisa é isso (algo de que eu gostava muito, tenho pena que se tenha perdido), a publicação de um volume por ano, em vez de soltar a coleção de uma vez. “Português Através de Texto” foi assim e o “Comunicação em Língua Portuguesa” também, porque, no caso de “Português Através de Texto”, por exemplo, era uma proposta nova, com a qual os professores não estavam habituados (nem os alunos), então não tinha muito sentido, como eu acho que continua a não ter, um professor adotar uma nova coleção com o aluno no meio do caminho, mudar a proposta...

TM: você ia falando que o “Novo Português Através de Textos” da Abril era pra ser uma reformulação, você ia comentar alguma coisa...

MS: o que aconteceu é o seguinte: teve o “Português Através de Texto”, que teve essa circulação grande, bom, no início dos anos setenta, como decorrência da mudança da legislação, das resoluções, da comunicação e expressão e tal, veio a coleção “Comunicação em Língua Portuguesa”, mas é que foi uma (é interessante esse “Comunicação em Língua Portuguesa” do ponto de vista que é o eixo do seu trabalho) foi uma mudança de concepção de língua, fundamentalmente isso, mas que veio não por um movimento da área acadêmica, ou dos professores, mas por uma imposição de cima, então, foi falsa. Eu, por exemplo, embarquei nessa convencida de que era isso que a gente tinha que fazer, que era preciso, é a tal coisa da ideologia, que é sempre inconsciente, que acaba te impregnando. Mas por poucos anos, você vê que esse movimento, nos livros didáticos e no ensino, dessa concepção de língua como comunicação, durou muito pouco, durou poucos anos, porque foi alguma coisa que veio de fora da área... o que aconteceu é que (um fenômeno extremamente interessante), em

meados dos anos setenta, eu comecei a receber muita carta de professor pedindo o antigo “Português Através de Texto”, que “aquilo é que era livro bom”, eles falavam “por que você não reedita aquele?”, “eu gostava era daquele”... foi uma coisa insistente, em meus contatos com professores e na correspondência que eu recebia e que a editora recebia, também. A proposta foi, então, reformular, que eu mesma já estava convencida que aquele “Comunicação em Língua Portuguesa”, essa concepção, e da maneira como ela foi estruturada, não era um bom caminho...

TM: mas também tinha uma certa perspectiva de comunicação na coleção dos anos sessenta?

MS: é num outro sentido. Eu não sei se você pegou também, como fonte, o meu memorial?

TM: peguei...

MS: pois é, porque eu analiso essa concepção diferente do que é que era comunicação.

TM: porque nos dois tem comunicação...

MS: é...

TM: você comenta no memorial um outro conceito de comunicação...

MS: um outro conceito, porque no “Português Através de Texto” era comunicação num sentido menos midiático do que o dos anos setenta. Nos anos setenta era comunicação muito midiática, tanto que a nossa fundamentação era a teoria da comunicação da área da mídia, o nosso livro, nossa bíblia, era “O Processo da Comunicação” do David Berlo. É um outro conceito de comunicação...

TM: e que referências desse conceito de comunicação da coleção dos anos sessenta a gente teria?

MS: era ver a língua como forma de (não vou falar interação porque isso aí já é posterior)... a língua como constituição do sujeito, ver mais nesse sentido, um conceito mais humanístico da comunicação...

TM: a gente tem vontade de dizer que é a idéia de interação que está lá, mas há todo um retrovisor que molda, hoje, nosso olhar sobre o que está escrito lá...

MS: é, eu acho que há uma diferença do conceito de comunicação em “Português Através de Textos”, no dos anos setenta e na coleção agora. São três concepções de língua diferentes, língua como comunicação sempre, mas vendo isso de forma diferenciada.

TM: é difícil pro professor, porque a palavra é a mesma...

MS: é, mas é a força do contexto, não só social mas do próprio estado das ciências lingüísticas, em cada um desses momentos... No “Novo Português Através de Texto”, então, que eu acho que é uma coleção que ficou impressada entre as outras, é que estava clara a idéia de reformulação, eu fui a várias escolas pra discutir com os professores que

usavam ainda a coleção ((dos anos 60)) ou que tinham usado a coleção, e fiz também um questionário para os professores, os que pediam a reformulação e outros professores que tinham usado, e também escolhi alguns professores pra pegar o “Português Através de Texto”, o antigo, e me dizer o que é que eles achavam que teria que ser reformulado. Eu mesma peguei pra ver aquilo, e foi muito interessante, porque já tinha se passado metade dos anos sessenta pra metade dos anos setenta, uma década, dez anos, doze anos se passaram, e eu olhava aquela coleção e falava assim: “meu Deus do céu! Isso não tem o menor sentido hoje, pro aluno de hoje, pro estado atual das coisas hoje, num tem sentido trabalhar com esses textos, esses autores, dessa forma, eu num posso fazer a mesma coleção”. E aí se sentiu como tava fora, tanto que é “Novo Português Através de Texto” basicamente no nome só, porque é uma coleção fundamentalmente diferente da anterior.

TM: mas há um repertório textual que é aproveitado...

MS: é, eu aproveitei muito, porque essa era a parte que mais agradava os professores, eram os textos, é engraçado como aquela coleção marcou as pessoas, sobretudo em termo da antologia, até hoje eu encontro ainda gente que me identifica como autora daquela coleção que eles estudavam nos anos sessenta e começa a citar texto: “olha eu nunca me esqueci do texto tal”, “eu me lembro, num tinha um texto sobre isso assim, assim, assim”, “eu num me esqueço desse texto”, “naquele livro alaranjado num tinha um texto sobre num sei o quê”. Coisa que num aconteceu depois disso, aliás isso é uma coisa interessante no livro didático, como os autores e as coleções foram perdendo a identidade para os que usam, porque eu lembro os autores dos livros que eu estudei, eu sei que eu estudei na “Antologia Nacional” do Fausto Barreto e do Carlos de Laet, eu sei que a minha gramática era do Eduardo Carlos Pereira, quando eu estava fazendo o Ginásio, então muita gente se lembra que estudou no “Português Através de Texto” que, quando vê meu nome identifica: “ah! você é a autora daquele livro que eu estudei”. A partir daí ninguém sabe quem é o autor, como é que chama a coleção, isso fica difuso, perdido...

TM: um instrumento de passagem... ((lendo)) há duas outras perguntas ainda sobre essa parte de informações sobre as edições: nem a coleção dos anos sessenta, nem a dos anos setenta têm, no manual do professor, nenhuma resposta pra exercícios, é isso mesmo?

MS: é...

TM: num é eu que não achei material suplementar?

MS: não, não tinha. Porque essa coisa assustadora que foi o manual do professor, eu falo assustadora porque na época foi, até os anos setenta, ninguém pensava nisso, nenhum professor pretendia que tivesse alguém lhe desse as respostas. Isso surgiu (bom isso também é explicável pela mudança do perfil do professor), com o Reinaldo Mathias, naquele livro dele “Estudo Dirigido”, que apareceu no finzinho dos anos sessenta, ele pegou exatamente a mudança da legislação de setenta e um, ele é que fez, pela primeira vez, pelo que eu pude levantar, um manual do professor com respostas etc. Mas nas minhas duas coleções até então não tinha isso, mesmo no “Português Através de Texto” que eu fiz uns folhetinhos só de orientação pro professor, num sei se você chegou a ver...

TM: não.

MS: não?

TM: eu peguei o Manual do Professor mesmo, uma encadernação, uma brochura mais substancial...

MS: do “Português Através de Texto”?

TM: é, do primeiro...

MS: do primeiro?

TM: é, tem uma encadernação a parte que é o Manual do Professor...

MS: que não repete o livro?

TM: não, ele é um outro volume de orientações teórico-metodológicas...

MS: é, são considerações, ((fazendo gesto)) é um livrinho assim...

TM: é... e você chegou a fazer uns folhetos pra o trabalho com o livro na primeira coleção?

MS: não, é isso aí que você tá falando, o que eu chamo de folheto você tá chamando de livro.

TM: ah! Você tá chamando de folheto aquilo ali?... Na coleção dos anos setenta, você remete a ele quanto à orientação pro professor. No volume da quinta série, quando você vai fazer considerações sobre leitura, sobre produção de texto, sobre a técnica de abordagem dos textos, quando você dá os passos para o trabalho com o texto, você diz: “e o professor pode consultar isso no manual da coleção anterior”.

MS: ah, é? eu num lembrava que fazia isso não...

TM: é, eu achei interessante porque são duas coleções que respondem a lugares diferentes, isso foi muito interessante de ver...

MS: muito diferentes... é...

TM: e depois desaparece...

MS: naquelas páginas azuis?

TM: aquelas páginas azuis, depois isso desaparece e entra um tal de ‘Plano de Curso’: “o professor vai ver essas explicações no Plano de Curso”... que eu não achei... Tem um ‘Plano de Curso’ fora dos volumes?

MS: você pegou o volume do professor? um que tem umas páginas azuis...

TM: do professor, tem umas páginas azuis atrás, tem legislação... é isso mesmo...

MS: e eu falo de Plano de Curso?

TM: isso, de um Plano de Curso que vai ser feito, que vai acompanhar a coleção, que a coleção está em andamento...

MS: ((fazendo gesto negativo))

TM: não. Pois ficou esse ‘Manual do Professor’ dos anos sessenta na minha cabeça como uma coisa que aproximava uma coleção da outra... e são diferentes, né?

MS: é, são diferentes. Inclusive, o D. num gosta que eu fale isso não porque ele não concorda, mas eu num gosto dessa coleção dos anos setenta... queria que vocês esquecessem dessa coleção, que todo mundo esquecesse dela...

TM: mas todo mundo gosta dela...

MS: é porque essa coleção tem uma história meio conturbada, foi uma coleção meio complicada, e depois eu comecei a olhar e falei assim “gente não é para o ensino de português ser isso só”. Eu acho que eu fiquei também um pouco influenciada por aquelas críticas do Osman Lins, você deve ter visto...

TM: “Do Ideal de da Glória”...

MS: é, que ele publicava no Jornal do Brasil na época, contra esses livros da disneylândia pedagógica. Então, eu fiquei um pouco com resistência a essa coleção, de vez em quando eu dou uma olhada e falo “até que tem alguma coisa boa ali”... Outro dado que eu acho que é importante é a época dessa coleção, os anos setenta. A gente vivia uma situação em que, ao mesmo tempo você queria desenvolver o espírito crítico dos alunos, mas tinha que ter muito cuidado porque senão você ia preso, então ficava essa ambigüidade...

TM: mas as questões são complexas, por isso que eu perguntei se tinha algum encarte com as respostas, tem questões ali que, eu acho, o professor não dá conta, hoje, de trabalhar... eu terminei apaixonada pela coleção dos anos setenta ((risos)). Se não pra ensinar a língua portuguesa, especificamente, que a gente precisa ter outros elementos, mas como um instrumento pra compreender a comunicação...

MS: é...

TM: e essa última coleção (mais uma pergunta sobre a edição) ela tem um volume de alfa e os oito volumes?

MS: não, ela tem um volume de alfa de outro autor, da G., porque eu não quis fazer alfabetização, eu não tinha, e talvez possa até botar ainda esse verbo no presente, não tenho coragem de fazer livro de alfabetização. Mas a editora achava que era absolutamente imprescindível ter um livro de alfabetização que fosse lançado junto, porque a minha primeira série começa já supondo o aluno alfabetizado. Então, a G. produziu um livro de alfabetização, mas, na tiragem que está sendo feita agora, ele já aparece inteiramente separado, num tem nada uma coisa com outra, mantém o título só, e da minha coleção foi tirada toda referência. Foi uma coisa mais circunstancial e mais para fins editoriais mesmo.

TM: editoriais, certo... com relação ao processo de produção das coleções, você já falou um bocado, Magda, você poderia falar alguma coisa mais?

MS: ((lendo)) “processo de trabalho na produção das coleções”...

TM: é...

MS: bom, ((lendo)) “decisão de produzir as primeiras coleções”, isso foi muito interessante, talvez você até já saiba um pouco da história de como é que eu me meti nesta empreitada aí...

TM: não, eu escuto você sempre falando em algumas palestras da necessidade de se produzir material didático como uma militância até...

MS: é, mas essa convicção é um pouco posterior à primeira coleção. A primeira coleção foi uma coisa muito pragmática. Como eu te falei, a gente tinha poucos livros pra escolher, eu era professora, eu num tava na universidade, eu era professora de um monte de coisa. Eu dava aula no Ginásio, no Curso Normal, em Científico, Clássico, escola particular, escola pública, aquela coisa de 40 horas por semana, correndo de uma escola pra outra. Bom, e com o Raul Moreira Lellis no Ginásio, em escola pública... com alguns anos, eu já num agüentava mais aquele Raul Moreira Lellis e comecei a achar até que aquilo num tinha mais nada a ver. Eu tinha uma influência muito forte, na minha formação, do francês, da literatura francesa e do ensino francês, porque, quando eu fiz o curso de Letras, eu tive professores franceses, era um acordo da faculdade (você sabe que a faculdade, quando eu fiz, era com professores improvisados ainda, porque foram os primeiros anos da faculdade de filosofia), então, eram os franceses que viam pra Cultura Francesa, que, na época, davam aula de francês pra nós na faculdade. E eu também freqüentava a Cultura, fiz o curso da Cultura Francesa, porque a minha paixão era o

francês, e eu ficava muito impressionada com a maneira como o francês ensinava o francês língua materna, comecei a comprar vários livros... e dando aula com o Raul Moreira Lellis, e o livro não funcionando com as crianças que eu tinha, meninos de escola pública, e eu já enjoada dos texto, e tendo como modelo os livros franceses... ai eu comecei, eu mesma, a fazer as coisas pros meninos... escolhia texto, e bolava exercícios pros textos e, numa época que não existia xerox, nem computador... datilografava naquelas folhas de mimeógrafo à álcool, ia pra escola e rodava aquilo pra distribuir com os meninos, era um trabalho infernal, sobretudo pensando que era assim: era no Colégio Municipal, era no Colégio de Aplicação, era num sei o quê, correndo de uma escola pra outra, ia pra quinta série aqui, pra sétima lá e tal...

TM: e esse material foi aproveitado?

MS: bom, eu fui fazendo esse material e, muito marcada pelos franceses, aquele tipo de exercício de interpretação, aquilo que tem no “Português Através de Texto”, de exercício de estilo, é tudo coisa dos franceses, os livros franceses traziam o tal do exercício de estilo, a produção de texto, que se chamava redação, sempre ligada ao texto, à temática do texto... os nossos livros didáticos da época não tinham isso, aliás num tinha nem proposta, se você examinar o Raul Moreira Lellis, que era o que eu usava, num tinha exercício, interpretação, nem proposta de redação, nada, era uma antologia, só, e uma gramática. E ai tinha aqui em Belo Horizonte um Bernardo Álvares pretendendo ser um editor. Ele era representante de editoras, sobretudo de editora de livros jurídicos, mas ai ele quis se tornar editor e achou que (era uma cabeça boa como empresário, negociante) um veio adequado era fazer livro didático. Soube que havia uma certa professora que tinha lá um material e tal, ele me procurou e me perguntou se eu num queria transformar aquele material num livro. Que ele tava querendo produzir uma coleção didática e tal. A idéia que me veio foi a seguinte: “ele faz o livro, e eu paro de ter que mimeografar, datilografar, passar a noite em claro. Ele me dá pronto o material” ((risos)) eu só queria isso. Só queria ter meu material impresso, arrumadinho pra o ano todo, sem precisar aquela correria. Tanto assim que você vê a feiúra daquela pobre coleção: ela foi produzida numa gráfica que ele montou no fundo do quintal da casa dele...

TM: eram as condições da época, não?

MS: eram condições precárias mesmo, é da época, porque era uma época em que a indústria gráfica era zero nesse país, e eu ia lá pra aquele galpão com o pessoal na linotipia e tal, vendo produzir os livros, foi uma coisa...

TM: “participativa” ((risos))

MS: é, foi desse jeito que saiu a decisão da primeira coleção. Depois, quando eu comecei a trabalhar na universidade, me envolver com formação de professor etc. é que eu comecei a ficar mais grilada com aquilo, a gente tava ali estudando, lendo, pesquisando, vendo que as coisas mudavam, que as ciências lingüísticas traziam uma série de contribuições, etc. e ficávamos nós, como ficamos, ou ficam eles, até hoje, na academia, escrevendo uns pros outros. E numa área como essa, educação e ensino, as coisas tinham que chegar lá onde têm que chegar, que é na sala de aula. E eu ficava sempre me sentindo nessa responsabilidade social de ter que socializar esse conhecimento, e um veio, entre outros, que me pareceu e me parece adequado é você traduzir didaticamente, o que é das coisas mais difíceis, senão a mais difícil na produção de um texto, traduzir isso em livro didático.

TM: e, então, de um início mais pragmático, de simplesmente ter um material, a uma formação mais militante mesmo...

MS: mais um compromisso social, mesmo...

((pausa para cafezinho))

MS: (...) eu escrevo, e é claro que escrevo pensando num leitor modelo, mas é um leitor modelo que há de se virar pra entender se não entendeu, ao passo que o livro didático, não, você tem que pensar no aluno, na fase de desenvolvimento que ele está, no processo cognitivo pra apreender aquele determinado objeto de conhecimento...

TM: e no professor também?

MS: e ainda pensar no professor, como é que o professor vai, como é que eu instrumentalizo o professor pra trabalhar com isso. Pensando no tipo de formação que nosso professor tem, você tem que trabalhar muita coisa pra produzir...

TM: então, aproveitando que você falou isso, e essa última coleção, nós temos um professor pra usar essa coleção? formado pra lidar com tantas questões teóricas que ela evoca?

MS: pois é, esse é um aspecto que eu acho que também foi ficando pra mim cada vez mais claro, ao longo dessas coleções. Desde a primeira, em que eu não tinha manual do professor com instrução, com respostas nem nada, eram só considerações mais genéricas, até as últimas, em que eu faço aquela margem (no “Português Através de Texto” aquela barra, e nesse agora, a margem) em que eu vou conversando com o professor o tempo todo, explicitando o quê, o porquê, dando sugestões de como enriquecer, que pode relacionar com isso, com aquilo, exatamente por que a gente se vê

nesse conflito. Você quer fazer uma proposta de uma coleção que esteja atualizada com o estágio das ciências linguística e sabe que o professor não está formado assim, a formação do professor não acompanha. Então como resolver esse conflito? A maioria dos autores resolve como? Faz um livro de acordo com o que o professor é. A minha idéia é fazer um livro de acordo com aquilo que o professor deve ser. E dar condições a ele pra aprender com o livro, se ele não aprendeu na formação dele. Então, a editora num gosta que eu fale isso não, quando eu falei isso uma vez, numa conversa com professores, depois o editor me chamou num canto e falou: “me faz um favor, não repete isso que você falou”. Eu falei o seguinte, falei que eu faço a coleção (e é isso mesmo) de uma forma que, se o professor usar um ano, dois anos, três no máximo, lendo (porque muitos não lêem), lendo aqueles azulinhos que vêm na margem, depois ele não precisa de livro didático mais ((risos)), o professor vai se virar sozinho sem livro didático.

TM: ai o livro, então, é instrumento...

MS: de formação do professor, atualização do professor...

TM: na sua fala, você diz que a primeira coleção não tinha esse contato direto com o professor. Eu vejo, naquela brochura que saiu, um contato com o professor, ela foi divulgada junto com as coleções? Saia junto com as coleções? Teve circulação mais restrita? Porque ela me parece, inclusive, mais complexa do que as notas, porque ela vem com toda uma discussão... é um livro...

MS: aquele manual veio depois...

TM: ah... ele veio depois...

MS: veio depois. Muito por pressão do editor que foi pressionado pelos professores. Porque ai começou a aparecer manual do professor em outras coleções, e os professores gostaram daquela coisa. Ai eu falei pro Bernardo: “resposta eu não ponho, isso eu não ponho”. Depois eu tive que acabar cedendo um pouco, pondo resposta com muito jeito, “pode ser isso, mas o aluno pode responder aquilo também”, e usando muito “resposta pessoal”. Mas naquela época eu achava tão absurdo botar resposta no livro, e era isso que os professores pediam, eu falei: “não isso eu não faço, a gente pode fazer um texto de orientação de fundamentação”, que foi esse, mas saiu posteriormente. Começou a ser distribuído com os professores, eu acho que dois, três anos depois...

TM: foi uma demanda do uso...

MS: é, foi uma demanda dos professores.

TM: ((lendo)) “a decisão de reformular”...

MS: é, reformular foi aquilo que eu te contei, e acabou saindo uma coisa diferente, por isso, pela inadequação que eu percebia (e as pessoas que fizeram a análise crítica também concordaram) daquela coleção voltar tal e qual com pequenas modificações apenas, no fim dos anos setenta. Então aproveitei muito dos textos, que era a parte forte e elogiada pelos professores... mas outra razão é que também, a essa altura, lingüisticamente, eu tinha outros elementos.

TM: você declara inclusive a presença da Lingüística Estrutural

MS: é, a Lingüística Estrutural Distributiva, é isso...

TM: ok. E a gramática é muito forte nessa coleção que vem depois ((“Novo Português Através de Texto”, dos anos 80 e sua reedição “Português Através de Texto”). É uma perspectiva visível. Mas ela sofre um apagamento na última coleção, é uma decisão por causa da opção pelo letramento? Dá pra ensinar português sem ensinar estrutura da língua mesmo?

MS: é, pois é, essa é uma história que é interessante ao longo das coleções, ao longo do ensino da português em geral, e ao longo de minha história com o português. Eu falo que a minha história é de casamentos e divórcios sucessivos com a gramática. Porque, na primeira, nem passava pela cabeça de ninguém, não é minha só não, de ninguém, o ensino de português sem gramática. Eu hoje acho muito engraçado, porque, na época, eu tive o grande problema encontrar um nome pra coleção, ai quando me veio “Português Através de Textos”, eu fiquei gloriosa, falei: “ah, meu Deus! esse é o nome!” achei uma maravilha o nome. Hoje, eu acho uma graça, olha bem que nome, é como se o português não fosse o texto, fosse alguma coisa a qual você chegasse, por meio do texto, e o texto fosse só instrumento pra você chegar ao português. Então, é uma concepção completamente diferente da coleção atual. E, se você olhar, você olhou certamente, o sumário do “Português Através de Texto”, o título é a gramática e o texto vem pendurado naquele título. E, pra eu fazer essa coleção, era o seguinte: eu fazia um programa de gramática e depois saia desesperada procurando textos que me permitissem desenvolver aquele tópico. Então eu tinha que ter um texto que tivesse orações coordenadas, um período composto por coordenação, diferentes tipos de coordenação pra eu poder explorar o período composto por coordenação, o texto era escolhido em função do tópico da gramática... mas ao mesmo tempo levando em conta o interesse do aluno e tal. Um trabalho terrível. Então era gramática, e a gramática normativa, nem se sabia de outra, nos anos sessenta.

TM: claro. Então, o texto está em todas as coleções, desde a primeira, mas diferentemente?

MS: é, porque isso a gente pode relacionar com a própria formação, minha e dos professores em geral. Porque a Lingüística entrou no currículo de Letras nos anos sessenta, quando está saindo a coleção, quer dizer, eu me formei nos anos cinquenta em Letras, então, eu não tive Lingüística eu fui, eu sou autodidata nessa área. Pra você vê, é uma coleção num período em que o que nós tínhamos como ciência lingüística, se assim se pode chamar, era a gramática. Bom, aí veio a tal comunicação: “gramática não”, “aluno num tem que aprender sobre a língua tem que saber é usar a língua”. E a gente foi buscar fundamentos lá na teoria da comunicação. E aí pronto, acabou gramática, num tem gramática nenhuma, foi o divórcio...

TM: e saber sobre a comunicação num é saber ‘sobre’ a língua?

MS: pois é a gente acabou substituindo...

TM: uma metalinguagem por outra...

MS: exatamente...

TM: hunhun...

MS: agora, foi interessante porque, nesses anos setenta (uma pesquisa que seria interessante é olhar a programação dos seminários da área, nessa época, era quase inevitável, você tinha que ter uma conferência uma mesa redonda qualquer sobre ensinar ou não ensinar gramática), era a grande discussão da área, era essa coisa da gramática nos anos setenta. E os livros deixaram de lado, a grande parte deixou de lado, e os professores ficaram num drama terrível, porque se num ensina gramática, vai ensinar o quê?

TM: eles não sabiam ensinar outra coisa...

MS: é, ensinar o quê? Dai que veio essa outra metalinguagem do ensino. Então vamos ensinar o processo da comunicação. A gramática acaba sendo importante para o professor porque, enfim, é um conteúdo. Você não pode dizer que... a ‘leitura’, a ‘produção textual’ não constitui um conteúdo. Na hora que ele vai fazer um plano de curso ele fala: “como é que põe lá?”. Ao passo que, se ele botasse ‘adjetivo’, ‘substantivo’, ‘orações subordinadas’, ‘adverbiais’ é um conteúdo, alguma coisa concreta. Na hora de fazer prova, ele dá um período, pede pra analisar e tal, acho que isso influencia muito. Então, todo mundo ficou muito desorientado com os livros sem gramática e com a mentalidade que se criou de que não era pra ensinar gramática. E eu acabei me convencendo disso depois, lá pra segunda metade dos anos setenta, com essa questão dos professores estarem querendo a tal da gramática, voltar o “Português Através de Texto”. E aí já, a gente em plena fase estruturalista na Lingüística, porque quando ela chegou, ela chegou assim sob esse formato, que era o que vinha lá da Europa pra nós.

TM: o pacote... E seu acesso a esse material, a esse tipo de leitura foi como autodidata, então...

MS: é, como autodidata. A minha concepção, então, era o seguinte, que o nosso engano estava em julgar que a gramática faria com que o aluno desenvolvesse habilidades de leitura e produção de texto, que era o pensamento anterior. Acho que serviu pra isso, essa fase da comunicação, de desligar pra poder juntar de novo. A primeira junção, que está no “Novo Português Através de Texto” e no “Português Através de Texto”, que eu pensava era o seguinte: o aluno vai aprender, vai desenvolver habilidades de leitura e escrita lá trabalhando com texto produzindo textos e tal, mas ele também tem que saber a respeito da língua, não por isso, não pra aprender a ler e escrever, mas porque é um objeto de conhecimento importante. Eu fazia muita relação também, eu tenho até um artigo antigo em que eu defendia isso, que da mesma forma que, em Ciências, o aluno convive com o fenômeno científico, ai chega na aula de Ciência vem e põe o fenômeno diante dele pra analisar aquilo que ele vivencia, então, o menino tá vendo formiga, tirando a perna da formiga, criando cachorro e tal, ai você diz: “olha isso é um mamífero, tem quatro patas, num sei quê”. Você na Geografia você faz a mesma coisa. Tá aqui em Belo Horizonte subindo e descendo morro e tal, ai você vai aprender o que é montanha, o que é isso, o que é vale... a mesma coisa a gente faz em português, com isso que é tão forte em cada um de nós, tão presente, a língua. Você põe a língua na frente pra você examinar, pelo interesse da língua como objeto de conhecimento mesmo. Por isso ai, eu trabalhei a gramática mais intensamente sistematicamente no “Novo Português Através de Texto”, com esse objetivo...

TM: convicção desse lugar legítimo...

MS: tanto assim que o aluno vê como é que a língua funciona, dai a Lingüística, aquela coisa de estruturalista distributiva, a idéia era essa.

TM: ela serve bem pra isso, o estudo da língua ‘em si’... Esse artigo foi, então, da época da coleção?

MS: foi um artigo em que eu discutia essa questão dos novos currículos, depois da 5692, terem colocado as áreas de Comunicação e Expressão, Matemática e Ciências e Estudos Sociais. Então, eu discutia o que é que cada uma delas, os objetivos de cada uma delas, mas enfim a idéia importante era essa na época: a gramática como objeto de conhecimento. Mas desligando isso, desligando de certa forma, porque eu recupero os tais exercícios de estilo, no “Novo Português Através de Texto”, até hoje eu gosto muito daqueles exercícios de estilo, que é uma forma de você pegar as estruturas lingüísticas e

incorporar ao uso. Bom, hoje eu acho que talvez sejam três, quatro objetivos: o momento gramática normativa, o momento gramática não, o momento gramática objeto de conhecimento, por ela mesma, válida por ela mesma e, hoje, na atual coleção. Num sei, não vou dizer qual é a etapa seguinte porque num vai dar tempo de viver ela nem de produzir nada nela mas eu tenho muita curiosidade pra saber ((risos)) porque certamente vai aparecer outra coisa aí pela frente, que a História não para. Mas, hoje, já é uma outra concepção da gramática, a gramática realmente subordinada ao texto, quer dizer, no “Português Através de Texto” era a gramática no texto, não no sentido da gramática do texto da Lingüística Textual (não é isso não) mas o texto como sendo, fundamentalmente, você estudar a gramática no texto. E agora é uma gramática, num sei se a expressão é essa, a serviço do texto, definida pelo texto, é o texto que define o que é de gramática que é preciso estudar. Quando, no “Português Através de Texto”, era a gramática que definia que texto você ia buscar. Você vê, na coleção atual, tem gramática... outro dia eu tava dando uma olhada nisso, tem muito professor que se queixa “ah, gosto muito da sua coleção, mas não tem gramática”...

TM: pois é... eu queria chegar aí...

MS: e tem muita gramática, se você fizer o levantamento, tem exercício de interpretação que é gramática, tem vocabulário que é gramática, tem a própria coisa lá que eu chamo de ‘conhecimento lingüístico’... sei lá como é que eu chamo...

TM: ‘reflexão sobre a língua’...

MS: enfim, você tem, ao longo do livro, muita (gramática), mas sempre assim, não de maneira sistemática nem seqüencial, mas daquilo que é necessário, do que o texto sugere como a gramática iluminando o texto ou enriquecendo as possibilidades de expressão do aluno.

TM: mas os professores sentem essa ausência...

MS: pois é, porque eles querem a gramática no sentido antigo, a gramática seqüencial sistemática como um objeto de conhecimento em si mesma. Eles sentem falta disso, eu acho, por essas razões: primeiro porque eles tiveram uma formação que não discutiu uma outra concepção de língua, do papel da aprendizagem sobre a língua, no uso da língua... e também porque, é aquilo que eu te falei, há um conteúdo concreto que ele põe a mão.

TM: hunhun, marcar o ‘x’...

MS: é...

TM: então esse professor que vai lidar com essa coleção nova, ele tá achando que não precisa de gramática, me parece, desde que eu comecei a mexer com ela, é que como o conteúdo está mais diluído nas atividades, num tem fronteira nenhuma, um momento exclusivo para a gramática, o professor vai ter que ter esse conteúdo, esse conhecimento de gramática pra poder despertá-lo...

MS: ah, claro! essa que é a questão, eu acho, que essa é a questão central: o professor tem que conhecer muito bem gramática. Eu não daria conta de fazer essa gramática diluída se eu se eu não tivesse muita segurança na gramática da língua, muito conhecimento disso e até muita paixão por isso. Porque eu gosto muito, eu adoro trabalhar, eu acho uma coisa tão fascinante você ver como é, essa coisa maravilhosa, como é que a língua funciona como um sistema coerente. Mas isso pro professor, agora o professor fica achando que, então, o aluno também tem que saber isso, quer dizer, é uma questão de você diferenciar o que é que o professor tem que saber pra poder ensinar. Mas o aluno não tem que saber aquilo que o professor sabe porque os objetivos são outros. Não é objetivo do ensino fundamental que o aluno, na minha concepção atual, que o aluno conheça a gramática da língua como um objeto em si mesmo, como objeto de conhecimento, mas que ele conheça estruturas da língua e as possibilidades que a língua oferece pra expressão e pra compreensão. Mas sempre em função dos contextos e das situações de uso.

TM: então, a gente pode dizer que essa última coleção devolve pra o professor esse lugar de decidir, esse momento de...

MS: ah, com certeza! Está ligado a isso também a concepção que eu tenho de livro didático. Pra mim, essa frase não é um lugar comum, nem um bordão, o livro didático é um instrumento (entre muitos outros que o professor tem). Por exemplo, no caso do português, o que é que o livro didático representa pra o professor? Essa é minha discussão velha e antiga com o W., que defende sempre a idéia do professor que trabalha sem livro, eu falo “tá bom, é porque ele nunca foi professor de português”. Eu fui, por muitos anos, e eu sei o que é que custou ir à cata de texto. Hoje em dia pior ainda, com as novas concepções, você tem que trabalhar com vários gêneros... Imagina você tendo que dar aula o dia inteiro, todo dia e sair catando texto pra levar pra sala de aula, de diferentes gêneros, adequados à fase daqueles alunos, à faixa etária, aos interesse dos alunos... e de boa qualidade... É impossível o professor fazer isso! Tanto que, você observa, o professor que trabalha sem livro didático, o que é que ele faz? Ele improvisa. E acabei de te falar há pouco como é custoso fazer uma unidade didática que tenha coerência, que explore aquilo que tenha que ser explorado, que cubra bem o

campo e tal... Leva um mês pra você planejar uma unidade! Como vai o professor improvisar diariamente?

TM: gera inclusive um ansiedade fenomenal...

MS: uai, Deus me livre! A coleção atual, por exemplo, acho que ela serve pro professor, porque (nela) ele tem uma antologia de diferentes gêneros, e diferentes gêneros em torno de uma mesma temática, que a melhor maneira pro aluno construir o conceito de gênero não é você dar uma aula sobre gênero, é ele ver como é que um mesmo assunto pode aparecer num poema, num texto informativo, num texto narrativo, numa história em quadrinhos... então, a coleção oferece isso ao professor: temas que eu considero que sejam de interesse dos alunos naquela faixa etária, de diferentes gêneros, de boa qualidade... Outra coisa, é muito difícil pro professor ficar todo dia construindo questões inteligentes pro texto, questões que realmente trabalhem as estruturas cognitivas que precisam ser trabalhadas e que tenham uma seqüência, que é o que eu costumo chamar da ‘pedagogia do eco’. Num adianta você trabalhar um texto que apresenta, digamos, uma metáfora, ai você discute metáfora, comparação e tal, e pronto, agora você vai esperar, se algum dia aparecer um outro texto que propicie isso, muito bem, se não aparecer, não vai aparecer, como se o aluno, num só texto fosse, realmente, apreender o conceito de metáfora... Então, o meu controle, eu posso te mostrar, se eu tiver ânimo de subir ali naquele alto, os quadros (eu ia botar fogo nisso minhas filhas não deixaram) que eu faço pra cada uma dessas coleções, pra ter um controle, “olha trabalhei metáfora aqui, ali eu vou retomar, ali eu vou retomar”. De certa forma, são aqueles quadros que eu coloco no “Novo Português Através de Texto”, no manual do professor, e que nessa coleção não veio. Eu falei até pro meu editor, que é uma grande figura lá da Moderna, ele falou “vamos botar esses quadros”, eu falei “ah, eu acho que é bobagem!” Porque, o grande problema é isso, professor não lê manual do professor. Ele só lê as respostas, ele não lê aquelas coisas da fundamentação, então acabou que os quadros ficaram ai pra meu controle, foram feitos pra meu controle...

TM: pois é, essa era uma das questões que eu me fazia, também, eu senti o apagamento desses quadros, num são aqueles quadros em que você distribui os conteúdo, sabe quando e onde que você tá lidando com cada conteúdo?

MS: é, eu distribuo. Eu tenho os quadros, eu vou subir ali em cima e vejo pra você aqueles quadros, pra você ter uma idéia do que é que é. Eu tenho os quadro dos livros anteriores, eu fazia o quadro num papel deste tamanho e ficava pregado no escritório. Então, quando eu estava produzindo a coleção podia visualizar toda... que era pra eu ir tendo o

controle. Agora, com esse negócio de computador, que a gente esqueceu como é que escreve à mão, e num sabe mais fazer isso, até no começo da coleção eu comprei papel e tal, mas depois falei “ah, eu num dou conta de fazer mais isso desse jeito!”. Então fiz os quadros no computador...

TM: ok... é bom falar dessas coisas, se deixar, eu num paro mais...

MS: não, vamos lá ((lendo)) “permanências, apagamentos e inovações de uma coleção para outra”. Deixa eu vê o que você botou como exemplo de permanência ((lendo e comentando a nota⁹⁰ de pé de página do roteiro da entrevista)) “o caso do manual do professor dos anos 60 como referência na coleção dos anos 70”. Eu num lembrava disso... “a metodologia de leitura ou a ‘técnica’ de estudo de texto”, “motivação, leitura e explicação”... “questões de compreensão... de vocabulário”...

TM: ((lendo e comentando a nota)) primeiro com “motivação, leitura e explicação”, depois é que acrescenta esse outros dois elementos, eu acho que é uma soma...

MS: isso eu acho que foi realmente uma marca que eu peguei lá dos franceses, lá dos anos sessenta, de trabalhar sempre com essa questão da interpretação e do vocabulário, vocabulário numa concepção diferente (porque, em geral, os livros trabalham com vocabulário pedindo ao menino pra dar sinônimo das palavras, que eu acho um horror, porque sinônimo não existe) é mais um trabalho de vocabulário como uma questão semântica do que propriamente léxica.

TM: humn...

MS: ((lendo e comentando)) deixa eu ver o que é que foi apagamento “o trabalho com a estrutura e nomenclatura gramatical”, que é isso que nós conversamos... ah! e “o conteúdo de história da língua”...

TM: esse “história da língua”, ele some/ não, ele não some, ele fica mais sutil...

MS: é, ele aparece agora na coleção atual, na oitava série.

TM: mas em proporção bem menor na última coleção... Você traz, pela primeira vez eu vi uma frase do português que se fala na Ásia, me esqueci agora o nome do país... um português com superestrato do inglês, tem lá uns apóstrofo ‘s’, você traz na coleção dos

⁹⁰ A nota que está sendo lida: “**Exemplos de permanências:** o caso do MP da coleção dos anos 60 como referência explícita na coleção dos anos 70; a metodologia de leitura ou ‘a técnica de estudo de texto’ = motivação, leitura, explicação [questões de compreensão, questões de vocabulário] que aparece explícita ou implicitamente em todas as coleções; textos e atividades de leitura que têm lugar nas diferentes coleções, etc. **Exemplos de apagamentos:** o trabalho com a estrutura/nomenclatura gramatical nas coleções dos anos 60 e 2002; os quadros de conteúdos e objetivos; o conteúdo ‘História da Língua’. **Exemplos de inovações:** presença progressiva de gêneros textuais diversos; progressiva recorrência às condições de produção; atualização dos aspectos gráficos; estatuto do texto, da gramática e da oralidade; referências à Lingüística, etc”.

anos sessenta exemplos dessa diversidade, fiquei fascinada com o conteúdo de ‘história da língua’ na coleção dos anos sessenta...

MS: é, isso eu lamento muito a gente não explorar mais...

TM: mas é mais que um saudosismo...

MS: é tão importante você saber história da língua. Essa coisa de localizar a língua no tempo e no espaço, mas hoje em dia é difícil, porque nem os professores na sua formação estão aprendendo isso. Isso foi forte na minha formação no curso de Letras, a gente aprendia Filologia Românica, a gente aprendia muito isso, Gramática Histórica e tal, mas num tem mais no curso de Letras, que eu saiba, num tem mais nada dessas coisas, então o professor não sabe...

TM: num acredito!

MS: então... naquela primeira coleção, a gente tinha, naquela época, havia uma aceitação pra se trabalhar esse conteúdo...

TM: a seleção desse conteúdo é uma coisa que você decide ou está associado a uma legislação? Por exemplo, pra definir se um conteúdo entra ou sai...

MS: isso também é uma coisa histórica, porque, nos anos sessenta, a gente tinha os programas (programas mesmo!), o Ministério soltava o que era pra ser desenvolvido. Nos anos setenta, em vez de programa a gente teve aquela resolução do Conselho, então era o Conselho Federal de Educação, sobre o que se deveria ensinar em cada matéria, mas já não era programa mais. E a partir daí desapareceu uma orientação mais miúda, agora tem esse bandido Parâmetros Curriculares que fica um blabláblá desesperado que num serve pra nada, eu acho, porque dada a formação dos professores... a França tem, você já viu o programa deles?... ah, você precisa ver parâmetros curriculares franceses! Fala coisa por coisa, fala até os livros que os alunos devem ler em cada série. País de primeiro mundo, o D. tem isso porque o J. H. trouxe os parâmetros curriculares franceses. A gente compara com os nossos e fala assim “ah, meu Deus do céu!” E olha que eles deram consultoria aqui. Isso é que eu pensei... falei “você dá consultoria aqui pra nós e deixa essa lambança que ficou ai, esse blabláblá que os professores nem lêem!” Que ninguém tem ânimo pra ler aquilo, aqueles calhamaços. Agora o francês, não, fala! E mais: tem inspetor, que o J. H. mesmo é inspetor de ensino. E tem inspetor que vai ver se o professor está fazendo aquilo na sala de aula.

TM: é mesmo?...

MS: E eu sou testemunha pessoal disso, que eu fui fazer um estágio na França há um tempo atrás, por convite deles mesmo lá do Ministério da Educação, e uma das fases do meu

estágio foi andar atrás do J. H. nas visitas dele às escolas (o serviço de inspeção na França é uma coisa forte). O que o J. fazia? Nós íamos pras escolas. Ele chegava sem ter avisado (igual era no meu tempo de estudante), entrava na sala de aula e ia assistir a aula do professor, e eu do lado dele. Nós sentávamos no fundo da sala e assistíamos caladinhos a aula do professor. Acabou a aula, sentava com o professor no canto e fazia a análise da aula, criticava, pegava os planos e tal, conferia tudo...

TM: isso coisa regular? Não era projeto piloto? nem nada não?

MS: uma coisa regular, normal, que nenhum professor reclama, porque é pra ser assim mesmo. Agora, aqui não, você vê um negócio solto, absolutamente solto. Até essas orientações mesmo que vêm são vagas, ambíguas... Então, o que isso reflete no livro didático? No tempo da primeira coleção, a gente tinha um programinha que era, fundamentalmente, um programa de gramática, que vinha do Ministério. Era pra fazer aquilo. Tanto que vários livros didáticos nesse período, anos cinqüenta, início dos anos sessenta, começam assim: “programa oficial”, nas primeiras páginas. Depois veio a tal resolução que eu ponho no “Comunicação em Língua Portuguesa”, porque era o que estava determinado oficialmente. A partir daí acabou, cada um faz o que quer. Então, não tem nada nesse país, ao contrário os parâmetros curriculares falam é que não é pra ensinar gramática, mas não adianta professor quer porque quer ensinar gramática...

TM: e ai fica um hiato entre a prática e a política pública...

MS: é, porque nós estamos numa fase de transição, eu acho que desde, talvez até desde os anos setenta, oitenta, a gente está vivendo uma fase de transição, e essas coisas são longas. Pra gente é difícil, a gente quer que mude logo, mas historicamente a gente sabe que essas coisas demoram. Então você tem o quê? Professores que não foram formados numa mentalidade, numa concepção diferente, pais que também passaram pela escola aprendendo gramática, sujeito, predicado, objeto direto. Eles ficam “cadê meu filho, ele num vai aprender esse negócio não?” Eles não se perguntam se precisa, se serviu... Uma vez, numa reunião de pais (eu fui numa escola que usa meu livro), fizeram lá uma coisa de fim de ano, até foi muito legal, porque os meninos fizeram trabalhos ótimos e tal. Então, uma coisa levantada lá, nesse grupo de pais, era a questão da gramática. Adoravam tudo que os meninos estavam fazendo, os meninos estavam ótimos, mas e a gramática? Eu falei assim “você estudou gramática?”, “pois é eu estudei gramática”, disseram, eu disse “então tá, eu até concordar com você que tem que ensinar gramática se você me der agora um exemplo de uma subordinada substantiva completiva nominal reduzida de infinito”, ele ficou me olhando assim... eu falei “ah, você aprendeu isso! Se

“você estudou gramática você aprendeu isso, agora, por favor você vai me dar um exemplo”... ((gesto interrogativo)) “ah, então eu vou simplificar, vou pedir uma coisa mais simples, me dá um exemplo só de uma subordinada adverbial temporal conjuntiva”, ele “o quê?”, eu disse “conjuntiva, com conjunção”... “ah, num sei!”, eu falei “ah, tá! Você acabou de falar uma agora, quando eu estudei, eu aprendi gramática, essa aí é uma subordinada adverbial, agora você num sabe, você precisa saber? Saber isso serviu pra quê?”... Mas tem que esperar mudar a mentalidade...

TM: mas essa questão da gramática, ela tanto traz a questão da nomenclatura como a das estruturas de uso mesmo, que auxiliam na produção de um bom parágrafo, por exemplo, não exatamente saber o que é uma adverbial ou o que é uma subordinada/

((mudança de fita))

MS: (...) saber que aqui pode entrar um objeto direto, depois de um transitivo direto...

TM: é mais contra essa gramática canonizada pela nomenclatura do que contra a própria gramática?

MS: é, num é contra a gramática! Eu acho que a questão é o seguinte: qual gramática, porque a normativa que a gente ensinava, nos anos sessenta, está inteiramente furada, a Linguística veio pra mostrar isso, então que gramática ensinar? pra quê ensinar? a quem interessa ensinar? pra menino de Ensino Fundamental? primeira a oitava série? Tem gente ensinando substantivo, adjetivo, essas coisas abstratas, pra menino na primeira e segunda série, num tem o menor sentido, você está em desacordo com o menino. Basta você pegar um Piaget pra saber que o menino num está nas operações formais necessárias pra entender isso. Então, a gente fica até lamentando “ah, tão bonito a gramática! entender como é que a língua funciona...” É bonito pra gente, adulto, que vai fazer curso de Letras por isso mesmo, porque gosta disso, queria aprender mais, mas pro menino num tem sentido, pra vida dele, pros objetivos do Ensino Fundamental. Então, que gramática ensinar, a quem ensinar essa gramática, como ensinar essa gramática e com quais objetivos...

TM: a história da língua, você acha que é um conteúdo também como esse da gramática, só para os especialistas, só para os estudiosos?

MS: eu acho que, no grau de profundidade que eu coloquei na primeira coleção, seria adequado pra aquele tempo, pro alunado que a gente tinha naquele momento, que é muito diferente do alunado que a gente tem hoje. Então, é pra formação do professor. Eu continuo achando que é importante ter elementos de história da língua, mas no Ensino

Médio, se eu fosse fazer coleção pra o ensino médio eu ia carregar a mão nisso, certamente, mas pro Ensino Fundamental não, eu acho que é prematuro.

TM: ok... ((lendo)) bom, “Magda como leitora de fundamentos lingüísticos”, eu acho que você já falou...

MS: ((lendo)) “Magda como leitora de fundamentos da Lingüística”... bom, você usou a expressão correta, quer dizer, eu não fui aluna de Lingüística, como eu te disse, embora eu tenha tido um professor, meu professor de Latim, em todas as minhas série do Curso de Letras, era uma pessoa que, na verdade, fazia uma Lingüística *avant la Letre*, antes do tempo, porque ele, num sei se você já ouviu falar, professor Lourenço de Oliveira, ele ensinava latim pra gente analisando as estruturas do latim e fazendo uma reflexão sobre a língua. Então, ele não deixou de ser pra mim, e pra nós, uma introdução à Lingüística. Mas da Lingüística propriamente, das ciências lingüísticas, eu fui leitora. Inicialmente, muito de Sociolingüística, que realmente é a área que eu gosto. Houve uma época em que eu andei mergulhando terrivelmente na Lingüística Gerativa. Eu estudei muito a gerativa, tenho uma quantidade de livro sobre a gerativa... está muito ligado a minha época estruturalista também. Mas aprendi, ou tenho aprendido, como leitora mesmo, como autodidata como eu te falei.

TM: hunhun... você mantém sempre essa questão do ler/escrever/falar e ouvir em todas as coleções. Inclusive com ênfase na oralidade já lá na primeira coleção. Mas, na produção de LD em geral, a oralidade só terá atenção depois, com influência da própria Lingüística, que vai analisar *corpus* de linguagem falada. No caso da coleção dos anos sessenta, é herança de uma parte da disciplina ainda ligada à retórica, mais preocupada com a fala desse lugar ou... como é que é a oralidade já lá nos anos sessenta? É uma coisa que chama atenção, pra quem olha pelo retrovisor...

MS: é porque, na época, se você olhar outros livros didáticos da época, ninguém se preocupava com a língua oral. Linguagem oral vai aparecer nos livros didáticos, mesmo nas minhas coleções, mais especificamente, lá na coleção dos anos setenta é que está lá falar/ouvir... mas, essa minha coleção dos anos sessenta é fruto, fundamentalmente, da minha prática de professora, como eu te falei, e eu sentia muita falta de apoio do livro didático nas aulas para o desenvolvimento da linguagem oral. Eu via que os alunos precisavam disso, eu trabalhava com alunos de camadas populares e eu me via diante desse impasse, eu falei “esses meninos têm de aprender um outro dialeto”, daí veio o meu grande interesse pela Sociolingüística...

TM: “Linguagem e Escola”...

MS: que gerou aquele meu livro “Linguagem e Escola”, que é também produto dessa preocupação de professora com uma formação tradicional, na gramática e tal, e se vendo diante de alunos com dialetos diferentes. Então, eu fazia muito exercício com eles, muito trabalho com eles de linguagem oral. Na época, os professores achavam que linguagem oral (e até hoje muita gente acha) é só deixar o aluno falar, o tanto quanto ele queira, deixar o aluno perguntar...

TM: e não desenvolver os gêneros da oralidade...

MS: é, e não fazer isso sistematicamente e desenvolver. Então, na coleção atual, eu vejo isso, mas eu acho que aí há uma diferença. Na coleção dos anos setenta, há uma preocupação muito grande com o falar e o ouvir e, foi talvez a primeira coleção, raramente se vê o livro didático se preocupar com a questão do ouvir, do aluno aprender a ouvir criticamente, fazer um estudo de texto oral. Aquelas atividades de falar e ouvir da coleção dos anos setenta, dessas até que eu gosto, é um trabalho danado pra bolar aquilo, descobrir formas alternativas, mas eu acho interessante aquilo, desenvolver sistematicamente, seqüencialmente... ali era mais, na coleção dos anos setenta, era o falar e ouvir dentro daquela concepção de língua como comunicação, naquele sentido do aluno saber expressar e compreender de forma crítica e tal. Eu acho que, na coleção atual, foram as leituras das ciências linguísticas que me trouxeram essa reflexão, que está aí também pra todo mundo, em termos de situações de língua oral, o que a escola precisa, sobretudo, é desenvolver o uso nessas instâncias mais formais de uso da língua, porque nas informais o aluno já se vira...

TM: e outros fundamentos que plasmam ou dão contornos ao que vem, digamos da Lingüística, porque, olhando as coleções, e foi um alerta inclusive na banca de qualificação, não dá pra você pensar uma referência da Lingüística isolada, ela está de braços dados com outras coisas, e outras coisas teóricas, como é que você vê esse lugar da Lingüística junto de outras referências teóricas nas coleções?

MS: eu acho que esse é um sério problema, que sempre me obrigou (e o verbo é esse mesmo) a produzir coleções didáticas dentro daquele compromisso social, porque, na academia é muito fácil você/ muito fácil talvez seja exagero meu... mas é menos difícil, você é o quê? você é lingüista, então você trabalha com Lingüística, e em geral até faz um recorte dentro disso, Sociolingüística, Psicolingüística... cada um pega o seu pedacinho. Porque quando você está nas ciências linguísticas você está só voltada, ou voltada sobretudo, para o objeto que você vai pesquisar ou ensinar, o objeto de conhecimento, a língua, que você pode olhar do lado da Lingüística em geral, ou do lado da Sociolingüística, do lado

da Psicolinguística, do lado da Linguística Textual, você pode olhar sobre diferentes perspectivas esse objeto. Mas num é só isso, num é suficiente, esse objeto vai ser trabalhado numa situação social específica, de relação professor-aluno, aluno-aluno, então, entra uma parte importante que é de uma Sociologia/ eu trabalhei muito tempo, li muito, estudei muito, escrevi sobre uma Sociologia da sala de aula. E defendi muito, infelizmente não consegui que essa tese vencesse, que essa bendita didática, essa disciplina que é como ensinar qualquer coisa, para qualquer pessoa, em qualquer lugar, que ela tivesse como objeto (que é uma disciplina sem objeto!) a sala de aula. Eu tenho um texto que chama, eu num sei se você conhece, que chama “Didática: uma disciplina em busca de sua identidade”, por isso, porque a sala de aula é uma micro-sociedade, que tem que ser conhecida, aprendida e levada em conta quando você trabalha com ensino. Então há uma Sociologia. E uma Sociologia específica. A Sociologia, que eu diria que é a Sociologia da sala de aula. Ao mesmo tempo quando você está levando o aluno a construir um conhecimento desse objeto, que a Linguística e as ciências linguísticas permitem entender, compreender, dominar, você está trabalhando com processos psicológicos, cognitivos. Você tem que conhecer esse processo, então entra uma Psicologia da Aprendizagem, que também tem várias vertentes, você tem que optar por uma (é uma vertente cognitivista hoje), você tem que ter esse elemento também a ser levado em conta ao mesmo tempo. Essa micro-sociedade que é a sala de aula está num determinado contexto espacial e temporal, então você tem que levar em conta isso, essa sala de aula está onde? Lá na Inglaterra? De onde eu acabo de vir, vi salas de aula em contextos completamente diferentes... não, você está aqui, nesse país do terceiro mundo, com determinado tipo de população, determinado contexto, e é num determinado momento histórico, pra quem trabalha com a língua, é num determinado momento da história da língua, da história da leitura, da história da produção textual, que tem que ser levado em conta. A gente também fala dos gêneros, quais são os gêneros que circulam na sociedade em que está essa sala de aula, hoje, neste país, nesse lugar? Daí a dificuldade do professor e de quem trabalha com ensino, porque na academia, como eu te disse, cada um pega seu pedacinho aí fala “não, eu trabalho com a História da Leitura”, um outro diz lá “eu trabalho é com a Sociologia da Leitura”, outro diz “eu olho a Psicologia da Aprendizagem”... quando o professor está na sala de aula tudo acontece junto, ao mesmo tempo, integradamente, e ele tem que trabalhar com essas coisas todas ao mesmo tempo. Essa é mais uma das razões porque o livro didático se torna um

instrumento importante pra o professor, se é um livro didático feito levando em conta a articulação de todos esses referenciais teóricos que têm que fundamentar o ensino.

TM: então, pensando assim, o professor tem que ser um erudito?

MS: eu acho que é uma formação inadequada a do professor, porque ele não está tendo o necessário, ele está tendo coisas desnecessárias, é uma loucura, uma colcha de retalho, num tem uma seqüência, num tem nada, isso está grassando pelo país à fora e o aluno é que faça aqueles negócios lá, vai fazendo aquelas coisas, sai dali, vai cair na sala de aula... num é possível!

TM: ai vai devolver os meninos pra comunicação de massa...

MS: então, quando eu falo essas coisas, a professora faz assim “ah, mas é muita coisa! como é que a gente pode se formar professor em três, quatro anos tendo que saber isso tudo?” eu falei “você aprendeu uma porção de coisas que não está te servindo nada pra sala de aula e deixou de aprender coisas que você precisa”, porque é botar isso tudo na sala, no currículo tem que ter essas coisas...

TM: e os currículos estão cada vez mais/

MS: eu num sei como é que está lá pros seus lados...

TM: nós estamos fazendo uma reforma curricular, na universidade (eu acabo de ser admitida na Universidade Estadual) e quando eu cheguei era um tal de ‘a’ professora de Lingüística, achando que eu ia trazer um tanto de sacolinha/

MS: a solução pra tudo...

TM: e um tanto de sacolinha de coisa nova, e eu cheguei resgatando coisas como a ‘História da Língua Portuguesa’ e botando como eletiva análise de documentos históricos da língua, porque eu acho que foi essa formação que me deu um pouco de chão...

MS: é...

TM: deixa eu te perguntar uma coisa, Magda, Othon Garcia é uma referência pra você?

MS: é. Sempre foi. Eu gosto muito daquele livro, porque ele fez, *avant la letre*, antes do tempo, aquilo que a gente está tentando fazer hoje: uma gramática integrada com a produção do texto, com a leitura. Aquele livro é muito bom...

TM: é isso. Eu enxergava Othon Garcia, você cita Othon Garcia nas referências bibliográficas da coleção dos anos 80, mas eu queria ouvir isso...

MS: é, até hoje, uma pergunta que deve acontecer com você também, comigo acontece muito, as pessoas fazem assim “me indica uma boa gramática”, eu sempre falo assim “pra que você quer uma gramática?” (coisa tão chata quanto uma gramática) “porque eu não sei português”, eu falo “então tá, eu vou te indicar uma/ é o Othon Garcia”, porque se quer

aprender sobre a língua aprende lá, porque lá você está aprendendo de maneira funcional.

TM: você falou agora da palavra ‘funcional’, expressões como ‘usos da língua’ e ‘função da língua’ estão presentes desde a sua primeira coleção, isso também me chama atenção (mais uma vez porque estou olhando pelo retrovisor) e imagino que essa preocupação pragmática (agora, você falando de como que surgiu a primeira coleção), ela nos dá um pouco das pistas do que vai ser a preocupação com as práticas de escrita e com as práticas de leitura, já lá nos anos sessenta, você reconhece essa preocupação lá?

MS: Eu vejo. Porque, eu sou fundamentalmente professora, antes de ser pesquisadora, professora universitária eu sou professora de Ensino Fundamental, e Médio que eu fui muito tempo também, mas mesmo no Médio o que mais me fascinava era o curso de Magistério, pra formar professores. Engraçado essa foi uma coisa descoberta, assim, eu não sou daquelas que fala “desde pequena eu brincava de dar aulas com as bonecas...”, num é nada disso, eu não pensava mesmo em ser professora, jamais me passou essa idéia na cabeça, você sabe o que eu ia ser?

TM: o quê?

MS: eu fiz Curso Científico, porque eu ia ser engenheira química. Era o que eu queria ser, ou então Física, eu ficava entre ou eu faço Engenharia Química ou eu faço Física. Meu pai era médico, neurologista, e era professor de Física da Universidade. E foi uma figura que me marcou muito. Era um pouco essa influência do meu pai pro lado da Física, mas eu adorava química, eu era das ciências exatas até o terceiro científico...

TM: e o que é que acontece?

MS: estava me preparando pra o vestibular de ou Engenharia ou Física. No terceiro científico, me aparece uma senhora professora de português, saída do Curso de Letras, que foi dar aula pra mim, de português no terceiro científico. E eu falei “ah, é isso que eu quero!” E essa professora, que foi Ângela Leão, me deixou completamente...

TM: fascinada...

MS: ela fascinou a turma toda. Foi uma coisa impressionante, ela até publicou um livro agora dos textos que ela produziu durante algum tempo sobre Henriqueta Lisboa, e num dos textos ela conta a experiência dela como professora na minha turma (eu já conhecia esse texto que ela tinha publicado há tempos atrás num jornal aqui), o trabalho que ela fez conosco de literatura, de leitura, nós montamos a biblioteca Henriqueta Lisboa, ela nos fez entrar num concurso de redação que tinha, eu ganhei primeiro lugar... Então, fiquei fascinada. Mas, eu me lembro, num tinha a menor condição de concorrer no vestibular

pro curso de Letras da Faculdade de Filosofia... porque era aquele tempo, um vestibular pra cada curso, a gente tinha que fazer prova de Latim, de Português, de num sei mais o quê, e o meu Latim tinha ficado lá no Ginásio, pois ela me pegou, a mim e uma outra que também ficou fascinada e queria ir pra Letras, levava pra casa dela, nos preparou pra o vestibular, ai eu entrei pro curso de Letras. Mas, ainda assim, sem pensar em ser professora, eu queria era aprender aquelas coisas, eu queria era a língua, a literatura...

TM: saber lidar com a língua...

MS: era aquilo que eu queria. Então foi isso, três anos de curso de Letras, nem pensava em ser professora, mesmo porque a gente num tinha nada ligado ao magistério, o curso era o modelo três mais um, a gente fazia três anos só de Letras e depois fazia a tal da Licenciatura, então nesses três anos eu não queria nem saber, nem pensava se eu ia ser professora, era de classe média, morava bem, tinha pai e mãe que me sustentavam, então queria era estudar... a coisa do professor só surgiu quando eu entrei pra Licenciatura, no fim do terceiro ano, que a escola onde eu tinha estudado, onde eu tinha entrado no primeiro ano primário e saído no terceiro científico, foi o Colégio Izabela Hendrix (e eu tinha paixão por aquele colégio, porque, doze anos lá, entrei com sete anos e sai com dezessete, dezoito) eles me chamaram pra dar aula de português no colégio, eu fui, porque era voltar pra meu lugar. E foi dando aula de português que eu descobri que era aquilo que eu queria, era aquilo que eu gostava. Depois fui pra escola pública, fui pro colégio estadual, fui pro colégio municipal, fui pra aqui, fui pra ali e fui me apaixonando por isso. Então quando comecei a trabalhar com camadas populares, com escola pública, é que me surgiu o compromisso com essa menina. É uma história que eu acho interessante porque a maioria das pessoas falam “desde pequena eu queria ser professora”, ou “eu já dava aulas pra minhas bonecas” ((risos)), na minha vida num tem nada desse negócio de dar aula pra boneca, eu tava pensando em outras coisas...

TM: então, você foi capturada mesmo pela profissão ((risos)), você num foi atrás dela, ela que capturou você... interessante... ((lendo)) Eu acho que a gente já falou um tantão de coisa, mas se você ainda quiser olhar essa outra aqui, da “nomenclatura gramatical, metalinguagem e teoria”, a gente falou um pouco quando falou da teoria da comunicação, como que ela vem pra o lugar que a gramática deixa na disputa da arena dos conteúdos, me parece que hoje também outros conteúdos aparecem, no lugar ou somando com essa metalinguagem gramatical, que também são saberes sobre a língua... variação, discurso, há todo um vocabulário técnico que aparece quase que naturalizado nas notas, o professor já tem que saber aquilo ali, está lá como dado, porque na cena

didática está posto “observe o registro do aluno”, eu digo “gente o professor não sabe o que é registro”, simplesmente ‘registro’, é um conceito difícil... um outro vocábulo que aparece como dado é ‘gênero’, tudo bem que já está bastante discutido, mas também tá muito como batom, enfeitando a boca de muita gente...

MS: e depois está muito distorcido...

TM: pois é, e como é que fica então esse vocabulário técnico ou teórico, senão a própria teoria mas o vocabulário que remete a uma teoria, nesse momento de dialogar com o professor, nas notas das coleções?

MS: pois é, esse é o problema que eu tava te dizendo, é o descompasso entre a teoria e a formação do professor. Bom, a perspectiva histórica me ajuda a entender essas coisas, ao longo do tempo a gente veio, de certa forma, num é substituindo, mas também não deixa de ser, substituindo teorias por outras, terminologias por outras terminologias, fundamentos por outros fundamentos, isso é natural, na medida em que as teorias, as ciências, as disciplinas em que a gente se baseia avançam, você vai mudando. Na época da comunicação, a gente botou no lugar da gramática a teoria da comunicação, começou a ensinar ‘emissor’, ‘receptor’, ‘código’, ‘canal’... quer dizer, falando sempre ‘sobre’. Hoje, eu acho, o que está um pouco melhor é que a gente está falando ‘sobre’ é pro professor mais do que pro aluno (ou pelo menos deveria fazer assim), mas tem que falar sobre. Agora, em cada momento, você está considerando de forma diferente o objeto de conhecimento, que é a língua, num momento você considera como gramática normativa, como deve ser a língua e não como ela é. Depois, com a Lingüística, foi um período que a gente teve pra fundamentar, agora a gente está considerando esse objeto como discurso, vem toda essa nova terminologia, como também a Lingüística Textual, porque hoje a gente fala o quê? é ‘coesão’, ‘coerência’, nível de ‘informatividade’...

TM: e fala isso muitas vezes isso pra o aluno né?

MS: é... o que não deveria... você que tem que trabalhar esses conceitos, professor tem que saber a gramática da língua, professor tem que saber Lingüística, tem que saber Sociolingüística, tem que saber Lingüística Textual, tem que saber o que é ‘coesão’, ‘coerência’, ‘informatividade’, ‘gênero’, ‘tipo’ tem que saber diferenciar ‘gênero’ de ‘tipo’, isso tudo ele tem que saber.

TM: é uma bagagem assustadora...

MS: mas não é pra ensinar ao aluno...

TM: *porque, se a gente quer trabalhar com práticas, tem que sair do falar ‘sobre’ pra o uso mesmo da língua... e esse conhecimento teórico é, então, carta na manga?*

MS: é pra que ele possa trabalhar, por exemplo, ele vai trabalhar com produção textual, quando ele toma o texto do aluno, pra ele discutir como o aluno pode aperfeiçoar seu texto, ele tem que saber, está faltando coesão, num tem coerência este texto, o nível de informatividade está baixo, um leitor que ler isso num vai entender porque num tem tal informação.

TM: ele tem que ter as categorias...

MS: então... ele tem que saber fazer essa análise, mas num é pra dizer pro aluno “aqui num tem coesão, num tem coerência, seu nível de informatividade está muito baixo...”, isso quer dizer o quê pro aluno?

TM: absolutamente nada...

MS: você tem que dizer “olha, aqui você tem que botar uma palavrinha pra o leitor entender que daqui você passou pra aqui, que isso aqui tem que relação com aquilo”, “olha, isso aqui num é conclusão daquilo? então vamos botar uma palavrinha aqui que o leitor vai entender que você está concluindo, que palavra que a gente pode pôr pra concluir?”

TM: pois é, o engraçado é que eu tive vontade de fazer a pesquisa porque eu vi muita Lingüística lá dentro (das coleções), e, no final, eu continuo vendo, mas a questão é o que é que a gente faz com esse tanto de Lingüística que está dentro das coleções? o que é que a gente faz com tantas referências teóricas... com esse professor... na verdade, a pergunta é retórica, né? ((risos))

MS: você está falando na formação do professor?

TM: na formação do professor, a teoria, mas lá na hora em que eu proponho uma atividade prática mesmo (no LD) é uma encruzilhada, eu vou propor uma atividade pra o aluno, eu estou cheia das minhas categorias e tal, num posso passar isso pro menino que eu num vou dar aula de Lingüística eu vou dar aula de Língua Portuguesa... num tem uma coisa ai, um diálogo difícil de resolver entre a Lingüística e o ensino da língua, nesse momento da prática docente, que o LD representa?

MS: essa coisa é a tal da didatização, que tem que ser bem feita...

TM: e ela é possível?

MS: é, eu acho que é, se não fosse, eu num tava escrevendo livro didático.

TM: certo...

MS: que é, exatamente, você fazer essa...

TM: transposição...

MS: a transposição didática, essa transposição, sem falsificação, porque exige uma simplificação primeiro, e a simplificação leva sempre ao risco da falsificação, e exige uma adequação ao aluno e aos objetivos daquela faixa etária, daquele nível de ensino em que o aluno está. Então, num pode pensar só assim “o que é que eu faço com a Lingüística”, é como eu articulo essas coisa todas pra fazer essa transposição didática. Porque, transposição didática num é só pensar assim “bom, eu aprendi lá coerência, coesão, informatividade, Lingüística Textual, agora eu vou traduzir isso de uma forma que o aluno compreenda...”, num é isso. É você pensar “o que é que eu quero desse aluno?”, é que ele produza textos e que ele seja um bom interlocutor oral, que saiba ouvi... todas as minhas teorias vão me dar base pra eu trabalhar isso, mas num é isso que eu vou dar pro aluno, é outra coisa... mas uma outra coisa que eu só ensino bem se eu tiver esses alicerces... eu professor...

TM: então a Lingüística e essas outras referências têm um lugar?

MS: ah, tem um lugar. Como é que você vai trabalhar com leitura e produção textual se não entender o processo, se não conhecer teorias de leituras, Lingüística de Texto?

TM: e antes das teorias sobre leitura, o trabalho diferenciado era pela intuição? ou...

MS: eu acho que eram outras teorias... quando eu aprendi, eu aprendi com a célebre “Antologia Nacional”... quer dizer, o que é que era a leitura? (e os testemunhos que a gente tem mostram que a leitura era isso, eu vivenciei isso) era leitura em voz alta, quer dizer, a teoria era essa, era saber ler em voz alta, com expressividade, com fluência, era isso (hoje a concepção é completamente diferente), fazia parte da leitura você saber identificar as estruturas que você estava lendo, pegar um período lá e dizer “agora vamos ver o sujeito, predicado, objeto direto”... eu aprendi análise sintática, no Ginásio, fazendo análise d’*Os Lusíadas*, muita gente passou por isso, a gente ficava desesperada na frente daquelas estrofes, tudo invertido, tinha que botar na ordem direta... primeiro procurava o sujeito, e ele estava cá no último verso... fazer análise sintática, esse era o conceito de leitura d’*Os Lusíadas*, pensava assim “se vocês não fizerem análise sintática, vocês num vão entender”...

TM: o que até procedia mesmo ((risos)) né?... por causa da distância da linguagem...

MS: é ((risos)), o que não deixava de ser verdade... Então, você vê que havia teorias que estavam, implícitas que seja, mas que estavam ali, fundamentando a coisa. O vocabulário também tinha importância muito grande, mas pra saber o significado das palavras, vocabulário no sentido do que a palavra quer dizer, origem das palavras, essa palavra veio do Latim e como é que veio e ai vinha um pouco de história da língua pra

mostrar. Quando a gente olha as notas de pé de página da “Antologia Nacional”, vai encontrar isso, estudo de palavras, sobretudo numa perspectiva histórica, e de determinadas estruturas lingüísticas...

TM: é isso...

MS: e assim vai, menina, a história do ensino de português... e vai continuar por ai, eu só fico é curiosa de saber como, porque claro que não vai parar aqui, eu passei por algumas outras propostas e sei como é que, em cada um desses momentos, eu tinha convicção de que era aquilo que tinha de ser. Na época da comunicação, por exemplo, a gente falava assim “gente como é que nós não enxergamos isso antes, que num tem sentido esses meninos ficarem aprendendo sujeito, predicado, objeto direto, o que eles têm que aprender é a se comunicar, é falar, é ouvir”, convencida de que isso era a verdade. Em cada momento, eu tinha essa convicção... e como é hoje? hoje eu falo “é isso”, só que eu relativizo, “é isso, agora, porque é aqui que nós chegamos, nesse momento, o que nós temos como subsídio, como teoria, como fundamento, agora, é isso”. Mas a ciência não para, as coisas vão continuar a andar, a história da leitura está avançando a passos largos, a sociologia da leitura, a Lingüística, a Psicologia, está tudo avançando... daqui um tempo nós vamos falar assim “olha o que nós, no começo do século vinte e um, achávamos que era isso”, daqui uns vinte anos, você, olhando pra hoje, vai ver “olha aqui, a gente tava convencido de que era aquilo que tinha de ser, de que a gente tinha achado a verdade”, e é interessante que a gente não consegue imaginar que tipo de coisa pode vir, “gente mas é óbvio que é isso, são gêneros, tipos de textos, é a gramática de um texto, concepção de discurso”, mas a cada momento, no passado, eu já pensei assim, então, eu tenho certeza que vem coisa ai pela frente, então, eu vou ter que descer num centro espírita... ((risos))

TM: ((risos)) ah, Magda... muito obrigada pela sua atenção...

((acabou a entrevista))